

Cadernos

de pós-graduação

UNINOVE
● ● ● ● ●
Universidade Nove de Julho

www.uninove.br

ISSN da versão *online*: 2525-3514

<i>Cadernos de Pós-graduação</i>	São Paulo	v. 16, n. 2	p. I -260	jul./dez. 2017
----------------------------------	-----------	-------------	-----------	----------------



www.uninove.br/revistacadernoseduc



Editora Uninove
Campus Vergueiro
+55 11 3385-9191
www.uninove.br

Expediente

Revista Cadernos de Pós-graduação
Universidade Nove de Julho
(UNINOVE)
Rua Vergueiro nº 235/249, 12º
andar – Liberdade, São Paulo, SP,
Brasil, CEP 01504-001.
Telefone: +55 (11) 3385-9191

ISSN da versão *online*: 2525-3514

Editores

Prof. Dr. Carlos Bauer -
Universidade Nove de Julho
E-mail de contato:
carlosbauer@uni9.pro.br

Profa. Dra. Ligia de Carvalho
Abões Vercelli – Universidade
Nove de Julho
E-mail de contato:
ligia@uni9.pro.br

© 2017 – Universidade Nove de Julho (Uninove)

Reitoria

Eduardo Storópoli

Pró-reitoria Acadêmica

Maria Cristina B. Storópoli

Pró-reitoria Administrativa

Jean Anastase Tzortzis

Pró-reitorias de campus

Claudio Ramacciotti

Renato Rodrigues Sofia

Diretoria do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)

José Eustáquio Romão

Diretoria do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE)

Jason Mafra

Diretoria de Pesquisa

João Carlos Ferrari Corrêa

Assistente Editorial

Juliana Cezario

Projeto gráfico e diagramação

Juliana Cezario

Conselho editorial

Adrián Ascolani – IRICE-CONICET
[Argentina]

Álvaro Acevedo Tarazona – UDES
[Colômbia]

Amarílio Ferreira Junior – UFSCar [Brasil]

André Paulo Castanha – UNIOESTE
[Brasil]

Andre Robert – Université Lyon2 [França]

Antonio Ozaí da Silva – UEM [Brasil]

Cristián Fernando Gajardo Díaz – PIIE
[Chile]

Danilo Streck – UNISINOS [Brasil]

Dante Castillo – PIIE [Chile]

Danusa Mendes Almeida – UECE
[Brasil]

Deise Mancebo – UERJ [Brasil]

Edgar Pereira Coelho – UFV [Brasil]

Evaldo Amaro Vieira – USP [Brasil]

Eveline Algebaile – UERJ [Brasil]

Everaldo Andrade – USP [Brasil]

Heidi Soraia Berg – UFAC [Brasil]

João do Prado – Unifesp [Brasil]

José Rubens Lima Jardimino – UFOP
[Brasil]

Julián Gindin – UFF [Brasil]

Kate Rousmaniere – Miami University
[EUA]

Luciana Pacheco Marques – UFJF [Brasil]

Marcos Francisco Martins –
UFSCar/Sorocaba [Brasil]

Maria Beatriz Moreira Luce – UFRGS
[Brasil]

Marisa Bittar – UFSCar [Brasil]

Nima I. Spigolon – Unicamp [Brasil]

Oscar Espinoza – [Chile]

Raymond Morrow – UAlberta [Canadá]

Silvia Maria Manfredi – IPF [Brasil]

Silvio Gallo – Unicamp [Brasil]

Pareceristas Ad hoc – 2017

Adriana Aparecida de Lima Terçariol -
Universidade Nove de Julho

Adriano Salmar Nogueira e Taveira -
Universidade Nove de Julho

Ana Lúcia Gomes da Silva - Universidade
do Estado da Bahia

Carlos Bauer - Universidade Nove de
Julho

Celia Maria Haas - Universidade Cidade de
São Paulo

Celso do Prado Ferraz de Carvalho -
Universidade Nove de Julho

Elaine Teresinha Dal Mas Dias -
Universidade Nove de Julho

Janira Siqueira Camargo - Faculdade
Cruzeiro do Oeste

João do Prado - Universidade Federal de São Paulo

José Luis Vieira de Almeida - Universidade Estadual Paulista

José Rubens Lima Jardimino - Universidade Federal de Ouro Preto

Júlio Gomes de Almeida - Universidade Cidade de São Paulo

Lígia de Carvalho Abões Vercelli – Universidade Nove de Julho

Lucilene Schunck Costa Pisanechi - Universidade Nove de Julho

Márcia Fusaro - Universidade Nove de Julho

Marcos Antônio Lorieri - Universidade Nove de Julho

Maria Edith Siems-Marcondes - Universidade Federal de Roraima

Mauricio Pedro da Silva - Universidade Nove de Julho

Níma I. Spigolon – Unicamp

Osmar Hélio Alves Araújo - Universidade Federal da Paraíba

Régia Vidal Santos - Universidade Nove de Julho

Rosemary Roggero - Universidade Nove de Julho

Rosiley Aparecida Teixeira - Universidade Nove de Julho

Valdir Carlos Silva - Instituto Singularidades

Vanice dos Santos - Universidade do Planalto Catarinense

Cadernos de pós-graduação é uma publicação acadêmica, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE), da Universidade Nove de Julho (Uninove), de acesso aberto e gratuito. Cadernos se propõe a divulgar estudos e resultados de pesquisas pertinentes às questões educacionais de forma ampla e em diálogo com as demais áreas humanas e sociais, realizadas por alunos e professores, desenvolvidos nos programas de pós-graduação *stricto sensu* nacionais, estrangeiros e de outras organizações preocupadas com a produção do conhecimento científico.

Cadernos de Pós-graduação está avaliada pelo **QUALIS-CAPES** como **B4**.

REPRODUÇÃO AUTORIZADA, DESDE QUE CITADA A FONTE

A instituição ou qualquer dos organismos editoriais desta publicação não se responsabilizam pelas opiniões, ideias e conceitos emitidos nos textos, de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es).

SUMÁRIO / CONTENTS

EDITORIAL / EDITOR'S NOTE

INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: EXAME CRÍTICO E PROPOSITIVO.....9
INCLUSION OF PERSONS WITH DISABILITIES IN BASIC EDUCATION: CRITICAL AND PROPOSITIVE EXAMINATION

Carlos Bauer

Ligia de Carvalho Abões Vercelli

DOSSIÊ TEMÁTICO: INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: EXAME CRÍTICO E PROPOSITIVO

THEMATIC DOSSIER: INCLUSION OF PERSONS WITH DISABILITIES IN BASIC EDUCATION: CRITICAL AND PROPOSITIVE EXAMINATION

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA PORTUGUESA: PERCEÇÃO DOS ALUNOS DO 10º ANO ESCOLARIDADE EM RELAÇÃO AOS SEUS PARES DEFICIENTES.....14
INCLUSIVE EDUCATION POLICY: LACK OF 10TH GRADE EDUCATION COMPARED TO THEIR PEERS WITH DISABILITIES

Ernesto Candeias Martins

O ENSINO DE LIBRAS NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR PARA A DOCÊNCIA AOS SURDOS NAS CLASSES REGULARES: QUAIS PERSPECTIVAS?.....37
THE TEACHING OF LIBRAS IN INITIAL TEACHER TRAINING FOR TEACHING THE DEAF IN THE REGULAR CLASS: WHAT ARE THE PERSPECTIVES?

Emmanuelle Félix Dos Santos

Susana Couto Pimentel

Wilson Pereira De Jesus

A EXPERIÊNCIA DA UNESP NO PROCESSO DE INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA.....63
UNESP'S EXPERIENCE IN THE PROCESS OF INCLUSION OF STUDANT WHITH DESABILITIES

Soellyn Elene Bataliotti

Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

Danielle Aparecida Nascimento Santos

O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO SURDO EM ESCOLAS COMUNS: CAMINHOS E PERSPECTIVAS.....	77
THE PROCESS OF SCHOOL INCLUSION OF THE DEAF STUDENT IN COMMON SCHOOLS: PATHWAYS AND PERSPECTIVES	
<i>Ana Paula Zerbato</i>	
<i>Daiana Lopes Claro</i>	
A FORMAÇÃO CONTINUADA CULTURA DIGIDOWN E A CONSTRUÇÃO DOS SABERES SOBRE A SEXUALIDADE DAS PESSOAS COM SÍNDROME DE DOWN.....	99
THE “DIGIDOWN CULTURE” CONTINUED FORMATION AND THE CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE ON THE SEXUALITY OF PEOPLE WITH DOWN SYNDROME	
<i>Daniella Borges Vieira</i>	
<i>Ana Flávia Teodoro de Mendonça Oliveira</i>	
<i>Vanessa Helena Santana Dalla Déa</i>	
TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NOS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM DOS CURSOS TÉCNICOS A DISTÂNCIA DO CEFET-MG: QUAIS AS POSSIBILIDADES?.....	121
ASSISTIVE TECHNOLOGIES IN THE VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENTS OF THE TECHNICAL COURSES TO DISTANCE OF THE CEFET-MG: WHAT ARE THE POSSIBILITIES?	
<i>Livia de Cássia Silva</i>	
<i>Mariana Alves Batista da Costa</i>	
<i>Márcia Gorett Ribeiro Grossi</i>	
A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: FAMÍLIA E PROFESSORES ENTRE DESAFIOS, EXPECTATIVAS E POSSIBILIDADES.....	145
THE SCHOOL INCLUSION OF CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER: FAMILY AND TEACHERS BETWEEN CHALLENGES, EXPECTATIONS AND POSSIBILITIES	
<i>Régia Vidal dos Santos</i>	
<i>Jason Ferreira Mafra</i>	
AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCENTIVO À LEITURA DE CRIANÇAS CEGAS E SURDAS.....	170
THE PUBLIC POLICIES TO ENCOURAGE THE READING OF BLIND AND DEAF CHILDREN	
<i>Tatiana de Andrade Fulas</i>	
O ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA REDE REGULAR DE ENSINO.....	191
THE STUDENT WITH VISUAL IMPAIRMENT IN THE REGULAR NETWORK OF EDUCATION	
<i>Tânia Medeiros Aciem</i>	
<i>Aparecida Tapia Maruyama</i>	
CONDICIONANTES INTERNOS DA OPERACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO DESCRITIVO EM UMA ESCOLA PÚBLICA E UMA ESCOLA PARTICULAR.....	208
INTERNAL DETERMINANTS OF THE OPERATIONALIZATION OF INCLUSIVE EDUCATION: A DESCRIPTIVE STUDY IN A PUBLIC AND A PRIVATE SCHOOL	
<i>Edilene Maia Brito Medrado</i>	
<i>Heike Schmitz</i>	

Rita de Cácia Santos Souza

ARTIGO/ ARTICLE

FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E GESTÃO ESCOLAR: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO.....229

TRAINING OF THE PEDAGOGUE AND SCHOOL MANAGEMENT: AN EXPLORATORY STUDY

Luana Monteiro Maciel

Lucilene Schunck C. Pisaneschi

Rosemary Roggero

RESENHAS / REVIEWS

BABEL: ENTRE A INCERTEZA E A ESPERANÇA,251

DE ZYGMUNT BAUMAN E EZIO MAURO

Alexsandro Junior de Santana

INSTRUÇÃO PARA AUTORES / INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

DIRETRIZES PARA AUTORES.....255

Editorial

Editor's note

INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: EXAME CRÍTICO E PROPOSITIVO

INCLUSION OF PERSONS WITH DISABILITIES IN BASIC EDUCATION: CRITICAL AND PROPOSITIVE EXAMINATION

As crianças, os jovens e os adultos com deficiência vêm merecendo especial atenção não apenas dos seus pais, familiares e amigos, mas também dos professores, coordenadores e diretores das instituições escolares, assim como do campo acadêmico, que tem se dedicado a compreender criticamente suas dificuldades e apresentar alternativas de ordem social e pedagógica que possam contribuir com a concretização das políticas governamentais preocupadas em atender essas pessoas.

É importante reconhecer que o direito à educação atinge todas as crianças, jovens e adultos, mas não podemos ignorar que existem muitos preconceitos vigentes na sociedade, relacionados à inclusão de pessoas com deficiência na escola básica.

Ainda hoje, mesmo após a homologação de diversos documentos internacionais e nacionais voltados à educação inclusiva, muitos profissionais da área

educacional sentem dificuldade, e enfrentam diversos obstáculos, para trabalhar com as pessoas com deficiência em sala de aula.

Há muito tempo, nos mais variados países, a sociedade tem transferido um conjunto de responsabilidades para a escola, ampliando sobremaneira a gama de deveres dos profissionais da educação que atuam no espaço escolar. Mas como poder assimilar tantas informações e conhecimentos que envolvem o comportamento e a aprendizagem dos alunos com deficiência? As escolas conseguem incluir os discentes que apresentam deficiências severas em espaços que sequer estão preparados fisicamente para atendê-los? Os professores e demais membros da equipe escolar têm conseguido realizar um trabalho pedagógico eficaz com esses alunos diante das adversidades que a escola pública apresenta?

Tais questionamentos nos levam a refletir sobre a dicotomia inclusão/exclusão, uma vez que a realidade objetiva leva muitos profissionais da educação a excluir essas pessoas, sem intenção e com pesar, trazendo, em muitos casos, mais sofrimento físico e psicológico.

Evidentemente, o trabalho editorial que realizamos ao longo de 2017 não tem a pretensão de responder a todos os questionamentos. Nosso papel foi apenas reunir textos de pesquisadores e estudiosos sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola básica com ênfase nas temáticas ensino, políticas públicas de educação inclusiva, práticas pedagógicas, formação de professores, currículo e relações escolares, educacionais e familiares, com o objetivo de incentivar a reflexão sobre os desafios e as

possibilidades de intervenção com que os professores, os gestores, os funcionários, os alunos e suas famílias deparam no dia a dia escolar.

Estávamos cientes de que seria importante trazer à tona não só as pesquisas que discutem essas temáticas, tanto no Brasil como em outros países preocupados com tão importante questão social, como também o exame crítico das políticas públicas de inclusão que se têm colocado na ordem do dia, pelo menos, desde 2009, época em que nos tornamos signatários da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e que procuramos efetivar, em 2015, o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Portanto, nosso intuito foi o de reunir e colaborar com a reflexão e a difusão de diferentes estudos. Quanto a isso, acreditamos que cumprimos nosso papel.

Os manuscritos que compõem o dossiê desse número da Cadernos são os seguintes: Política de educação inclusiva portuguesa: percepção dos alunos do 10º ano de escolaridade em relação aos seus pares deficientes, de Ernesto Martins Candeias; O ensino de libras na formação inicial do professor para a docência aos surdos nas classes regulares: quais perspectivas?, de Emmanuelle Félix Santos, Susana Couto Pimentel e Wilson Pereira de Jesus; A inclusão do estudante com deficiência na educação a distância, escrito por Soellyn Elene Bataliotti; O processo de inclusão escolar do aluno surdo em escolas comuns: caminhos e perspectivas, de Ana Paula Zerbato; A formação continuada cultura digidown e a construção dos saberes sobre a sexualidade das pessoas com Síndrome de Down, autoria de Ana Flávia Teodoro de Mendonça Oliveira, Daniella Borges Vieira e Vanessa Helena Santana Dalla Déa; Tecnologias assistivas nos ambientes virtuais de aprendizagem dos cursos técnicos a distância do CEFET-MG: Quais as possibilidades?, escrito por Márcia Gorett Ribeiro Grossi, Livia de Cássia Silvia e Mariana Alves Batista Costa; A inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: família e professores entre desafios, expectativas e possibilidades, de Régia Vidal Santos e Jason Ferreira Mafra; As políticas públicas de incentivo à leitura

de crianças cegas e surdas, escrito por Tatiana de Andrade Fulas; O aluno com deficiência visual na rede regular de ensino, de Tânia Medeiros Aciem e Aparecida Tapia Maruyama; Um estudo descritivo de condicionantes internos para a operacionalização da educação inclusiva em duas escolas, de Edilene Maia Brito Medrado, Heike Schmitz e Rita de Cácia Santos Souza.

Na seção artigos contamos com a seguinte contribuição: Formação do pedagogo e gestão escolar: um estudo exploratório, de Lucilene Schunck Costa Pisanechi, Luana Monteiro Maciel e Rosemary Roggero.

Esse número da Cadernos também conta com uma resenha versando sobre a obra “Zygmunt Bauman e Ezio Mauro Babel: entre a incerteza e a esperança”, de Aleksandro Junior Santana.

Boa leitura!

Editores,

Ligia Vercelli

Carlos Bauer

Universidade Nove de Julho (Uninove)

Dossiê temático:

INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO

BÁSICA: EXAME CRÍTICO E PROPOSITIVO

Thematic dossier:

INCLUSION OF PERSONS WITH DISABILITIES IN BASIC

EDUCATION: CRITICAL AND PROPOSITIVE EXAMINATION

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA PORTUGUESA: PERCEÇÃO DOS
ALUNOS DO 10º ANO ESCOLARIDADE EM RELAÇÃO AOS SEUS PARES
DEFICIENTES**

**INCLUSIVE EDUCATION POLICY: LACK OF 10TH GRADE EDUCATION
COMPARED TO THEIR PEERS WITH DISABILITIES**

Ernesto Candeias Martins

Doutor com título académico de Agregação, pertencente ao Instituto Politécnico de Castelo Branco (Portugal) e como investigador integrado ao CeIED da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia de Lisboa.

ernesto@ipcb.pt

Resumo: Pretendemos abordar a política de inclusão dos alunos de necessidades educativas especiais (NEE) na base das perceções dos alunos ditos normais sobre os seus ‘pares’ deficientes. Norteamo-nos pelos seguintes objetivos: compreender como os alunos normais aceitam e percecionam os seus pares com NEE; conheceras respostas socioeducativas dos professores e da escola às NEE. Trata-se de um estudo de caso, de índole exploratório, analítico e descritivo, realizado em 2015, com alunos do 10.º ano de escolaridade, no Agrupamento de Escolas da raia portuguesa. Aplicámos as seguintes técnicas de recolha de dados: questionário aos alunos; entrevistas aos professores; observação documental e participante; notas de campo. Adotámos no tratamento de dados a triangulação. Os resultados confirmaram a boa relação entre escola inclusiva e pedagogia diferenciada, a convivência e relações interpessoais entre

alunos. Houve integração normal dos alunos diferentes nos contextos da escola e sala de aula, reconhecendo-se a necessidade de mais apoios especializados e de orientação.

Palavras-chave: educação inclusiva; necessidades educativas especiais; pedagogia diferenciada; alunos deficientes; apoios educativos.

Abstract: We intend to address the inclusion policy the students of special educational needs (NEE) in the base of the perceptions of the so-called normal students about their 'pairs'. Are objective: understand how the normal students accept and perceptions their peers with NEE; meet the educational responses of teachers and school at NEE. This is a case study of exploratory nature, analytical and descriptive, accomplished in 2015 with students of the 10th year of schooling, in the Grouping of Schools in the streak. Applied techniques were: questionnaire to students; interviews teachers; documentary observation and participant; field notes; data processing for data triangulation. The results confirmed the good relationship between inclusive school and differentiated pedagogy and coexistence and interpersonal relations among students. There is a normal integration of different students in school contexts and the classroom, acknowledging the need for more specialized support and guidance.

Keywords: inclusive education; special educational needs; differentiated pedagogy; disabled students; educational support.

Questões Introdutórias

E stamos numa época em que a inclusão continua a ser tema de constantes debates no sentido de uma escola *‘de todos e para todos’*, segundo a Declaração de Salamanca de 1994, implementando-se medidas, de modo que a *‘educação para a diversidade tem de estar presente em todo o currículo e em todo o ambiente escolar’* (MARCHESI, 2001, p. 103). A educação inclusiva impôs um novo conceito de educação especial, opondo-se aos atritos de políticas e práticas de exclusão. Nessa construção da escola inclusiva e tendo em conta os seus contextos socioculturais gerou-

se dinâmicas de integração educativa, valorizando-se a diversidade e as diferenças, na base de uma cultura colaborativa, promotora de estratégias participativas na resolução de necessidades dos alunos que obriga os professores a modificar as suas intervenções para responderem a essas necessidades e processos (AINSCOW, 2006, p. 13-45; CORREIA, 2003, p. 11-29).

Formulámos o seguinte problema de estudo: Que percepções ou representações têm os alunos ditos normais do 10.º ano escolaridade, no Agrupamento de Escolas José Silvestre Ribeiro, na raia portuguesa (AEJSR - Idanha-a-Nova), sobre a inclusão, a aprendizagem e as medidas educativas escolares relativas aos seus ‘pares’ com NEE?

O problema ancorou-se nos seguintes objetivos: Analisar a política de inclusão e educação especial em Portugal; Compreender como os alunos normais aceitam os seus pares com NEE; Conhecer as respostas socioeducativas dos professores e da escola aos alunos com NEE.

O quadro teórico-conceptual assentou na educação e escola inclusiva portuguesa (CORREIA, 2003, 2008; MARCHESI, 2001; PEREIRA, 2008; RODRIGUES, 2000), na caracterização do adolescente em idade escolar, nas perspetivas de Freud, Erickson (1976), Piaget e Köhlberg (PAPALIA et al, 2001; SPRINTHALL & COLLINS, 2003) e, ainda na percepção e/ou relações (afeto entre pares) dos alunos sobre a inclusão escolar dos seus pares com NEE (com ou sem deficiência) (SIMON, 2000).

É um estudo de metodologia mista (quantitativo e qualitativo), de índole exploratório, analítico e descritivo, realizado em 2015, com uma amostra N=36 alunos do 10.º ano de escolaridade e N=10 professores do AEJRS. Este Agrupamento de Escolas estabeleceu com o Ministério da Educação um Contrato Programa (TEIP =

Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, criados pelo Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de agosto) aplicando medidas de apoio a problemas existentes (abandono, baixo rendimento escolar, desmotivação, falta expectativas, indisciplina). Utilizámos como técnicas de recolha de dados: questionário e observação participante aos alunos; entrevistas aos professores; observação documental e notas de campo. O tratamento estatístico e a triangulação foi a base da análise de dados.

1.-Enquadramento teórico-concetual: educar na diversidade

Para compreendermos melhor os propósitos do estudo constituímos três pontos de abordagem referentes às políticas de inclusão das crianças NEE, à educação inclusiva como educação de qualidade e às características dos adolescentes, relativo à perceção aos seus pares deficientes.

1.1.-As políticas de inclusão e educação especial em Portugal

Em Portugal deu-se um avanço legislativo de coordenação de políticas e medidas organizativas com a publicação Dec. Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro e Dec. Lei n.º 319/91, de 23 de agosto. Este último diploma constituiu o pilar da integração escolar, defendendo a ‘*Escola para Todos*’, na base dos princípios da legislação americana relativo ao envolvimento da família, ao papel na orientação dos filhos e da sua educação. Esse diploma de 1991 e, posteriormente o Dec. Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, este ainda vigente, refletem a sensibilidade pela prática da integração, alterações e adaptações curriculares (projeto educativo individual), avaliação, frequência, etc. Reconheceu-se que a inclusão e a participação são essenciais à dignidade humana e ao

exercício dos direitos. Cabe às escolas disporem de meios eficazes para promoverem uma pedagogia diferenciada.

Foi o diploma de 1991, baseado em critérios pedagógicos, que introduziu o conceito NEE propondo a descategorização e privilegiando a integração do aluno com NEE na escola, proclamando o direito à educação gratuita e de qualidade e introduziu o termo ‘Meio Menos Restritivo Possível’ que se traduzia na premissa de que a criança com NEE deve ser educada com as outras crianças nas escolas de ensino regular. Posteriormente, o diploma de 2008, revogou aquele diploma ao redefinindo a NEE e os seus objetivos, organizando os apoios especializados no âmbito da educação especial e contemplando adaptações curriculares individuais (art.º 16º). Ou seja, centraliza-se nos alunos NEE de caráter prolongado, avaliando-os por referência à ‘Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde’, no contexto da educação especial (RODRIGUES, 2000). O aparecimento do modelo social sobre o clínico levou o Ministério a apresentar aquela escala como um novo paradigma de avaliação das NEE. Para determinar quais as crianças necessitadas de atendimento especial exige-se a ‘referenciação’ (aos órgãos de gestão da escola) e uma validação (Dept.º educação especial e serviço técnico-pedagógico de apoio) dessas crianças (art.º 5º). Propõe-se, assim o desenvolvimento de um trabalho conjunto entre educação regular e educação especial no contexto da escola inclusiva (apoios educativos). Este normativo está atualmente em remodelação.

1.2.-Referentes da educação inclusiva e educação de qualidade

No contexto internacional publicaram-se vários documentos que cimentaram o princípio da escola inclusiva, reconfigurando todo o sistema de ensino e a ação dos seus intervenientes tendo em vista uma escola que responda da melhor forma a todos os alunos e contribua a uma sociedade solidária e inclusiva (CORREIA, 2008, p.10-25; JESUS & MARTINS, 2000, p. 55-64; SERRA, 2005, p. 33-38). De facto, a inclusão dos alunos na vida escolar é uma forma de prática emancipadora, em que a construção social vai para além da escola. Só um sistema educativo que inclua as diferenças, eduque na diversidade e seja para todos é capaz de prevenir as desigualdades e favorecer a tolerância e inclusão (CRANE, 2005, p. 42-43).

Cabe à escola a responsabilidade de criar condições à viabilização do processo de aprendizagem de cada um dos seus alunos (sucesso) acoplada à sua comunidade educativa e aos seus normativos. O fato da inclusão ser uma questão recorrente não significa que se tenha tornado numa *práxis* real, embora as utopias discursivas e uma certa “*ortodoxia da inclusão*” possam fazê-la crer, sem ter em conta que é necessário precisar o conceito e as transformações que origina (CORREIA, 2008, p. 19-26). Torna-se necessário dar forma e ação aos valores da escola inclusiva indo mais além da mera colocação do aluno na escola regular, integrando toda uma dinâmica subjacente, que se norteia por princípios inclusivos e de um *continuum* educacional, que não pressupõe a inclusão total e parcial numa turma regular, pois se a escola regular muda, devem mudar, igualmente, os recursos humanos – tornando-se estes mais cada vez mais especializados – e materiais, assentando numa organização diferenciada de aprendizagem. Deve-se garantir aos intervenientes educativos (famílias, alunos) a mesma qualidade oferecida pela escola especial, mas com uma ecologia mais rica e diversificada. Interessa perceber que a noção de igualdade, como princípio de civilidade e como fundamento de direitos, é diametralmente oposta à ideia de igualdade como homogeneização e não reconhecimento de identidades, culturas ou necessidades

específicas (VEIGA et al. 2000, p. 64-72). A escola inclusiva constitui uma resposta adequada para os alunos com NEE e potencialmente melhor para todos os alunos da escola (VERDUGO & RODRIGUEZ-AGUILELLA, 2008, p. 7-11).

1.3.-O adolescente em idade escolar e integração no grupo e entre os seus pares

Sabemos que o período da adolescência se pauta por características especiais em função das épocas e do ambiente cultural, social e económico (BURSTEIN, 2004, p. 114). É entre os 14 e 18 anos que os adolescentes sofrem um grande conjunto de modificações enquanto seres em desenvolvimento a nível cognitivo e socio-afetivo-emocional. Erickson (1976) fala de “*revolução fisiológica*” acrescida da procura de identidade, pois os adolescentes não só parecem diferentes das crianças mais novas como pensam de forma diferente, daí, segundo Freud que “*o papel da socialização na adolescência consiste em orientar pulsões instintivas para formas comportamentais socialmente aceitáveis*” (SPRINTHALL & COLLINS, 2003, p.17).

Para Erickson (1976), os jovens dos 13 aos 18 anos, passam pela crise da identidade versus ‘confusão de papel’. É o momento em que a infância acaba e preocupam-se com opiniões alheias, estando dispostos a instituir ídolos e ideais duradouros. O adolescente desempenha e experimenta vários papéis de entre os muitos que se lhe oferecem (sobretudo no seio do grupo de iguais entre os quais se revê). É neste contexto que o seu *ego*, tenta estabelecer um sentido de coerência no *self*, se pergunta sobre quem é como pessoa, o que vale, qual a impressão que causa nos outros, etc. Assim estabelece aos poucos aquilo que é ou quer ser, e aquilo que não é e em que não se revê; aquilo de que gosta e de que não gosta.

Aparece nesta fase os pré-conceitos, devido à projeção da própria imagem no ego do outro; e quando essa projeção é diferente ocorrem conflitos. A mente do adolescente divide-se entre a moral aprendida em criança e a ética a ser desenvolvida no adulto (ideologia). Segundo os estádios de desenvolvimento cognitivo de Piaget, os jovens em idade escolar, situam-se no ‘*Estádio Operatório Formal*’ (PAPALIA et al., 2001), vão deixando o domínio do concreto para passar às representações abstratas. É nesta fase que desenvolvem a sua própria identidade, podendo haver, neste período problemas existenciais e dúvidas entre o certo e o errado. Ou seja, manifestam outros interesses e ideais que defendem segundo os seus próprios valores e naquilo que acreditam (SANCHES & TEODORO, 2006, p. 76). Há certas limitações à teoria de Piaget, na medida em que o raciocínio formal não esgota o pensamento maturo e exclui a linguagem discursiva das ciências humanas. Os adolescentes podem resolver problemas complexos e imaginar ideias, mas, por exemplo, manifestam comportamentos típicos e atitudes que podem provir de aventuras inexperientes, no pensamento abstrato.

No que se refere ao desenvolvimento moral, embora não constitua o escopo deste estudo exploratório sobre a inclusão e os pares, a abordagem deste aspeto permite-nos ter uma ideia de como os jovens julgam os seus pares e as suas atitudes. Para Piaget há dois estádios para o desenvolvimento moral: estágio da moralidade heterónoma (de coação) e estágio da moralidade autónoma (de cooperação). A idade em que os julgamentos típicos destes estádios se manifestam não é rígida, isto é, pode acontecer em qualquer idade, no entanto, a sequência é sempre a mesma (PAPALIA et al., 2001): primeiro a moralidade heterónoma, que se caracteriza pelos juízos rígidos e simplistas; segundo a moralidade autónoma caracterizada por juízos flexíveis e ténues, podendo ocorrer a formulação de um código moral pessoal.

Para Köhlberg, o raciocínio moral (níveis) está enraizado no desenvolvimento do sentido de justiça ocorrendo em três níveis (SPRINTHALL & COLLINS, 2003): moralidade pré convencional, na qual o controle é externo e as regras são obedecidas com o intuito de se ser premiado ou de evitar o castigo; moralidade convencional, na qual os padrões das figuras investidas de autoridade são interiorizadas; moralidade pós convencional, na qual indivíduo segue princípios morais internamente sustentados, por exemplo: é capaz de decidir entre padrões morais e conflituosos. A família contribui o atingir dos níveis mais avançados do julgamento moral. Os estádios de Köhlberg, e dependendo do ponto em que cada adolescente se encontra, ajuda-nos a perceber a forma como eles olham para os outros e como elaboram os seus juízos em relação ao que os rodeia (MARCHESI, 2001). Ao olhar para os seus pares diferentes, o adolescente julga tendo em conta o seu estágio de desenvolvimento moral, produzindo uma modificação da sua opinião e aceitação quando se dá a passagem cognitiva para estágio seguinte.

Por outro lado, a socialização como um processo de aquisição de padrões de cultura e de pensamento, são normas e papéis próprios relativos aos nossos grupos de pertença. Este papel cabe à escola que não instiga somente à relação com o saber, exercendo funções de socialização secundária, em que o jovem adapta-se a um novo normativo, estatutos e papéis, integrando-se como um todo, diferente dos outros, dependendo, contudo, dos constrangimentos sociais, mas também biológicos. Nessa idade e em meio escolar, o grupo funciona como substituto da dependência intrafamiliar. É, pois, no grupo que as emoções indizíveis dão lugar à experiência emocional, onde a manifestação de sentimentos facilita a sua compreensão e clarificação, na medida em que estão com outros que passam pelas mesmas mudanças.

Na perspectiva psicossocial de Erickson (1976, p. 54-73) existem três processos que orientam o jovem: os processos inerentes ao organismo, a organização da experiência no ego individual e o processo social/desempenho de papéis. Estes processos asseguram um sentimento de individuação e identidades coerentes. Resulta desta ideia que a interação do jovem com os seus pares é parte intrínseca e fundamental em todo o processo de desenvolvimento.

2.- Metodologia

Trata-se de um estudo de caso exploratório e descritivo, de metodologia mista (quantitativa e qualitativa), realizado no 1.º trimestre de 2015, utilizando as técnicas de recolha de dados: questionário aos alunos; entrevistas semiestruturadas a professores; observação documental (dossiê de turma); observações participantes; notas de campo. A amostra N=36 alunos (M=18; F=18) pertenciam a duas turmas do 10.º ano de escolaridade do AEJRS, com idades entre 15 e 17 anos (70%=16 anos; 25%= 15 anos; 6%=17 anos), as quais incluíam 5 alunos com deficiência, que não foram submetidos ao estudo. O questionário continha 15 itens de resposta fechada (Escala tipo Likert de ‘*muito triste*’ a ‘*muito feliz*’, que traduz uma gradação de sentimentos) e alguns de resposta aberta, de forma a avaliar as perceções e a relação dos pares com jovens com deficiência, teve o parecer de validação de 3 juízes especialistas, sendo submetido em pré-teste, com um grupo restrito de cinco jovens, da mesma faixa etária da amostra e a frequentar o mesmo nível de ensino em outro agrupamento. Da análise preliminar verificamos que o instrumento era fiável para replicar ao universo do estudo, na medida em que todos os sujeitos colaboraram na sua realização e os resultados foram congruentes com as expectativas concetuais e objetivos.

Em relação à entrevista semiestruturada, com 10 questões foi aplicada a N=10 professores (M=2; F=8) do ensino regular e de apoio a alunos NEE do referido agrupamento (designados por PE seguido do número), de nomeação definitiva no quadro local, com uma média de idades de 51 anos (parâmetro entre 33 anos a 56 anos) e uma média de 27 anos de serviço, responderam ao guião. Seguimos todas as normas éticas e legais de protocolo e aplicação, garantindo o anonimato e confidencialidade dos respondentes e entrevistados.

2.1 Análise e interpretação dos dados do questionário aos alunos

Na avaliação da fidelidade da escala obtivemos coeficientes Alfa de Cronbach superiores a 0,85, sendo que o total de itens analisados apresentam um coeficiente de Alfa de Cronbach de 0,893. Nas Tabelas 1, 2 e 3 apresentamos os resultados dos itens do questionário (resposta nominal: 1, 2, 3 e de 11 a 15; escala de Likert itens 4 a 10).

Tabela 1-Questionário: Resultados dos Itens 1 a 3 e do 11 ao 15 (Escala nominal)

Questão	Respostas ao questionário (%)	
	Sim	Não
1. Tens crianças/jovens diferentes na família?	33,3	66,7
2. É a primeira vez que tens colegas diferentes na turma?	66,7	33,3
3. Conheces crianças/jovens diferentes (fora da escola)?	66,7	33,3
11. Na tua opinião as crianças/jovens diferentes deveriam estar na mesma escola que os outros? Porquê?	100,0	0,0
12. Achas que os teus pais gostam que haja aluno diferentes na sala de aula?	100,0	0,0
13. Achas que os professores se preocupam em fazê-los sentirem-se bem?	100,0	0,0
14. Alguma vez te perguntaram o que sentias sobre os colegas diferentes na escola?	0,0	100,0
15. Achas que seria importante haver acções de sensibilização para este tema?	100,0	0,0

Fonte: elaboração do autor

Tabela 1-Questionário: Resultados estatísticos dos itens 4 a 10 (Escala de Likert)

Questão	Respostas ao questionário (%)				
	Muito Feliz 1	Contente 2	Nem contente/ Nem triste 3	Triste 4	Muito, muito triste 5
4. Como é que te sentes em relação aos colegas “diferentes” que estudam cá na escola?	0,0	33,3	66,7	0,0	0,0
5. Se fosses uma dessas crianças ou jovens “especiais” como te sentirias na tua sala de aula? Porquê?	0,0	33,3	0,0	66,7	0,0
6. Como te sentes quando o teu colega diferente vem para a tua sala?*	33,3	0,0	66,7	0,0	0,0
7. Se tivesses mais colegas diferentes como te sentirias na tua turma?	0,0	66,7	33,3	0,0	0,0
8. E se um dos teus colegas diferentes quisesse ser o teu melhor amigo como te sentirias?	66,7	33,3	0,0	0,0	0,0
9. Como te sentirias se tivesses como colega de carteira um aluno diferente?	33,3	0,0	66,7	0,0	0,0
10. Como te sentirias se o professor te pedisse para ajudar o teu colega nas tarefas que ele lhe pede para fazer?	33,3	66,7	0,0	0,0	0,0

Fonte: elaboração do autor

Tabela 3- Questionário: Média, D.P., E.P.M. e Alfa de Cronbach dos itens 4 a 10

Questão	Média	Desvio padrão	Erro Padrão Média	Alfa de Cronbach
4. Como é que te sentes em relação aos colegas “diferentes” que estudam cá na escola?	2,67	0,577	0,333	0,869
5. Se fosses uma dessas crianças ou jovens “especiais” como te sentirias na tua sala de aula? Porquê?	3,33	1,155	0,667	0,857
6. Como te sentes quando o teu colega diferente vem para a tua sala?*	2,33	1,155	0,667	0,857
7. Se tivesses mais colegas diferentes como te sentirias na tua turma?	2,33	0,577	0,333	0,884
8. E se um dos teus colegas diferentes quisesse ser o teu melhor amigo como te sentirias?	1,33	0,577	0,333	0,884
9. Como te sentirias se tivesses como colega de carteira um aluno diferente?	2,33	1,155	0,667	0,857
10. Como te sentirias se o professor te pedisse para ajudar o teu colega nas tarefas que ele lhe pede para fazer?	1,67	0,577	0,333	0,869

Fonte: elaboração do autor.

A análise às respostas abertas dos itens 5, 11 e 15 (*‘Porquês’*) e às questões 16 e 17 do questionário utilizámos a análise de conteúdo, estabelecendo as categorias à *posteriori*.

Item 5. *Se fosses um desses jovens como te sentirias na sala de aula? Porquê?*

50% revelam receio da exclusão face à diferença; 25% sentem apreensão perante uma possível discriminação; e os outros 25% encaram de forma positiva a diferença.

Item 11. *Na tua opinião as crianças/jovens diferentes deveriam estar na mesma escola que os outros? Porquê?*

*-56% responderam negativamente, dos quais 25,5% afirmaram que os alunos NEE deveriam estar numa escola/aula própria, mas não justificam a sua escolha; 12,5% consideram que esses alunos requerem cuidados e condições específicas na escola/aula própria; 12,5 % referem-se às reações dos outros para justificarem a sua opção e 5,5% justificam a sua integração em escolas próprias tendo em consideração as limitações na aprendizagem.

*-44% (fr=16) responderam afirmativamente, dos quais 19% consideram que este é o espaço ideal para promover positivamente as relações e interação com os outros diferentes (aula regular); 12,5% consideram que a escola é um espaço que pertence a todos por direito; 12,5% consideram que a escola é um local de interação e cooperação.

Item 15: *Consideras importante haver ações de sensibilização para este tema da inclusão? De que tipo?*

*-86% responderam afirmativamente e 14% negativamente. Dos que opinaram ‘Sim’: 44% assinalaram a opção conversas informais; 31% optaram por assinalar a

assembleia de turma; 13% selecionaram a opção dramatizações, conversas, assembleias de turma e leitura de obras relacionadas com a inclusão e exclusão.

☐ **Item 16:** *Na tua opinião como a sociedade deveria ajudar os jovens NEE?*

*-34% referem os valores da solidariedade e interajuda como forma de auxílio; 22% revelam preocupações com o futuro e independência desses jovens considerando que lhes deviam ser dadas condições de emprego; 22% consideram que deveriam criar-se espaços próprios de forma a melhorar o seu desenvolvimento; 5,5% tendem a admitir que poderiam ser dados mais apoios/condições materiais e físicas ao nível dos transportes e educação; 5,5% propõem o desenvolvimento de atividades de sensibilização; 5,5% opinam dar mais apoio aos pais/família; 5,5% propõem formas de auxílio diversas.

☐ **Item 17:** *Como preparar as pessoas na sociedade para auxiliar os indivíduos com deficiência?*

*-44% referem-se os valores e atitudes da cooperação, partilha e aceitação como forma de auxílio; 31% consideram que poderiam ser realizadas ações de formação à comunidade; 25% referem-se apenas à melhoria das condições de acesso e mobilidade.

Os resultados são de algum modo reveladores da perceção e relação dos pares com jovens diferentes ou NEE. A maioria dos alunos da amostra confirmam ainda: não terem crianças/jovens diferentes na família; já tiveram ou têm colegas diferentes na turma; conhecem crianças/jovens diferentes fora da escola, o que indica que todos têm e/ou tiveram algum contato com a problemática da deficiência. De facto, 75% dos alunos (fr=27) revelam alguma normalidade face à presença de crianças/jovens diferentes na escola/sala de aula, mantendo esta atitude na possibilidade da turma integrar mais alunos com NEE. Os restantes 25% (fr=9) revelam sentimentos positivos relativamente à deficiência e NEE, não havendo sentimentos negativos. Segundo Erickson (1976) esta indiferença poderá estar associada ao facto do adolescente se

encontrar num estágio moratória psicossocial caracterizado pelo aparecimento de pré-conceitos, devido à projeção da sua própria imagem no *ego* do outro. Quando essa projeção é diferente ocorrem conflitos. A mente do adolescente divide-se entre a moral aprendida e a ética a ser desenvolvida.

Por outro lado, 20 jovens não revelaram qualquer tipo de sentimento perante a possibilidade de um jovem ‘diferente’ ou com ‘deficiência’ querer ser seu amigo ou ser seu colega de carteira. Os restantes 16 jovens demonstram sentimentos positivos perante esta possibilidade, revelando-se portanto receptivos à criação de laços de amizade e acolhendo com agrado a possibilidade de partilharem a sua carteira com estes colegas. Em relação à ajuda ao colega NEE por solicitação de um professor, 50% dos adolescentes manifestaram sentimentos positivos, mostrando disponibilidade e vontade de ajudar, enquanto os restantes manifestaram alguma indiferença. Quando é solicitado a estes jovens para se projetarem no seu colega diferente verifica-se uma consonância entre a manifestação e a verbalização de sentimentos. Há uma dispersão de respostas no que se refere à ‘*manifestação de sentimentos*’, o que de alguma forma pode ser revelador da dificuldade em reagir positivamente quando a deficiência é projetada na primeira pessoa.

Além disso, 75% dos alunos revelaram receio face à exclusão e discriminação por parte dos outros, sendo que os restantes parecem aceitar a diferença. A aceitação do outro não pode basear-se em sentimentos paternalistas, já que esta atitude significa que o outro está a ser percebido sob prisma da inferioridade, devido às suas diferenças. O ‘outro’ tem de ser percebido num plano de igualdade, onde as características, embora diferentes não o diminuam, apenas o diferenciam tornando-o um indivíduo único e irrepetível. A igualdade, no contexto de uma relação, tem a ver

como respeitamos e valorizamos as outras pessoas e as contribuições que elas fazem, em não levarmos a mal as coisas que elas não conseguem fazer (PEREIRA, 2008, p.131-146).

Houve 17 jovens que revelaram receptividade à inclusão de crianças/jovens deficientes na escola, justificando-se que a escola é “*de todos e para todos*” sendo o espaço promotor de relações e interações no qual devem imperar valores de interajuda, cooperação e aceitação. Contudo, os restantes 19 alunos revelaram alguma relutância ou resiliência, considerando que os alunos com NEE deveriam estar em espaços próprios, com condições e materiais mais adequados e específicos ao seu desenvolvimento integral.

A maioria dos alunos (fr=27) consideram que os pais gostam da presença de alunos com deficiência na escola, realçando a realização de ações de sensibilização e divulgação no sentido de desmitificar a problemática da deficiência e diferença. A consciencialização dos jovens perante a importância destas ações é unânime. Reconhecem que a sociedade tem obrigações para com essas pessoas, quer na promoção de valores, quer de bem-estar, quer no desenvolvimento de melhores condições e infraestruturas físicas, humanas e sociais, para elas e as suas famílias. Alguns alunos (fr=10) destacaram o papel da formação e inserção profissional e criação de postos de trabalho para essas pessoas (transição para a vida ativa), garantindo-lhes qualidade de vida, independência e (auto) realização (CORREIA, 2003).

2.2.- Análise categorial às entrevistas aos professores

Todos os professores (catalogados com EP) ao longo do seu exercício profissional (média de 27 anos de serviço) lidaram com situações e com crianças com

deficiência ou NEE (Pergunta 3). Da análise de conteúdo às entrevistas estabelecemos 6 categorias:

Categoria 1- Interação entre alunos normais e com NEE ou diferentes. Oito dos professores valorizam ‘*competências sociais e pessoais*’ da interação dos alunos normais com os seus pares NEE e os outros a melhoria na ‘*adaptação e interligação na aula*’. Reconhecem que os alunos ‘*não são todos iguais, já que cada um tem o seu ser*’ para saber interagir (EP4, EP7, EP8, EP10), devem ‘*saberviver com as diferenças*’ (EP5, EP6) e com as ‘*crianças NEE*’ (EP3; EP2), mesmo que, por vezes tenham dificuldade em ‘*realizar tarefas*’ (EP4) e, para tal têm o ‘*apoio do professor especializado*’ (EP5). Os entrevistados são unânimes em considerarem o benefício da interação para o futuro dos alunos com NEE, não havendo na sala de aula diferenças entre os alunos, pois ‘*protegem-se uns aos outros*’ (EP6, EP7, EP8, EP10), mesmo que ‘*ocasionalmente haja algum problema*’ (EP3, EP5, EP9), tem uma resolução adequada.

Categoria 2 – Exclusão educativa ou segregação dos NEE na aula. Os professores consideram não haver ‘*exclusão dos alunos normais com os seus pares*’ com NEE ou ‘*diferentes*’ (EP1, EP7, EP9), havendo progressos de integração destas crianças na sala de aula e escola (EP2, EP4), não havendo segregação (EP3, EP6, EP10). Contudo, cabe ao professor esse papel de evitar situações de isolamento ‘*os autistas fecham-se dentro de si*’ (EP1, EP6, EP7, EP8) ou de exclusão da parte dos alunos NEE em relação aos outros seus pares (EP3, EP4, EP9, EP10). De facto, os professores reconhecem que ‘*todos os ajudam e adoram*’ (EP4, EP7, EP10), ‘*aceitam-se*’ (EP3, EP5, EP8) ou ‘*protegem-se*’ (EP6, EP9).

Categoria 3– Educação inclusiva prejudicial aos alunos normais. Alguns professores dizem que ‘*os alunos ditos normais não são prejudicados*’ (EP1, EP9), mas outros afirmam

‘perdemos muito tempo com as crianças com NEE e não temos tempo para os outros’ (EP2, EP6, EP7), já que *‘é preciso muita atenção a uns e a outros’* (EP3, EP5), ou *‘apoio de outros professores’* (EP8), mas se forem *‘doenças profundas devem ir para outras instituições’* (EP4, EP8). A inclusão para os alunos NEE permite *‘aprender coisas mais práticas’* (EP3).

Categoria 4 – Intervenção em contexto escolar. Muitos professores recorrem a professores do apoio especial em certas situações para lhe ajudarem a resolver problemas (EP1, EP2, EP4, EP6, EP8, EP9), ou *‘experimentando estratégias e métodos’* (EP3, EP7, EP10), ou *‘saem da sala para fazerem atividades mais adequadas para eles’* (EP5).

Categoria 5 – Formação dos professores. Muitos dos entrevistados referem que não tiveram na sua formação inicial formação para intervirem com alunos NEE (EP1), apesar das escolas urbanas em cidade estarem mais adequadas (recursos, apoios) que as das zonas rurais. Tiveram que realizar ações de formação contínua acreditada que melhoraram a sua formação e a intervenção específica com essas crianças (EP1). Ao longo dos anos *‘senti-me perdida [incapacitada] perante situações’* (EP2, EP4, EP10), mas ao realizarem formação especializada encontraram soluções para muitas situações escolares, apesar de ser *‘necessária a especialização’* para intervir com essas crianças (EP6, EP7, EP8) e, por vezes, *‘acompanhamento e apoio individual’* (EP1, EP3, EP5, EP9). Todos reconhecem o benefício da formação para melhorarem o seu trabalho pedagógico com os alunos NEE.

Categoria 6 – Respostas da Escola. Alguns professores mencionam a melhoria das acessibilidades dos materiais de apoio a algumas crianças com deficiência (EP1), outros queixam-se que algumas escolas ainda não estão adequadas (EP2, EP5, EP6, EP7), outras sim (EP8, EP9, EP10), e os professores têm falta de formação para intervirem com esses alunos (EP3, EP4). Muitas escolas efetuam parcerias com entidades especializadas em alunos com deficiências, permitindo apoios às crianças NEE (EP8, EP9). Os Projetos Educativos de Escola vão mobilizando a comunidade educativa para

projetos e atividades que envolvem crianças com NEE, apresentam espaços próprios para o apoio e intervenção com estas crianças, materiais adequados, já que a *‘Escola prepara para a vida’* (EP10), sendo um *‘laboratório que educa para saber viver e ser mais capaz de estar na sociedade’* (EP1).

A análise confirmou que os professores, mesmo trabalhando com alunos incluídos ao abrigo do regime de educação especial, assumem que não são conhecedores exímios do normativo Dec. Lei nº 3/2008, no entanto conhecem-no globalmente. São favoráveis à filosofia da educação especial nas escolas de ensino regular, destacando a socialização entre todos os alunos, indicando aspetos positivos na operacionalização da educação especial. Contudo, reconhecem falta de recursos físicos e humanos que deem respostas aos alunos NEE.

(IN) Conclusões e desafios

O nosso estudo aponta para ligações entre práticas educativas e aceitação das diferenças, mas não nos diz quais os fatores precoces que contribuiram para essa tendência. A influência dos pais tem um papel fundamental, já que sabemos que algumas práticas educativas ajudam a moldar comportamentos pró-sociais (BURSTEIN, 2004, p. 110-115; CRANE, 2005, p. 48). Percebemos que os alunos reforçam a ideia de amizade entre eles e utilizam adjetivos positivos na descrição das interações com os seus pares NEE (VEIGA et al., 2000). Assim, uma inclusão de sucesso passa pela promoção de interações e relações de amizade entre todos (SIMON, 2000, p. 37-51).

Os resultados obtidos permitiram inferir que, ainda que a maioria se sinta satisfeita com a presença dos colegas diferentes, os alunos revelam sentimentos negativos face à deficiência e atitudes paternalistas quando levados a projetarem-se na situação dos seus pares diferentes. Se por um lado, existe alguma receptividade no que diz respeito à criação de amizades, no que se refere à inclusão as opiniões dividem-se. As respostas negativas deverão servir de alerta para todos os educadores sugerindo-lhes urgente necessidade de desenvolver competências para lidar com a diferença como forma de minimizar a exclusão física e social. A construção de ambientes em que a deficiência é tratada positivamente desperta nas jovens atitudes positivas face aos seus pares diferentes, favorecendo a sua aceitação e laços de amizade. Os ambientes inclusivos proporcionam múltiplas experiências que beneficiam todos (CORREIA, 2008).

A triangulação de dados confirmou-nos a relação entre escola inclusiva e pedagogia diferenciada, reforçando o direito de todos os alunos a frequentarem o mesmo tipo de ensino, apesar de haver entidades especializadas que retiram às escolas as crianças com NEE. A nova visão de intervenção implica a existência do Projeto Educativo de Escola que contemple a operacionalização da inclusão, incluindo um ensino diferenciado, uma planificação e gestão de recursos humanos e técnicos disponíveis (JESUS & MARTINS, 2000; PERREIRA, 2008). A intervenção com as crianças com NEE ou ‘diferentes’ exige dos professores um conhecimento dos alunos, uma formação atualizada, uma partilha de experiências e de apoio com outros técnicos especializados. Esta forma de pedagogia diferenciada na intervenção exige a aplicação de uma pedagogia coletiva, colaborativa e participativa, pedagogia individualizada, cabendo aos professores a escolha da pedagogia mais adequada.

Referências

AINSCOW, M. *Necessidades especiais na sala de aula: Um guia para a formação de professores*. Lisboa: IIE/UNESCO, 2006.

BURSTEIN, N. Moving toward inclusive practices. *Remedial and Special Education*, 25 (2), 104-116, 2004.

CORREIA, L. M. *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora, 2003.

_____. *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE*. Porto: Porto Editora, 2008.

CRANE, L. Quality of life assessment for persons with mental retardation: *Assessment for Effective Intervention*, 30 (4), 41-49, 2005.

ERICKSON, E. H. *Identidade, Juventude e Crise*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1976.

JESUS, S. & MARTINS, M.^a H. *Escola inclusiva e apoios educativos*. Porto: Asa, 2000.

MARCHESI, A. In: D. RODRIGUES (org.). *A prática das escolas inclusivas., Educação e Diferença valores e práticas pra a educação inclusiva*. Porto: Porto Editora, 2001, p. 94-108.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. *O Mundo da criança*. (8ª ed.). Lisboa: McGraw-Hill, 2001.

PEREIRA, F. (coord.) *Educação Especial: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: DGIDC, 2008.

RODRIGUES, D. O paradigma da educação inclusiva – Reflexões sobre uma agenda possível. *Inclusão –Revista*, v.1, p. 7-13, 2000.

SANCHES, I.& TEODORO, A. Inclusão escolar: Conceitos, Perspetivas e Contributos. *Revista Lusófona de Educação* (ULHT-Lisboa), v.8,n.8, p. 63-83, 2006.

SERRA, H. Paradigmas da inclusão no contexto mundial. *Saber e Educar*, v.10, n.10, p.31-47, 2005.

SIMON, J. *Integração Escolar das crianças deficientes*. Porto: ASA, 2000.

SPRINTHALL, N. A. & COLLINS, A. W. *Psicologia do adolescente*. Lisboa: FCG, 2003.

VEIGA, L.; DIAS, H.; LOPES, A. & SILVA, N. *Crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Plátano, 2000.

VERDUGO, M.A. & RODRÍGUEZ-AGUILELLA, A. Valorización de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Siglo Cero*, v.39 (4), p.5-25, 2008.

recebido em 25 jul. 2017 / aprovado em 11 set. 2017

Para referenciar este texto:

MARTINS, E. C. Política de educação inclusiva portuguesa: Percepção dos alunos do 10º ano escolaridade em relação aos seus pares deficientes. *Cadernos de pós-graduação*, São Paulo, v. 16, n.2, p. 14-36, jul./dez. 2017.

**O ENSINO DE LIBRAS NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR PARA A
DOCÊNCIA AOS SURDOS NAS CLASSES REGULARES: QUAIS
PERSPECTIVAS?**

**THE TEACHING OF LIBRAS IN INITIAL TEACHER TRAINING FOR TEACH-
ING THE DEAF IN THE REGULAR CLASS: WHAT ARE THE
PERSPECTIVES?**

Emmanuelle Félix dos Santos

Mestre em Educação. Professora Assistente da Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia,
BA-Brasil.
emmanuellefelix@ufrb.edu.br

Susana Couto Pimentel

Doutora em Educação. Professora Associada da Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia,
BA-Brasil.
scpimentel@ufrb.edu.br

Wilson Pereira de Jesus

Doutor em Educação. Professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Estadual de Feira de Santana, BA - Brasil.
wpereira@uefs.br

Resumo: Este artigo se refere a um estudo sobre o processo político do ensino de Libras nas licenciaturas. Através de leituras e reflexões de pesquisas desenvolvidas na área, objetiva analisar

a perspectiva desse ensino aos professores. Para tanto, apresenta um mapeamento das pesquisas acadêmicas sobre esse ensino desenvolvidas no Brasil até o ano de 2013 em sites como SciElo, CAPES e outros. A partir da análise destas pesquisas, delinea eixos de discussão e, apresenta uma reflexão sobre mitos, objetivos e efeitos da Libras na formação do professor. Conclui que o ensino de Libras na formação do professor deve, em sua perspectiva, contribuir para a desconstruções de ideologias opressoras homogeneizadas sobre o surdo.

Palavras-chave: Libras; Formação Docente; Componente Curricular.

Abstract: This article refers to a study on the political process of teaching the Brazilian Sign Language (LIBRAS) to teaching certificate undergraduates. Through readings and reflections on developed research in the field, this work aims to analyze the perspective of such teaching to teachers. To do so, it presents a mapping of academic research on this teaching developed in Brazil until 2013 on sites such as SciElo and CAPES among others. Based on the analysis of this research, this work outlines discussion axes and presents a reflection on the myths, objectives and effects of LIBRAS upon teacher education. It concludes that the teaching of LIBRAS in the education of the teacher must, in its perspective, contribute to the deconstruction of homogenized oppressive ideologies about the Deaf.

Keywords: Brazilian Sign Language (LIBRAS); Teacher Education; Curricular component.

1. O contexto do o ensino de libras aos professores em formação

Antigamente, a oferta de cursos da Língua Brasileira de Sinais (Libras) a ouvintes não era tão frequente, as pessoas que tinham interesse em aprender essa língua se dirigiam às comunidades surdas, instituições especiais ou igrejas. Somente em 1997, possivelmente frente à demanda da política de inclusão de alunos

surdos na educação comum, é que surgiram alguns esforços do Ministério de Educação e Cultura (MEC) e da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS) para formar professores em Libras.

Posteriormente ao reconhecimento e regulamentação da Libras, em 2004, o MEC referenda o Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos e distribui material da área para as Secretarias de Educação visando à promoção de Cursos para Instrutores e Cursos de Libras para professores de todo o Brasil, criando uma política de interiorização da Libras (FELIPE, 2006).

Além dessas iniciativas, consideramos um dos grandes incentivos ao ensino de Libras na formação docente a política linguística de incluir a Libras nos cursos de Magistério em nível médio e superior, prevista na Lei nº 10.436/02 e regulamentada do Decreto nº 5.626/05, o qual a inclui como componente curricular e estipula prazos e percentuais para a efetivação da oferta nos cursos de licenciaturas.

Acreditamos que esses preceitos legais se tornam um ganho político na educação dos surdos porque intensificam as possibilidades do ensino da língua de sinais e, principalmente, o coloca em lugar de destaque nas Instituições de Ensino Superior (IES), ocupando um espaço de disputa ideológica, possibilitando ou não uma visibilidade a essa minoria linguística, os surdos, historicamente discriminada.

É preciso destacar que a implantação de um componente curricular não ocorre por acaso, mas por meio de lutas ideológicas e disputa de espaços entre diferentes atores. Desse modo, demarcamos que as políticas públicas que deram origem ao componente curricular Libras foram costuradas por diversas mãos: comunidades surdas, FENEIS e diferentes representações do governo como a Secretaria de Educação Especial (SEESP), a Coordenadoria Nacional para integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), entre outros. (FELIPE, 2006).

Contudo, ao ler os textos das políticas linguísticas, podemos perceber que não há discussões ou indícios acerca da finalidade desse ensino, do currículo e da carga horária, provavelmente em respeito à autonomia universitária assegurada no art. 53 da LDB nº. 9.394/96 e no art. 10 da Resolução CNE/CP nº1/2002, onde institui que "a seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que compõem a matriz curricular para a formação de professores, [...] serão de competência da instituição de ensino" (BRASIL, 2002a, p. 5).

Assim, cada IES estabelece a respectiva ementa e carga horária para o componente curricular Libras conforme o seu conhecimento, perspectiva e objetivos de formação. Trazemos à discussão que muitas IES acabam construindo a ementa em questão sem antes problematizar os saberes que este componente curricular pode e deve abordar para contribuir na formação docente; isto porque, comumente, o processo de seleção ou concurso para professor de uma área específica, a exemplo da Libras, ocorre mediante o surgimento da demanda e, nesse processo, a construção e inclusão do componente curricular e de sua ementa ocorrem antes mesmo da inserção do professor que detém conhecimentos sobre a área, o que, provavelmente, pode favorecer à institucionalização de ementas com proposições superficiais sem contemplar as reais necessidades formativas do futuro professor.

Ciente de que é possível que as IES instituam o componente supracitado sem conhecimento histórico-cultural do surdo e, assim, constituam em suas matrizes discursos empobrecidos acerca da Libras, indagamos: Com base nas pesquisas desenvolvidas sobre o ensino de Libras nas licenciaturas, qual tem sido a sua perspectiva na formação do professor?

Por compreender o componente curricular como um campo intelectual de saber é que propusemos esta pesquisa no intuito de verificar nos estudos desenvolvidos, a perspectiva do ensino de Libras e, quiçá, seus efeitos. Assim, adentramos numa busca pelas pesquisas acadêmicas que abordam o tema, desenvolvidas até o ano de 2013, por acreditar que as leituras dessas pesquisas sinalizam saberes formativos que precisam ser discutidos e implementados na formação docente e, principalmente, que favoreçam a inclusão¹ do surdo.

2. O ensino de libras nas produções acadêmicas

As perspectivas da inserção do componente curricular Libras podem ser compreendidos nas produções acadêmicas, que, embora ainda escassas, sinalizam a realidade de seu ensino durante a primeira década de sua implantação. A dificuldade de encontrar referenciais sobre esta temática pode se tornar um obstáculo na consolidação de teorias sobre os saberes oriundos de sua docência; por isso, é de extrema pertinência contextualizar o trabalho que tivemos durante a efetivação desta pesquisa para mapear as pesquisas desenvolvidas sobre o ensino de Libras na formação inicial do professor e, assim, possibilitar um alicerce teórico.

2.1 Mapeando as pesquisas sobre o ensino de Libras

Inicialmente trazemos ao debate a investigação que desenvolvemos e que resultou no trabalho intitulado *Tecendo leituras nas pesquisas sobre libras: sentidos atribuídos ao seu ensino na educação superior* (SANTOS, 2013), cujo objetivo foi “inventariar as pesquisas na área de Libras com base nas leituras de resumos de artigos publicados em um periódico eletrônico, verificando os sentidos atribuídos ao ensino de Libras nas Instituições

de Ensino Superior – IES” (SANTOS, 2013, p. 1). Essa pesquisa demonstrou que dos 41 resumos de artigos sobre Libras publicados e indexados até a data vinte e sete de junho de dois mil e treze na biblioteca eletrônica SciELO, nenhum aborda o tema de nossa dissertação.

Averiguada a exiguidade de pesquisas no periódico citado, reiniciamos a busca no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)ⁱⁱ onde há resumos das teses/dissertações defendidas em programas de pós-graduação do país. Apesar de o portal obter teses e dissertações defendidas desde 1987, apenas os trabalhos defendidos em 2011 e 2012 estavam disponíveis até a data sete de dezembro de dois mil e treze, o que limitou a nossa investigação. Assim, utilizando o termo *ensino de Libras na formação do professor* no sistema de busca, localizamos 2 teses e 8 dissertações, porém ambas não tratavam do ensino de Libras na formação inicial, mas em outros níveis e instâncias com diferentes abordagens.

Não contemplados, modificamos o termo para *ensino de Libras na licenciatura* encontrando 8 dissertações, contudo, apenas 3 abordavam a temática em questão. Ainda insatisfeitos, insistimos na busca utilizando as categorias “Componente curricular Libras”. Não obtendo resultado, incessantemente, modificamos a busca para “*Disciplina Libras na licenciatura*”, localizando 4 dissertações. Destas, 2 não tratavam da temática e 1 já estava inclusa na segunda busca. Desse modo, totalizamos o investigação com 4 dissertaçõesⁱⁱⁱ que serão descritas, sucintamente, na ordem em que as encontramos no banco de teses.

A primeira dissertação foi de Moraes (2011), *A institucionalização da Libras na universidade: representações sociais de alunos e professores do ensino fundamental do segundo segmento de uma escola pública de Mesquita sobre o dialeto desses alunos*, que aborda as crenças e valores

incurtidos nos discursos e práticas dos professores que atuam na formação docente e na sua relação com os alunos surdos.

Embora inicialmente a dissertação não pareça discutir o ensino de Libras na formação do professor, pudemos perceber nas entrelinhas de seu resumo, visto que não tivemos acesso ao texto completo^{iv}, que a autora faz um recorte importante sobre os discursos dos professores que atuam na formação docente, provavelmente, professores de Libras. De acordo com a autora, a formação docente ainda está pautada na invisibilidade do surdo e de suas necessidades diferenciadas de estratégias no processo de ensino e aprendizagem devido ao surdo não apresentar atributos físicos estigmatizados (MORAES, 2011).

Oliveira (2011), em *Língua e memória: a construção de sentidos da Lei 10.436/02 nos cursos de licenciatura*, analisa os discursos e sentidos da lei da Libras na formação discursiva dos coordenadores e alunos de licenciaturas da Universidade do Vale de Sapucaí, destacando que o ensino de Libras e sua organização curricular pode provocar sim a construção do saberes sobre o surdo e sua língua.

A terceira dissertação, de Almeida (2012), intitulada *Libras na formação de professores: percepções dos alunos e da professora*, caracteriza a implantação do componente curricular Libras no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, assim como apresenta seus efeitos nos graduandos e a percepção do professor acerca da organização e objetivos do componente curricular em questão.

A quarta e última dissertação encontrada, da autoria de Meira (2012), *Atitude social e inclusão de alunos surdos: os impactos da obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de formação de educadores*, também analisa o impacto do componente curricular Libras na formação concluindo que este afeta positivamente na atitude social dos professores em formação possibilitando maior favorabilidade à inclusão dos surdos e à diminuição de barreiras na relação professor ouvinte/aluno surdo.

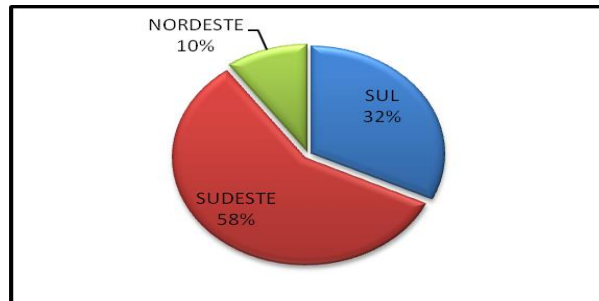
Essas dissertações não cessaram o nosso desejo de busca; ao contrário, aguçaram o nosso interesse em encontrar mais pesquisas sobre a temática. Assim, começamos a observar anais e sites^v de eventos promovidos por pós-graduações que propagam as pesquisas acadêmicas e capítulos de livros, sempre mantendo o foco nas pesquisas que abordam a Libras na formação docente até o período de dezembro de 2013^{vi}. Nesta busca, encontramos mais quinze produções acadêmicas.

Ratificamos que, embora a busca tenha ocorrido em diferentes espaços e formas de publicação, consideramos esses trabalhos um “achado”, pois a leitura dessas produções acadêmicas ampliou a percepção dos saberes que o supracitado componente curricular pode oferecer na formação do professor para a inclusão do aluno surdo. Destacamos também que, ao longo da pesquisa encontramos produções acadêmicas que versavam sobre o ensino de Libras para ouvintes em diferentes espaços, até mesmo nas IES, mas, por não abordarem o ensino na formação de professores, foram excluídas da nossa categorização.

Assim, as pesquisas se dividiram em: a) dez artigos; b) três capítulos de livros e c) seis dissertações. Dos dez artigos, 4 estão disponibilizados em *sites* de revistas digitalizadas e 6 em anais de eventos. Além desse aspecto, observamos que a maioria das publicações são da área de educação, com exceção de 3 trabalhos, visto que 2 são da área de linguística e 1 da área de ciências biológicas e saúde. Sobre os autores, apenas dois são responsáveis por mais de uma produção.

Em relação à região em que esses trabalhos são publicados, encontramos uma prevalência de eventos, revistas e programas de pós-graduação do sudeste e do sul, com um total de 2 produções no nordeste, especificamente, nos estados da Bahia e Alagoas.

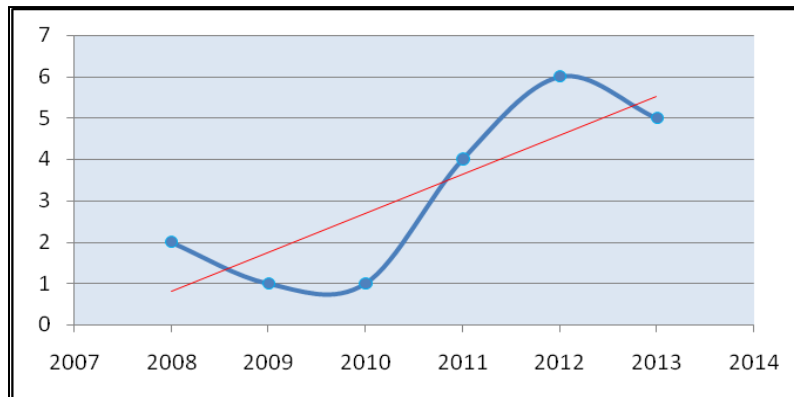
Figura 01 – Gráfico da região do Brasil que tem publicado pesquisas sobre ensino de Libras nas licenciaturas



Fonte: Elaboração dos autores.

Embora a maioria das pesquisas acadêmicas se encontre em publicações da região sudeste, não significa que sejam produzidas por pesquisadores desta região, mas que esta localidade tem propiciado mais espaço para as publicações na área. Sobre a periodicidade das pesquisas, percebemos uma evolução significativa, conforme o gráfico a seguir:

Figura 02 – Gráfico do índice de produções científicas sobre o ensino de Libras nas Licenciaturas.



Fonte: Elaboração dos autores.

Podemos assim constatar que tem crescido as produções na área, o que significa que a inserção da Libras na formação do professor tem ganhado visibilidade nos debates acadêmicos e, conseqüentemente, nas discussões científicas. Quanto à distribuição dos campos de investigação, elas foram delineadas em temáticas com base na leitura de seus títulos, palavras-chaves, objetivos e resultados, categorizando-as em 4 eixos: a) pesquisas sobre os efeitos e contribuições do componente curricular Libras na formação do professor; b) análise do perfil do componente curricular, bem como de sua inserção nos cursos de licenciaturas; c) percepção de graduandos, egressos e professores sobre o ensino de Libras, sobre a própria Libras e o surdo; d) prioridade do surdo no ensino do componente curricular Libras no ensino superior.

Sobre o eixo *Pesquisas sobre os efeitos e contribuições do componente curricular Libras na formação do professor* totalizaram 8 pesquisas que discutem as proposições do ensino de Libras nas licenciaturas, refletindo sobre os desafios e possibilidades, assim como apresentam uma investigação das contribuições do referido componente curricular através de entrevista ou questionário com alunos e professores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da Libras na formação docente.

Em relação ao eixo *Análise do perfil do componente curricular, bem como de sua inserção nos cursos de licenciaturas*, também quantificamos 8 pesquisas que apresentam análises das ementas, planos de ensino, e sua relação com o projeto pedagógico dos cursos de licenciaturas (em sua maioria com cursos de pedagogia), assim como discutem objetivos do componente curricular, conteúdos, carga horária, perfil do professor e propostas de ementas em diversas IES do país.

Acerca do eixo *Percepção de graduandos, egressos e professores sobre o ensino de Libras, sobre a própria Libras e o surdo* se destacam 2 pesquisas que se preocuparam em verificar as crenças, percepções e discursos dos alunos e professores envolvidos no ensino de Libras nas licenciaturas sobre as experiências na formação em questão, sobre o surdo e sua língua, concluindo que estes discursos são refletidos no ensino inclusivo.

No que remete ao eixo *Prioridade do surdo no ensino do componente curricular Libras no ensino superior*, localizamos apenas 1 pesquisa que, apesar de construir o levantamento da oferta do componente curricular Libras nas IES de todo o Brasil, apresenta como foco de discussão a prioridade do surdo na docência da Libras, prevista no Decreto nº. 5.626/05 e, por isso, não foi inclusa na discussão que segue.

3. Mitos, objetivos e efeitos do ensino de libras: uma possível análise e reflexão a partir das pesquisas encontradas

Posterior a sinalização das pesquisas, tornou-se pertinente com suas leituras, discutir três questões importantes para a compreensão dos possíveis saberes ou perspectivas que o componente curricular Libras pode favorecer na formação do futuro professor, a saber: a) os mitos que os alunos criam sobre o ensino da Libras nas licenciaturas; b) os objetivos e perfil do referido componente curricular; c) os efeitos e contribuições deste ensino.

3.1 os mitos que os alunos criam sobre o ensino da Libras nas licenciaturas

No processo de formação, os alunos criam muitas expectativas e pressuposições a respeito do componente curricular Libras. Uma das crenças mais recorrentes é

que esse componente curricular o habilitará para ensinar em duas modalidades de línguas, ou seja, de que o futuro professor lecionará aos alunos surdos e ouvintes utilizando Libras e Língua Portuguesa ao mesmo tempo. Pode alguém falar duas estruturas de línguas simultaneamente?

No processo histórico dos surdos houve a difusão da filosofia educacional Comunicação Total (CT) onde as pessoas passaram a utilizar a Libras na estrutura da língua portuguesa resultando na prática bimodal de traduzir a língua de sinais na estrutura linear da língua oral. Essa prática gerou um problema comunicacional, pois ao tentar falar duas estruturas de línguas no mesmo tempo/espço, uma será prejudicada, e sempre a língua minoritária, neste caso, a Libras. Assim, é impossível o professor lecionar em duas línguas, tornando extremamente necessária a presença do intérprete/tradutor de Libras nas salas comuns onde existam alunos surdos e ouvintes.

Outra crença ou mito que os alunos de licenciaturas desenvolvem, em consequência até mesmo da nomenclatura do componente curricular ser Libras, é que este componente curricular lhe possibilitará a fluência na língua. Porém, os estudos têm mostrado que “a fluência em uma língua só é alcançada pela aprendizagem e vivência efetiva nesta língua” (CAETANO; LACERDA, 2013, p. 230). Apesar de ofertarem um conhecimento da estrutura da língua, dificilmente alguém conseguirá a fluência apenas com as experiências da sala de aula.

A recente pesquisa de Pereira e Nakasato (2014, p. 104) tem indicado que “embora a disciplina de Libras conte com a aprovação da maioria dos alunos de todos os cursos em que é ministrada, constata-se que apenas 30 a 40% conseguem usar a língua de sinais com relativa facilidade”. Sobre este aspecto, Vitaliano, Dall’Acqua e Brochado

(2013) salientam que a relevância da implantação da Libras na formação docente é possibilitar uma comunicação mínima entre professores ouvintes e alunos surdos no ambiente educacional.

Por fim, outro aspecto que merece destaque sobre as expectativas dos alunos frente ao componente curricular é que este o habilitará para o ensino de Libras aos surdos. Para compreendermos a diferença entre o professor de Libras e o professor da classe comum podemos verificar as especificações do Decreto nº 5.626/05 sobre a formação de ambos os professores. Para o ensino de Libras, o documento prioriza:

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue. (BRASIL, 2005, p. 1).

Em contrapartida, o mesmo decreto sinaliza em seu Cap. IV, art. 14º, alínea d, que as IES devem prover as escolas com “professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos” (BRASIL, 2005, p. 2). Com base na leitura deste documento legal, podemos perceber que para atuar na docência da Libras aos surdos é preciso de uma formação mais específica, que lhe proporcione a fluência em Libras e demais saberes necessários à prática docente.

Assim, podemos evidenciar que o componente curricular Libras não capacita os alunos para o ensino dessa língua, mas deve prover saberes que possibilitem à inclusão e o respeito às manifestações linguísticas e culturais de seus alunos. Sobre este princípio, Almeida e Vitaliano (2012) declaram que

[...]talvez esse item seja o que melhor justifica a disciplina de Libras na formação de professores e que deveria nortear os planejamentos da disciplina, principalmente a seleção de conteúdos que serão ministrados ao longo da disciplina, cuidando desse modo para que a disciplina não se equipare a um curso básico de Libras. (ALMEIDA; VITALIANO, 2012, p. 4).

Infelizmente, a dissertação de Almeida (2012), que apresenta os efeitos desse ensino junto aos graduandos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, demonstrou em suas análises de questionários que os discentes “após finalizarem a disciplina de Libras, ainda se sentiam inseguros em receber alunos surdos em suas salas de aula” (ALMEIDA, 2012, p. 9), considerando pertinente a necessidade de aprimorar as contribuições do componente curricular supracitado.

De igual modo, Caetano e Lacerda (2013) questionam sobre a eficácia do ensino de Libras nas licenciaturas porque esta docência recai sobre a formação de profissionais ou futuros profissionais ainda não fluentes na língua e que terão que “se posicionar dentro das propostas de inclusão, reconhecendo suas dificuldades, mas cientes dos recursos e necessidades para um atendimento adequado aos alunos surdos” (CAETANO; LACERDA, 2013, p. 224). Com essa reflexão, a segunda questão que nos propomos a discutir, que é o perfil e objetivos do componente curricular Libras, já se faz presente neste debate.

3.2 Os objetivos e perfil do componente curricular Libras

São importantes as discussões que as pesquisas têm tecido sobre as proposições das ementas para o ensino de Libras nas diversas IES do Brasil. Mercado (2012), ao

iniciar sua análise sobre as ementas, lembra que “em um plano de ensino, esta é a parte responsável por apresentar como a disciplina está organizada para alcançar o que lhe cabe na formação discente” (MERCADO, 2012, p. 64).

Assim, sobre a construção das ementas, salientamos que as expectativas e mitos que os discentes constroem devem ser ponto de partida de qualquer ensino de Libras nas licenciaturas e que este ensino deve conter “uma abordagem teórica e prática dos aspectos que circundam a inclusão educacional do surdo, na escola regular” (MERCADO, 2012, p. 64). Sobre a abordagem teórica e prática da formação docente já discutimos no início do capítulo e aqui se reforça.

Desse modo, o saber disciplinar deve estar permeado de saberes pedagógicos, específicos, entre outros, levando em consideração os saberes experiências, ou seja, os contextos educacionais que os professores da escola comum vivenciam e constroem. Nogueira e Lodi (2011), ao pesquisarem as transformações que o componente curricular Libras possibilita aos alunos em formação têm, de antemão, a compreensão de que “o ensino de Libras deve constituir-se como espaço de discussão sobre a realidade educacional inclusiva, levando os alunos a refletirem sobre sua responsabilidade social nos processos educacionais de alunos surdos” (NOGUEIRA; LODI, 2011, p. 1).

Ao fazer análise das pesquisas que discutem a implantação do supracitado componente curricular, observamos anuência na questão sobre a ineficácia da carga horária destinada pelas IES para a formação em debate. Mercado (2012), ao analisar a organização e coerência do ensino de Libras nos cursos de Pedagogia de cinco IES da rede privada do estado de São Paulo, percebe que teoricamente, nas ementas, nos conteúdos, nos objetivos e nas bibliografias o componente curricular busca atender às necessidades socioculturais e até mesmo pedagógicas dos surdos.

Lemos e Chaves (2012), autores que realizaram um estudo comparativo das ementas e conteúdos de seis IES em quatro regiões brasileiras constataram que há graus

de similaridade nas ementas propostas apesar de “alguns programas apresentarem parte de seus conteúdos de maneira muito genérica não deixando claro o que efetivamente será trabalhado dentro do proposto” (LEMOS; CHAVES, 2012, p. 002293).

Ao apontarem essa similaridade nas ementas das IES, propõem uma discussão sobre a necessidade do ensino em debate apresentar um vocabulário e conteúdo específico às demandas das diferentes licenciaturas. Caetano e Lacerda (2013), ao discutirem o ensino de Libras na formação de professores em ciências biológicas, discorrem que, mesmo que o professor obtenha conhecimento básico da língua, para trabalhar alguns conceitos da área necessita de estratégias e de um vocabulário específico.

Embora o decreto 5.626/05 garanta uma disciplina de Libras nos cursos de licenciaturas das IES, compreendemos que para cumprir o objetivo da formação do aluno licenciado, o ensino da Libras para fins específicos numa condição de outra disciplina na matriz curricular do curso, poderia contemplar o conjunto de conhecimentos acerca do curso a serem aplicados no processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos da educação básica. São iniciativas que poderiam favorecer o espaço da Libras na IES e uma discussão sobre Política Linguística da Libras nos contextos sócio educacionais. (LEMOS; CHAVES, 2012. p. 002295).

Esta discussão se torna pertinente ao atrelarmos ao objetivo de cada licenciatura e seus respectivos campos de atuação. O professor de matemática deve obter os mesmos conhecimentos pedagógicos de um pedagogo ou há necessidade de marginalizar e valorizar alguns aspectos dos conteúdos para atender a exigência de formação de cada área? Seria uma adaptação ou adequação do conteúdo ao contexto formativo?

Após o levantamento de inquietações, acerca do ensino de Libras, as autoras concluem que “as ementas e os conteúdos de seis IES que foram aqui, analisados, contribuem para uma maior discussão acerca da necessidade de elaboração de diretrizes curriculares para o ensino de Libras na educação básica e no ensino superior” (LEMOS;

CHAVES, 2012, p. 002294). Da mesma forma, Melo e Oliveira (2012) consideram que “torna-se relevante, ainda, apresentar aqui uma proposta de ensino de Libras de modo contextualizado ao perfil dos aprendizes surdos e ouvintes em processo de formação profissional nos cursos de licenciatura” (MELO; OLIVEIRA, 2012, p. 44). Discutir o perfil e objetivo desse ensino é um debate que não se encerra nesta dissertação; contudo, sobre a reflexão de Lemos e Chaves (2012) indagamos: será que as diretrizes contemplariam as demandas de cada área suscitada pelas próprias autoras?

Não queremos com estas reflexões definir diretrizes acerca do ensino de Libras, contudo acordamos que este ensino deva ter, no mínimo, subsídios teóricos e metodológicos que capacitem o professor a buscar propostas frente ao seu contexto de ensino, conforme expressa Pimentel (2012), quando discorre que,

É certo que nenhum processo formativo tratará de um compêndio de práticas que promovam a aprendizagem de todos os estudantes, portanto a ação pedagógica numa escola inclusiva irá requerer que o professor tenha subsídios teóricos e metodológicos para buscar novas formas de ensinar de modo que seja possível o aprendizado de todos. (PIMENTEL, 2012, p. 145).

3.3 Os efeitos e contribuições do ensino de Libras na formação do professor

Apesar de todas as implicações citadas, os componentes curriculares Libras têm apresentado efeitos e contribuições. E, com base nos dados apresentados nas pesquisas mapeadas, elencamos justificativas para sua efetivação na formação docente.

A primeira justificativa para o ensino de Libras nas licenciaturas é porque ela surge da luta e conquista dos surdos e em prol de uma política para as minorias, a exemplo dos surdos, que necessitam de uma reparação e valorização social. É possibilitar uma visibilidade aos surdos e sua luta, conforme expressa Santos e Campos (2013) em suas conclusões.

A inserção da disciplina LIBRAS na grade curricular dos cursos de licenciaturas marca uma nova visão acerca do indivíduo surdo, a partir da divulgação de sua língua em um ambiente privilegiado e de acesso restrito a uma pequena parcela da população; a presença da Libras no espaço acadêmico eleva seu *status* e desmistifica alguns preconceitos. (SANTOS; CAMPOS, 2013, p. 240).

Propiciar a hospitalidade do surdo entre os ouvintes, entender como este sujeito aprende, ocasionar o seu desenvolvimento potencial, desmistificar mitos sobre sua língua (MARTINS, 2008), entre outros, têm sido outros ganhos galgados nesta primeira década de inserção da Libras nos cursos de licenciaturas, ou seja, justificativas inigualáveis, fruto da relação que se constrói na formação docente:

[...] quero chamar a atenção para um grupo de alunos que só passaram a reconhecer os surdos como sujeitos, produtores de cultura, 'donos' da sua própria história, capazes de fazer as mesmas coisas que os ouvintes, depois de cursar a disciplina de LIBRAS, no 5º período do curso de Pedagogia. (MACHADO e LÍRIO, 2011, p, 100).

Com este relato, Machado e Lírio (2011) evidenciam que é possível a construção de conhecimentos acerca do surdo e de sua língua; mas para que isto ocorra precisamos refletir sobre como tem se constituindo esse ensino nos diferentes âmbitos educacionais, principalmente, nos de formação docente.

Considerações finais

As reflexões tecidas até aqui almejam ressaltar a importância do ensino de Libras quando esta não somente descaracteriza estereótipos sobre a surdo e sua língua,

mas principalmente, quando possibilita o ouvinte se perceber desprovido de comunicação, ou seja, não mais se preocupar em analisar o que falta no outro, neste caso, o surdo, mas refletir sobre a nossa própria inconcretude diante do outro.

Desse modo, acreditamos que o ensino de Libras na formação do professor deve permitir ao professor se conhecer, envolver, relacionar, desconstruir, desenvolver, conhecer, teorizar, debater, ouvir experiências, intervir, dialogar com familiares e professores de surdos, motivar, refletir, preparar, conscientizar e transitar. São perspectivas de ensino e aprendizagem, de saberes que, apesar do tempo indevido, mas alinhado a outros componentes curriculares e atividades de extensão e pesquisa podem evitar o processo perverso da pseudoinclusão do surdo e de sua língua.

Temos ciência de que o reconhecimento da Libras e as demais políticas em prol de sua difusão nos diversos espaços públicos pode não resolver a situação do surdo na sociedade. Em contrapartida, a obrigatoriedade de um componente curricular em cursos de formação de professores pode configurar-se em um espaço/tempo de possibilidades de desconstruções de ideologias opressoras homogeneizadas.

ⁱ Entende-se por inclusão no ensino regular muito mais do que o acesso, mas uma modificação de toda estrutura, desde arquitetônica até curricular, inclusive, melhoria na formação docente para, assim, assegurar igualdade de oportunidade a todos envolvidos.

ⁱⁱ Disponível no endereço eletrônico <<http://banco.deteses.capes.gov.br>>. Salientamos que, durante o desenvolvimento desta pesquisa, o site em questão encontrava-se em período de atualização,

o que ocasionou o não acesso às possíveis produções (dissertações e teses) já existentes sobre o ensino de Libras, limitando assim nossa busca.

ⁱⁱⁱ Reiteramos que, das 4 dissertações, só tivemos acesso ao texto completo das dissertações de Almeida (2012) e Meira (2012). Esta última não dialoga muito com nosso objeto de estudo; por isso, no texto a seguir há inserções apenas do texto de Almeida (2012).

^{iv} Ratificamos que entramos em contato com a autora da dissertação por e-mail solicitando o texto completo, mas não obtivemos êxito.

^v Seguem alguns sites de revista e eventos que utilizamos: <<http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/artide/view/161>>; <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/uploadarquivos/acervo/docs/2190c.pdf>; <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/442-0.pdf>; <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2429/582>>; <<http://www.senac.br/media/26341/4.pdf>>.

^{vi} Posteriormente à realização deste mapeamento, outras pesquisas foram encontradas, com datas de 2014 e, embora não tenhamos utilizado nesta pesquisa, queremos registrar a pesquisa *A implementação da disciplina de libras no ensino superior: questões para reflexão*, da autoria de Soares (2014), Disponível em <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/442-0.pdf>, e a dissertação de Silva (2015), intitulada *A implantação da Língua Brasileira de Sinais como disciplina curricular obrigatória na Universidade Federal de Sergipe*.

Referências

ALMEIDA, Josiane Junia Facundo de. *Libras na formação de professores: percepções de alunos e da professora*. Londrina, 2012. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação).

Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

ALMEIDA, Josiane Junia Facundo de; VITALIANO, Célia Regina. A disciplina de Libras na formação inicial de pedagogos: experiência dos graduandos. In: *IX ANPED SUL* Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Formacao_de_Professores/Trabalho/12_02_17_2429-7197-1-PB.pdf>. Acesso em janeiro de 2013.

BRASIL, .*Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Paulo Renato Souza, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em junho de 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CPNº1, de 18 de fevereiro de 2002a*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em maio de 2014.

_____. *Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002b*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília: Paulo Renato Souza, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em junho de 2012.

_____. *Decreto n.º 5626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o artigo 18

da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Fernando Haddad, 2005.
Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em junho de 2012.

CAETANO, Juliana Fonseca; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. Libras no currículo de cursos de licenciatura: estudando o caso das ciências biológicas. In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos (Org.). *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUSFCar, 2013. p. 219-236.

FELIPE, Tanya Amara. Políticas linguísticas para inserção da Libras na educação dos surdos. *Informativo Técnico-Científico Espaço*, INES, Rio de Janeiro, n. 25/26, p. 33, janeiro-dezembro/2006. p. 33-46.

LEMOS, Andréa Michiles; CHAVES, Ernando Pinheiro. A disciplina de Libras no ensino superior: da proposição à prática de ensino como segunda língua. In: *XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*. UNICAMP, 2012. p. 002285-002296.

MACHADO, L. M. da C. V; LÍRIO, Larissa Mendonça. A disciplina Libras e a formação inicial dos professores: experiências dos alunos de graduação em Pedagogia

na Universidade Federal do Espírito Santo. *Revista Faculdade Cenecista de Vila Velha*. ISSN 1984-9133, n. 6, jan./jun. 2011. p. 96-104.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Análise das vantagens e desvantagens da Libras como disciplina curricular no ensino superior. *Revista Cadernos do Centro de Memória do Oeste de Santa Catarina*. v. 21, n. 28, p. 191-206, 2008.

MEIRA, Fernanda Cilene Moreira de. *Atitude Social e Inclusão de Alunos Surdos: os Impactos da obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de formação de educadores*. 2012, 104f. Mestrado Acadêmico em Distúrbios do Desenvolvimento Instituição de Ensino. Universidade Presbiteriana Mackenzie.

MELO, Geovana Ferreira; OLIVEIRA, Paulo Sérgio de Jesus. Ensino-aprendizagem de Libras: mais um desafio para a formação docente. In: *Boletim Técnico do Senac: a revista da educação profissional*, Rio de Janeiro, v. 38, n. 3, set./dez. 2012, p. 41-49.

MERCADO, Edna Aparecida. O significado e implicações da inserção de Libras na matriz curricular do curso de Pedagogia. In: ALBRES, Neiva de Aquino (Org.). *Libras em Estudo: ensino-aprendizagem*. São Paulo: FENEIS, 2012. p. 57-78.

MORAES, Cristina Costa de. *A institucionalização da Libras na universidade: representações sociais de alunos e professores do ensino fundamental do segundo*

segmento de uma escola pública de mesquita sobre o dialeto desses alunos, 2011. 180 f. (Mestrado acadêmico em educação instituição). Universidade Estácio de Sá.

NOGUEIRA, Érica de Azevedo; LODI, Ana Claudia Balieiro. *Língua Brasileira de Sinais nos cursos de licenciatura: investigando o processo de formação de professores*. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, USP, 2011. Disponível em <<http://www.bv.fapesp.br/pt/bolsas/73388/lingua-brasileira-de-sinais-nos-cursos-de-licenciatura-investigando-o-processo-de-formacao-de-profes/>>. Acesso em: janeiro de 2013.

OLIVEIRA, Ana Carolina Sales. *Língua e Memória: a construção de sentidos da Lei 10.486/02 nos cursos de licenciaturas*. 2011. 90f. Mestrado Acadêmico em Ciências da Linguagem. Universidade do Vale do Sapucaí.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; NAKASATO, Ricardo Quiotaca. Libras como disciplina obrigatória nos cursos de licenciaturas e fonologia. Para quê? In: ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES, Sylvia Lia Grespan (Org.). *Libras em estudo: formação de profissionais*. São Paulo: FENEIS, 2014. p. 91-108.

PIMENTAL, Susana Couto. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO,

Teófilo Alves (Org.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 139-158.

SANTOS, Lara Ferreira dos; CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. O ensino de Libras para futuros professores da educação básica. In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos (Org.). *Tenho um aluno surdo e agora?* Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUSFCar, 2013. p. 219-236.

SANTOS, Emmauelle Félix dos Santos. Tecendo leituras nas pesquisas sobre Libras: sentidos atribuídos ao seu ensino na educação superior. In: *VII Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade*, 2013, Sergipe. ISSN: 1982-3657.

VITALIANO, Celia Regina; DALL'ACQUA, Maria Julia; BROCHADO, Sônia Maria. A disciplina Língua Brasileira de Sinais nos currículos dos cursos de Pedagogia. In:

Boletim Técnico do Senac: a revista da Educação profissional, Rio de Janeiro, v. 39, n. p. 106-121, maio/ago. 2013.

recebido em 21 mar. 2017 / aprovado em 1 set. 2017

Para referenciar este texto:

SANTOS, E. F.; PIMENTEL, S. C.; JESUS, W. P. O ensino de libras na formação inicial do professor para a docência aos surdos nas classes regulares. Quais perspectivas? *Cadernos de pós-graduação*, São Paulo, v. 16, n.2, p. 37-62, jul./dez. 2017.

**A EXPERIÊNCIA DA UNESP NO PROCESSO DE INCLUSÃO DO ESTUDANTE
COM DEFICIÊNCIA**

**UNESP'S EXPERIENCE IN THE PROCESSO OF INCLUION OF STUDANT
WHITH DESABILITIES**

Soellyn Elene Bataliotti

Doutora em Educação. Professora da Universidade Potiguar,
pela Laureate São Paulo, SP – Brasil
sol.bataliotti@gmail.com

Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

Doutora em Educação. Professora da Universidade Estadual Paulista,
Presidente Prudente, SP- Brasil
elisa@fct.unesp.br

Danielle Aparecida Nascimento Santos

Doutora em Educação. Professora da Universidade do Oeste Paulista,
Presidente Prudente – SP, Brasil
pesquisadoradanielle@gmail.com

Resumo: Nesse estudo abordaremos as boas práticas executadas pelo Núcleo de Educação a Distância da Unesp para alcançar a inclusão de estudantes com deficiência em cursos na modalidade a distância. O tema tem como base pesquisas realizadas pelo grupo de pesquisa da linha Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem da pós-graduação da Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Presidente Prudente, que tem como objetivos estudos nas áreas da educação especial e inclusiva e da educação a distância. Nesse sentido, este trabalho tem por objetivo apresentar os itens evidenciados como importantes para a inclusão da pessoa com deficiência na modalidade da educação a distância que são necessárias a organização de itens como a equipe técnica e pedagógica, produção de um curso acessível, a escolha da abordagem pedagógica e por fim a atenção e mediação para o estudante.

Palavra-chave: inclusão, deficiência, educação a distância.

Abstract: This study will cover the best practices performed by Unesp Distance Education Center to achieve the inclusion of students with disabilities in courses in the distance. This theme is based on surveys conducted by the online research group processes Formative, Teaching and Learning graduate of the Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus of Presidente Prudente, whose research objectives in the areas of special and inclusive education and Distance learning. In this sense, this work has the objective of presenting the items shown to be important for the inclusion of people with disabilities in education distance mode where they are needed to organize items such as technical and pedagogical team, producing an affordable course, the choice the pedagogical approach and finally the attention and mediation of the student.

Key-words: Inclusion, Disabilities, Distance Learning.

Introdução

O Núcleo de Educação a Distância da Unesp (NEaD/Unesp) foi criado em 2009, atendendo às Pró-Reitorias de Graduação, Pós-Graduação e Extensão, com iniciativas educacionais da instituição ligadas às novas tecnologias digitais. Além da oferta e produção de cursos para a Educação a Distância (EaD), o NEaD/Unesp defende os princípios da inclusão, em que consistem em atender a todos em igualdade, independente das competências ou necessidades do indivíduo e por isto uma de suas propostas é de produzir cursos acessíveis.

Tendo em vista que um dos objetivos do NEaD é oportunizar a inclusão, a equipe de produção dos cursos busca analisar os melhores meios de elaboração de um curso que tenha a perspectiva inclusiva e conseqüentemente diminuir os obstáculos de acesso e permanência de um curso a distância, minimizando, conseqüentemente, os índices de evasão.

Nesse sentido, a construção de um curso a distância deve ofertar meios que oportunizem a inclusão, seguindo o que regem as leis brasileiras de educação. O artigo da Constituição Federal prevê o ensino para todos, sendo “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205).

Desta forma, para alcançar o objetivo da inclusão são necessárias ações como a formação de uma equipe que esteja atenta aos conceitos de inclusão e assim seguir alguns parâmetros que buscam oportunizar o acesso a todos.

Por essa razão o objetivo deste estudo é apresentar os itens evidenciados como importantes para a inclusão da pessoa com deficiência na modalidade de educação a distância. Apesar de a inclusão estar evidenciada para todos, a escolha de se reportar a

deficiência se motiva por ter sido o objeto de estudo de uma tese de doutorado, vinculada ao programa da Unesp de Presidente Prudente, realizado nos cursos do NEaD/Unesp, que foi específico na área da deficiência visual e que nos dá os seguintes parâmetros para evidenciar itens para a inclusão, que são:

1. Equipe técnica e pedagógica

Para a construção de cursos na modalidade a distância é importante que se tenha uma equipe preparada para planejar, construir e acompanhar todo o processo de um curso. Segundo o que observa Melques et al. (2017, p. 195) “é necessária uma ampla e diversidade de equipe que começa pela gestão acadêmica e institucional, responsável por articular e executar as instâncias técnicas, pedagógica, administrativa e financeira”.

A formação da equipe técnica e pedagógica (multidisciplinar) do NEaD/Unesp era formada pelos seguintes profissionais:

- Designer Educacional (DE): profissional da área pedagógica responsável por produzir e orientar a elaboração das comandas de orientação e atividades para o curso, definindo as ferramentas a serem utilizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), orientando e acompanhando a produção dos materiais (textos, vídeos, atividades e agendas), validando e corrigindo as informações finais disponibilizadas em agenda e mediando as interações entre especialistas, professores autores e equipe de produção técnica.
- Revisores: profissionais técnicos responsáveis pelos textos publicados, padronização e normalização das leituras com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e correção ortográfica e gramatical.

- Equipe de comunicação e editoração: profissionais técnicos divididos em três segmentos:
 - ✓ Designers gráficos, responsáveis pela produção criativa e visual dos cursos ofertados, deixando o ambiente com uma identidade única.
 - ✓ Assessor de comunicação que captura, produz e revisa comunicados, notícias e conteúdos para os cursistas nos portais.
 - ✓ Produtores audiovisuais que produzem, gravam e editam vídeo aulas, dando apoio aos roteiros de vídeos, entrevistas e palestras.
- Diagramadores: profissionais técnicos responsáveis pela produção gráfica dos materiais didáticos.
- Webdesigners: profissionais técnicos responsáveis pelo desenvolvimento da arquitetura da informação que envolve análise, design e implementação dos espaços informacionais das atividades pedagógicas propostas na web. Trabalham para deixar o material acessível, dentro de um espaço dinâmico e atrativo.
- Equipe de Tecnologia da Informação: fornece subsídios tecnológicos necessários para atender aos referenciais de qualidade na educação superior a distância, implementando o AVA e o sistema de gestão acadêmica. O grupo assessoria os docentes, desde o apoio às aulas presenciais até os projetos de EaD, além de promover a utilização das tecnologias digitais. Sua principal função é garantir o princípio de interação e interatividade no processo de comunicação, seja qual for a tecnologia de informação e comunicação utilizada.
- Equipe de acessibilidade: responsável pela orientação, produção de legendas, Libras, audiodescrição e validação de todos os materiais produzidos para que estejam acessíveis e ao alcance de todos.

➤ Tutores on-line: profissionais da área pedagógica, responsáveis pela mediação do processo de aprendizagem entre conteúdo e cursistas.

➤ Tutores presenciais: profissionais da área pedagógica, responsáveis pela mediação dos encontros presenciais realizados nos polos.

Estes profissionais que compõem a equipe técnica e pedagógica, segundo Melques e Schlünzen (2016) são os envolvidos de maneira articulada e colaborativa, a construir um curso a distância atendendo aos pressupostos das abordagens Construcionista Contextualizada e Significativa (CCS) de Schlünzen (2000; 2015) e o Estar Junto Virtual (EJV) de Valente (2003).

Para que a produção de um curso seja positiva, cada profissional deve ser responsável pela sua função, as quais precisam funcionar metaforicamente como uma engrenagem para que a produção e o fluxo deem certo. Para que a produção seja acessível, “foram necessárias algumas estratégias na equipe, como a contratação de consultores de acessibilidade. A equipe era composta por: ergonomista cognitiva, audiodescritora, audiodescritor consultor e intérprete de Libras” (BATALIOTTI et al., 2016, p. 41).

Os profissionais que compõem a equipe técnica de acessibilidade são imprescindíveis para a orientação e produção de materiais acessíveis, pois com a validação e a inserção de recursos de tecnologia assistiva é possível garantir que o curso seja construído nas perspectivas de acessibilidade e conseqüentemente promover a inclusão.

E é nesta dimensão técnica que

[...] os materiais do curso e o AVA são avaliados na perspectiva da ergonomia cognitiva, o que permite que sejam encontrados possíveis erros e ma-

teriais que não estejam acessíveis ou adequados, antes de chegar até o estudante. Essa avaliação é realizada após a implementação da sala virtual, com todos os materiais (RIOS, et al., 2016, p. 334).

No entanto, para que a equipe técnica possa construir um curso e validá-la como acessível, a equipe pedagógica deve fazer o planejamento deste curso, item abordado a seguir.

2. Produção

A produção de um curso inicia no planejamento pelos autores com a colaboração do Designer Educacional, em que é necessário “considerar o público-alvo e os objetivos a serem alcançados e, a partir disso, considerando a abordagem pedagógica utilizada no curso e a modalidade de ensino, refletir sobre quais estratégias e materiais devem ser utilizados para contemplar o previsto plano” (MELQUES, SCHLÜNZEN, SANTOS, 2015, s/p).

Ainda segundo Melques, Schlünzen e Santos (2015) nesse processo de produção o Designer Educacional é o eixo central, ou seja, o articulador entre a equipe técnica e pedagógica citada anteriormente. Fazendo a mediação entre equipe multidisciplinar e os professores-autores e acompanhando a produção dos materiais e conteúdos pedagógicos, de acordo como deve seguir o fluxo dessa construção.

É importante frisar que ao longo deste processo, esse profissional deve estar atento com as recomendações e orientações de como produzir um curso acessível, por isto, a parceria com a equipe técnica de acessibilidade é uma ação importante, conforme afirmam Rios et al. (2016, p. 334) “a designer educacional faz a “ponte” entre a equipe de produção e autores, orientando-os e também recebendo orientações da equipe de acessibilidade, que acompanha todo o processo”.

Tendo como objetivo a acessibilidade na produção dos materiais didáticos do curso, em um formato inclusivo;

[...] tanto para pessoas com deficiência visual quanto para pessoas com deficiência auditiva, sendo disponibilizados os recursos de audiodescrição, legendas para surdos e ensurdecidos e interpretação em Língua Brasileira de Sinais (Libras). Para ser possível ofertar ferramentas de acessibilidade é necessário construir um curso acessível desde sua concepção, na dimensão técnica e pedagógica, visto que adaptações em materiais produzidos requerem o dobro de tempo na produção, haja vista que se passa duas vezes pela construção do produto: a primeira para produzir o material e a segunda para inserir a acessibilidade. Neste sentido, para que uma equipe possa produzir materiais para um curso acessível é necessário que todos estejam conscientes que deverão planejar, verificar as possibilidades, construir, validar para verificar a acessibilidade, e se não estiver acessível, corrigir até que ele tome um material acessível (RIOS, et al. 2016, p. 333).

Para alcançar este objetivo, o Designer Educacional, analisa junto à equipe técnica de acessibilidade os materiais e orienta o professor-autor se for necessário alguma mudança para que a atividade seja acessível (como o suporte de disponibilização de uma atividade que necessite de audiodescrição, libras-legendas, tutoriais, acessibilidade pedagógica ou qualquer outro recurso que permita o acesso), bem como a equipe multidisciplinar (RIOS, et al., 2016).

É importante que se tenha claro que deve haver parcerias e um trabalho colaborativo para que o resultado seja positivo. Nesse aspecto a função do Designer Educacional segundo Melques, Schlünzen e Santos (2015) vai além do que somente um

suporte instrucional, uma vez que realiza intervenções pedagógicas e para tanto, as autoras ressaltam a importância da formação acadêmica do profissional que deve ser específica para a área de construção do curso, tendo, assim, competências e habilidades para analisar pedagogicamente o conteúdo e dar suporte nas alterações para que o material se torne acessível.

Nesse sentido é importante que o profissional em Design Educacional “tenha domínio tanto do conteúdo do curso, quanto de abordagens pedagógicas nessa e em outras modalidades” (MELQUES, SCHLUNZEN, SANTOS, 2015, s/p). Abordagens que serão o próximo tópico a ser abordado.

3. Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS)

Quanto a concepção pedagógica para a produção de um curso a distância produzido pelo NEaD/Unesp, a escolha adotada foi pela abordagem CCS de Schlünzen (2000; 2015) por acreditarem que esta é a abordagem mais adequada para a formação de profissionais em serviço (tipo de curso mais produzidos pelo NEaD/Unesp).

A abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa é uma abordagem favorável que desperta interesse do estudante e o motiva a explorar, a pesquisar, a descobrir, a refletir e a depurar a suas ideias. É aquela cujo problema nasce de um movimento na sala de aula, no qual os estudantes, junto com o projeto que faz parte da vivência e do contexto dos estudantes (SCHLÜNZEN; SANTOS, 2017, p. 63, grifo dos autores).

Portanto, a abordagem CCS permeia em quase todos os cursos produzidos pelo NEaD/Unesp e segundo Melques, Rocha e Schlünzen (2015) é o Designer Educacional o profissional responsável pela atenção à abordagem no processo de produção pedagógica do curso, orientando na elaboração de materiais e atividades de modo que cada cursista possa realizá-la considerando o seu contexto (profissional, escolar, dependendo qual o foco e objetivo do curso). Logo, as disciplinas devem ser pensadas de forma articulada, para que o cursista explore o conteúdo, pesquise e reflita sobre as possibilidades de construir suas atividades pensando no seu cenário atual, sempre mediado pelo tutor *on-line*, o responsável do nosso próximo item.

4. Mediação do estudante

O tutor *online* é o responsável por acompanhar o cursista durante todo o curso no desenvolvimento das atividades “com o papel de orientá-los, solucionar as dúvidas, atribuir feedback e nota às atividades, tendo como parâmetro a abordagem Estar Junto Virtual” (MELQUES, SCHLUNZEN, 2016, p. 355)

A abordagem EJV, configura-se como a interação entre o tutor e o estudante em busca do conhecimento e é definida como:

A implantação de situações que permitem a construção de conhecimento envolve o acompanhamento e assessoramento constante do aprendiz no sentido de poder entender o que ele faz, para ser capaz de propor desafios e auxiliá-lo a atribuir significado ao que está realizando. Só assim ele consegue processar as informações, aplicando-as, transformando-as, buscando novas informações e, assim, construindo novos conhecimentos. Esse

acompanhamento do aluno e a atuação do professor podem ser feitos por meio da rede Internet (VALENTE, 2003, p. 141).

O tutor é o profissional que deve estar atento às dificuldades dos cursistas e caso haja qualquer dificuldade ou problema com a acessibilidade ele deve relatar à equipe multidisciplinar, para que esta verifique a dificuldade e a condição do estudante. Considerando a perspectiva inclusiva, o tutor nunca deverá adaptar o material para o cursista, já que iria produzir um material diferenciado do que os outros estudantes têm acesso e deverá buscar encontrar qual a necessidade ou o problema enfrentado pelo cursista e se for a falta de acessibilidade, deverá solicitar a correção. Dentre suas funções a importância desse profissional consiste em

O tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem, e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico. Um sistema de tutoria necessário ao estabelecimento de uma educação a distância de qualidade deve prever a atuação de profissionais que ofereçam uma mediação do processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes. A principal atribuição desse profissional é o acompanhamento das atividades dos cursistas, que possibilita o esclarecimento de dúvidas através de fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros (ALBUQUERQUE, 2014, pp. 61-62)

Portanto, esse profissional é quem melhor identificará as necessidades do cursista, por isto a importância de sua mediação atenta e próxima ao estudante, pois quando identificado a falta de acessibilidade no material ou orientações ele quem será o primeiro suporte.

Considerações Finais

Para que se produza um curso na modalidade a distância acessível, há recomendações de órgãos oficiais disponíveis na internet como a World Wide Web Consortium (W3C) ou o Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico (eMAG). Este último consiste em recomendações para o perfil do público brasileiro.

No entanto, apesar do NEaD/Unesp estar atento as recomendações existentes citadas acima, suas ações vão além das recomendações. Pois ao longo do processo de produção de cursos, articulado com pesquisas acadêmicas realizadas por discentes da pós-graduação da Unesp e a análise ergonômica do trabalho é possível identificar que oportunizar a inclusão de estudantes com deficiência vai além das recomendações.

É necessário olhar para o seu público-alvo e acompanhando a necessidade do cursista, para assim definir os principais procedimentos para se produzir um curso que seja acessível. Portanto, este artigo apresenta alguns dos itens relevantes para a construção de cursos acessíveis analisados inclusive por pesquisadores que identificaram as necessidades e as ações *in loco* oportunizando a divulgação de um trabalho pautado na inclusão para todos.

Referências

ALBUQUERQUE, D. I. P. *O processo de formação permanente em serviço e em exercício de formadores para a docência virtual*. 2014. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014. Disponível em <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/122254>> Acesso em 13 de ago. 2017.

BATALIOTTI, S. E., et al. A construção de objetos educacionais acessíveis. In: *J Res Spec Educ Needs*. 2016, p. 41–45. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1471-3802.12266/epdf>>. Acesso em 13 de ago. 2017.

MELQUES, P. M.; ROCHA, N. C.; SCHLÜNZEN, E. T. M. A formação do professor especializado em Deficiência Intelectual no programa Redefor: contribuições do estágio e da abordagem CCS. In: *Colloquium Humanarum*, v. 12, n. Especial, 2015, p. 1018-1026. Disponível em: <<https://goo.gl/hNZVmu>>. Acesso em 13 ago. 2017.

MELQUES, P. M.; SCHLÜNZEN, E. T. M.; SANTOS, D. A. N. Produção de cursos em EaD: Designer Educacional, abordagem CCS e acessibilidade. In: XIII Congresso Internacional de Tecnologia na Educação, 2015, Recife. *Anais...* Recife: XIII Congresso Internacional de Tecnologia na Educação, 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/nG3HhX>> Acesso em 13 de ago. 2017.

MELQUES, P. M.; SCHLÜNZEN, E. T. O programa Redefor Educação Especial e Inclusiva: uma experiência de formação em serviço de professores e gestores na modalidade semipresencial. In: *Colloquium Humanarum*, v. 13, n. Especial, Jul–Dez, 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/Hd3AFo>>, acesso em 13 de ago. 2017.

MELQUES, et al. Redefor de Educação Especial e Inclusiva: uma experiência de formação de professores e gestores na modalidade semipresencial para a construção de uma escola inclusiva. In: ALBUQUERQUE, D. I. P. *Experiências e práticas: Para a inovação e formação na Educação a Distância*. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

RIOS, G. A., et al. Cultura inclusiva na educação a distância: concepção de cursos acessíveis. In: *J Res Spec Educ Needs*, 2016. P. 332-335. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1471-3802.12156/epdf>>, acesso em 13 de ago. 2017.

SCHLÜNZEN, E. T. M. *Mudanças nas Práticas Pedagógicas do Professor: criando um ambiente construcionista contextualizado e significativo para crianças com necessidades especiais físicas*. São Paulo, 2000. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.

SCHLÜNZEN, E. T. M. *Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa: formação, extensão e pesquisa em uma perspectiva inclusiva*. Presidente Prudente, 2015. Tese (Livro-Docência) – Universidade Estadual Paulista, 2015.

SCHLÜZEN, E. T. M.; SANTOS, D. A. N. *Práticas Pedagógicas do Professor: abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa para uma Educação Inclusiva*. São Paulo: Editora Appris, 2017.

VALENTE, J. A. Educação a distância no ensino superior: soluções e flexibilizações. *Interface - Comunic, Saúde, Educ*, v. 7, n. 12, fev. 2003, p.139-48. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v7n12/v7n12a09.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

recebido em 20 ago. 2017 / aprovado em 13 nov. 2017

Para referenciar este texto:

BATALIOTTI, S. E.; SCHLÜNZEN, E. T. M.; SANTOS, D. A. N. A experiência da Unesp no processo de inclusão do estudante com deficiência. *Cadernos de pós-graduação*, São Paulo, v. 16, n.2, p. 63-76, jul./dez. 2017.

**O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO SURDO EM ESCOLAS
COMUNS: CAMINHOS E PERSPECTIVAS**

**THE PROCESS OF SCHOOL INCLUSION OF THE DEAF STUDENT IN
COMMON SCHOOLS: PATHWAYS AND PERSPECTIVES**

Ana Paula Zerbato

Mestre e aluna do Doutorado em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em
Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – SP – Brasil
apzerbato@gmail.com

Daiana Lopes Claro

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de São Roque (FAC) – SP – Brasil
daia_claro@hotmail.com

Resumo: A discussão sobre políticas de inclusão escolar ocorre no Brasil há algum tempo, entretanto, o contexto que insere as práticas de educação inclusiva enfrenta alguns obstáculos para sua ideal efetivação. Dessa forma, os objetivos do presente estudo consistiram em descrever e caracterizar a experiência do processo de inclusão escolar de alunos surdos no ano de 2016 em escolas comuns do município de São Roque - SP. Para atingir os objetivos optou-se pela abordagem qualitativa, com vistas a compreender os aspectos da realidade de um determinado grupo social e produzir conhecimentos mais aprofundados. Como instrumento de coleta de dados, além da observação participante durante estágio supervisionado, foi elaborado um questionário semiestruturado para embasar uma entrevista com o Chefe Técnico

do Departamento de Educação daquele período correspondente à observação. Os resultados contribuíram para fomentar as reflexões sobre o processo de inclusão dos alunos com deficiência, em especial, do aluno surdo no município estudado.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação de surdos. Escola Bilíngue. Inclusão Escolar.

Abstract: The discussion about policies of school inclusion has been in Brazil for some time, however, the context that inserts the practices of inclusive education faces some obstacles. So, the objectives of the present study consisted in describe and characterize this process in common schools in São Paulo's inland city of São Roque during 2016. To achieve these goals the qualitative approach was chosen for it aims to understand the aspects of the reality of a specific social group and to produce deep knowledge. Besides participant observation during supervised training, a semi-structured questionnaire was elaborated as tool for data collection to support the interview conducted with the Technical Head of the Department of Education. The results contributed to feed reflection about the process of school inclusion of students with disabilities, particularly the deaf student in the studied context.

Key words: Special Education. Education of the deaf. Bilingual school. School inclusion.

Introdução

As propostas de atendimento educacional para alunos com deficiência se fortaleceram a partir da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e de acordos internacionais, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (BRASIL, 1990), garantindo-lhes o direito de serem escolarizados em escolas de ensino comum, juntamente com os demais estudantes.

Embora a discussão sobre políticas de inclusão escolar ocorra no Brasil há algum tempo (BRASIL, 1988; 1990; 1994; 1996; 2001; 2008; 2015) o contexto escolar em que são

inseridas as práticas de educação inclusiva enfrenta diversos obstáculos para ser consolidada. Com isso, a educação de alunos com deficiência, bem como a educação de alunos surdos é falha por uma série de fatores que vão desde a falta de estrutura e recursos, ausência de profissionais qualificados, desvalorização profissional, entre outros, que levam os atores deste processo à falta de interesse e disposição em encarar os desafios apresentados pela diversidade do alunado atendido na escola. Dessa forma, colocou-se em pauta neste estudo, a análise e a identificação de alguns dos entraves deste sistema educacional que pretende se tornar inclusivo e, para isso, buscou-se embasamento em pesquisas teóricas já produzidas a fim de discutir alguns possíveis caminhos para a efetivação da inclusão escolar.

A mera inserção de alunos com deficiência - que antes frequentavam escolas especiais - em salas de aula de escolas comuns não basta para a efetivação dos princípios inclusivos escolares. Para além disso, como aponta o Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2014), a Educação Inclusiva deveria abranger todos os estudantes, independente da raça, cultura, etnia, religião ou deficiência; e a todos esses permitir o acesso, a participação e a aprendizagem. Para Glat e Nogueira (2002, p.26):

Vale sempre enfatizar que a inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na sua permanência junto aos demais alunos, nem na negação dos serviços especializados àqueles que deles necessitem. Ao contrário, implica uma reorganização do sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades.

Uma escola que quer se tornar inclusiva não pode considerar o professor da sala comum como único responsável pela qualidade da educação e aprendizado de todos. Uma escola inclusiva compartilha dos mesmos objetivos e conta com o apoio da gestão administrativa, professores especializados, funcionários, família e toda a comunidade escolar.

Da mesma forma, a inclusão do aluno surdo também tem sido bastante discutida nos últimos tempos. Entretanto, esta apresenta peculiaridades no modo de ensinar, como a utilização de metodologias mais visuais, interação com seus pares e o ensino por meio da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). De acordo com Campos (2013, p.37):

[...] Alguns pesquisadores defendem que a educação de surdos deve ser na escola regular com ouvintes. Outro grupo de pesquisadores aponta para condusões diferentes do grupo anterior. Eles acreditam que a educação de surdos deve estar de acordo com a cultura, língua, história cultural, metodologia, currículo e prática direcionados aos surdos.

Moura (2000) cita alguns modelos inclusivos para a educação de surdos que têm sido implantados no país; um deles é a escola comum na perspectiva bilíngue, na qual a LIBRAS é a língua usada em todos os processos de ensino nos anos iniciais (Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental) por um professor fluente e sem mediação de terceiros. Nesse modelo, os alunos surdos estudam numa mesma classe, pois considera-se importante que o aluno aprenda a sua primeira língua (LIBRAS) junto com os seus pares, para depois aprender o português como segunda língua. A socialização entre surdos e ouvintes ocorre em momentos de recreação e atividades coletivas. Já nos anos finais do Ensino Fundamental ele é incluído na classe comum,

com a presença de um profissional intérprete, para auxiliar o aprendizado dos conteúdos escolares juntamente com os alunos ouvintes. Para Zerbato e Lacerda (2015, p. 438), “[...] a adoção da abordagem bilíngue na escolarização destes alunos desde a educação Infantil tem se tornado um meio bastante eficaz, pois prioriza a língua de sinais como peça fundamental no desenvolvimento integral destes”.

Outro modelo apresentado por Moura (2000) e implementado com maior frequência, é a inclusão escolar do aluno surdo em salas comuns desde os primeiros anos de educação com a presença de um intérprete de LIBRAS/Língua Portuguesa em sala de aula. Essa organização pode não ser tão efetiva, pois a cultura, identidade e língua desses dois grupos de alunos são díspares e, conseqüentemente, as formas de aprender e ensinar estes dois públicos são diferentes, o grupo majoritariamente ouvinte aprende por meios orais e tem como primeira língua a Língua Portuguesa, o segundo grupo aprende de maneira visual e pela língua de sinais.

A proposta da educação bilíngue no contexto escolar e social defende o acesso dos surdos às duas línguas, sendo que o aprendizado da língua de sinais deve ser priorizado o mais cedo possível, para o melhor desenvolvimento cognitivo e psicossocial da criança surda, antes do aprendizado da língua portuguesa escrita ou oral.

O modelo de educação bilíngue contrapõe-se ao modelo oralista porque considera o canal visuogestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. E contrapõe-se a comunicação total porque defende um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional, por isso, advoga que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se “misture” uma com a outra. Nesse modelo, o que se propõe é que sejam ensinadas duas línguas, a língua de sinais e, secundariamente, a língua do grupo ouvinte majoritário. A língua de sinais é considerada a mais adaptada a pessoa surda, por contar com a integridade do canal visuogestual (LACERDA, 1998, s/p).

A proposta de educação bilíngue parece melhor se adequar ao ensino de crianças surdas, pois facilita o aprendizado dos conteúdos escolares, suas especificidades são levadas em consideração, respeitando sua cultura e auxiliando a construção da identidade do indivíduo surdo.

1. O processo de inclusão escolar do aluno surdo no ensino comum

A efetivação da inclusão escolar tem sido um grande desafio, tanto para os profissionais da educação, quanto para pais e alunos. O aluno surdo quando integrado ao ensino comum pode ser comparado a um estrangeiro em um país onde ninguém entende a sua língua. Num estudo de Lacerda (2006), a autora apontou várias pesquisas mostrando que os sujeitos surdos que passaram por muitos anos de escolarização apresentaram competência acadêmica muito inferior comparado a alunos ouvintes, sendo que a capacidade cognitiva nos anos iniciais era semelhante entre surdos e ouvintes. Isso se deve, entre os inúmeros fatores, à falta de estrutura escolar e profissional, às maneiras exclusivas de se ensinar, priorizando a oralidade e ausência de comunicação entre surdos e ouvintes.

Segundo a autora, a proposta de inclusão escolar do aluno surdo é bem aceita e a comunidade escolar está disposta a aceitar as diferenças, porém os que possuem necessidades especiais não encontram neste mesmo ambiente educacional o suporte adequado para sua aprendizagem, resultando na defasagem do seu desenvolvimento cognitivo, emocional, cultural e social.

[...] a situação do aluno surdo parece insólita: em uma quinta série não conhece o nome dos amigos, não se relaciona com os professores, tem

apenas um interlocutor efetivo no espaço escolar, está sempre acompanhado por um adulto, configurando uma situação que não pode ser chamada de satisfatória. Ele provavelmente, por não conhecer outra realidade, mostra-se bem adaptado a sua situação. Como não conhece algo diferente, acredita que esta convivência seja plena e se satisfaz com ela. Cabe refletir se esta vivência escolar é realmente plena e se este é o espaço educacional que se deseja para os alunos surdos (LACERDA, 2006, p. 173).

A escolarização do aluno surdo na escola comum depende da comunicação por meio da Língua de Sinais. A maioria das crianças surdas são filhas de pais ouvintes que, muitas vezes, não conseguem se comunicar adequadamente com seus filhos e desconhecem a Língua de Sinais. Assim, quando a criança entra na escola já existe um atraso em seu desenvolvimento e aprendizado.

Ao final de anos de escolarização, a criança recebe o certificado escolar sem que tenha sido minimamente preparada para alcançar os conhecimentos que ela teria potencial para alcançar (em muitos casos termina a oitava série com conhecimentos de língua portuguesa e matemática compatíveis com a terceira série). Esta realidade é gravíssima e tem se repetido no Brasil, a cada ano. Torna-se urgente intervir e modificar estes fatos (LACERDA, 2006, p. 177).

Ainda conforme Lacerda (2006), a presença de um intérprete de LIBRAS em sala de aula, torna os conteúdos mais acessíveis aos alunos surdos, porém não é o suficiente para sua aprendizagem, se não houver práticas que assegurem a interação do aluno surdo com os demais alunos e professores de sua classe. O relacionamento entre os indivíduos e a troca de informações é o que gera conhecimento, forma conceitos e permite o desenvolvimento cognitivo, ou seja, é necessário que sejam organizadas atividades que incluam surdos e ouvintes, que os levem a pensar e raciocinar.

A autora aponta ainda que a escola deve adequar o currículo, buscando aspectos didáticos e metodologias, obter maior conhecimento sobre a surdez e sobre a Língua de Sinais, além disso, proporcionar um ambiente atrativo utilizando de muitos recursos visuais, como imagens e cartazes, alfabeto manual para a alfabetização, jogos, impressos, utilizar-se também de gestos, expressões e dramatizações, entre outros, pois desde que nasce a criança surda é totalmente visual, e mesmo não ouvindo ela desenvolve instintivamente uma forma de observar o mundo e dar sentido ao que vê. As salas de aula não devem ser muito cheias, para que o professor consiga desenvolver e trabalhar melhor os conteúdos, de forma que todos participem, interajam e a comunicação aconteça. Além do intérprete, também é importante a presença de um instrutor surdo, assim ele poderá ensinar a LIBRAS para os professores e profissionais da escola, trazer um pouco da cultura surda para o ambiente escolar, sendo também um apoio para que os alunos surdos se sintam envolvidos.

Da mesma forma, a autora supracitada salienta que, as salas de AEE deveriam funcionar de maneira responsável, como um apoio educacional no turno inverso as aulas do aluno, assim como identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos que sejam acessíveis para os alunos, sempre levando em conta suas necessidades específicas, porém, a realidade não tem funcionado dessa maneira.

Diante deste contexto, os objetivos deste estudo consistiram em descrever e caracterizar como aconteceu o processo de inclusão escolar de alunos surdos no ano de 2016 em escolas comuns do município de São Roque - SP.

2. Desenvolvimento da pesquisa

Para atingir os objetivos deste trabalho optou-se por desenvolver uma pesquisa do tipo descritiva, embasada na abordagem qualitativa, pois esta preocupa-se em

compreender os aspectos da realidade de um determinado grupo social e o objetivo era produzir conhecimentos aprofundados e ilustrativos (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

A coleta de dados se deu por duas etapas, sendo elas:

- (a) As observações participantes feitas durante o estágio supervisionado da autora deste trabalho. Tais observações eram registradas em um diário de campo para posterior análise, fundamentada em estudos já realizados sobre a temática.
- (b) Realização de uma entrevista com o Chefe Técnico do Departamento da Educação do município de São Roque - SP no ano de realização do estudo (2016), com vistas a compreender o contexto educacional dos estudantes surdos matriculados no ensino comum.

Como instrumento de coleta de dados foi elaborado um roteiro de questões semiestruturadas para embasar a entrevista. A conversa foi gravada, com autorização do sujeito entrevistado, assim como assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a descrição de dados apresentados durante a entrevista. Os dados coletados foram transcritos e analisados à luz da literatura específica que embasou este estudo.

2.1. Contextualização da inclusão escolar dos alunos surdos do município de São Roque

São Roque é um município localizado no interior do estado de São Paulo, situado na região metropolitana de Sorocaba, na mesorregião macro metropolitana paulista e microrregião de Sorocaba. De acordo com os dados do IBGE (2014), a população era de 80.502 habitantes.

No ano de 2016, de acordo com o relato do Chefe Técnico do Departamento de Educação, a rede municipal atendia alunos PAEE com diferentes diagnósticos em suas escolas e dentre eles, 9 alunos surdos estavam matriculados em escolas comuns. Deste total 2 estavam matriculados na Educação Infantil, 3 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 4 nos Anos Finais do Ensino Fundamental. A matrícula dos alunos surdos, assim como a dos alunos ouvintes, era realizada na escola mais próxima à residência destes.

3. Resultados e discussões

Para melhor organização e apresentação dos dados coletados neste estudo, estes foram categorizados e analisados com base na literatura levantada sobre o tema, e serão apresentados a seguir.

3.1. Sobre o ensino e a aprendizagem dos alunos surdos

Segundo relatos do Chefe Técnico da Educação, a modalidade do ensino de LIBRAS não acontecia na rede municipal. A maioria dos alunos surdos, antes de frequentarem escolas comuns estudavam numa escola especial da cidade para aquisição da língua e desenvolvimento cognitivo, pois esta era responsável anteriormente pela educação dos surdos do município, assim como para o ensino dos demais alunos com deficiência do município. Havia também aqueles que adquiriram a surdez já estando matriculados na rede, ou que por algum outro motivo, adquiriram a deficiência auditiva, mas não se comunicavam por meio da LIBRAS. Para estes estudantes, a escola orientava que os pais buscassem a associação de surdos da cidade, a Associação de Deficientes Auditivos São Roque - ADAS - para buscar apoio e aprender a língua da criança surda.

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005) que trata da Língua Brasileira de Sinais, afirma que as instituições federais de ensino devam ofertar, obrigatoriamente, desde a Educação Infantil, o ensino da Libras como primeira língua e português como segunda língua para as crianças surdas, e que além disso, as escolas devem dispor de professor e instrutor de Libras, de tradutor/intérprete, professor de língua portuguesa para trabalhar o português como segunda língua dos surdos, e o professor regente da classe.

O Chefe Técnico relatou que no ano de 2016, as escolas do município ofereciam o profissional intérprete de Libras, que acompanhava o aluno surdo em sala de aula e o AEE em SRM como apoio ao desenvolvimento do aluno surdo, entretanto, para a aquisição da língua de sinais não havia profissionais designados a atender especificamente a essa necessidade do aluno. Com isso, o nível do aprendizado da LIBRAS era variado entre os alunos, ou seja, os que estavam matriculados no Ensino Fundamental II e que vieram com uma boa base da escola especial se comunicavam de forma mais corrente. Já os alunos matriculados da Educação Infantil eram oralizados e possuíam grande dificuldade na comunicação e interação escolar, isso se devia também a não aceitação dos pais à Língua de Sinais.

Para o melhor desenvolvimento dos alunos surdos e sua interação com os ouvintes, demais alunos e professores, o Departamento de Educação orientava os intérpretes que, além de acompanharem os alunos durante as aulas, que realizassem por dois dias da semana um trabalho de ensino da Libras para os demais envolvidos no processo escolar, visando a interação entre professor, aluno ouvinte e aluno surdo.

Para melhor adaptação do aluno surdo na escola comum também era feito um trabalho em todas as salas de aula da escola e com todos os funcionários para facilitar a convivência e o aluno surdo poder interagir com todos que fazem parte do contexto escolar, e não somente com o intérprete, como muitas vezes acontece. Além disso, de

acordo com o Chefe Técnico, o processo de ensino era desenvolvido através do currículo adaptado para que não apenas o surdo, mas todos tivessem acesso aos conteúdos e atividades escolares.

A dificuldade no ensino e aprendizagem de estudantes surdos se dá, muitas vezes, devido à falta de envolvimento da família e a não aceitação da Libras por falta de conhecimento sobre a importância desta língua aos seus filhos [...]

Eu acredito num programa, num projeto, onde na própria rede a partir da Educação Infantil pudéssemos ofertar o ensino da Libras, [...] onde tivéssemos, instrutor surdo, instrutor ouvinte, professor bilíngue, formação para os professores que atuam junto a esses alunos, aí sim aconteceria. (Relato do Chefe Técnico da Educação, 2016).

Ao perguntar ao Chefe Técnico sobre as potencialidades de um aluno surdo, este afirma que ele possui todas as possibilidades e tem o mesmo potencial que os demais, sendo cada um possuidor de uma língua estruturada que possibilita a comunicação e aquisição de conhecimentos. De acordo com Lacerda (2006), a capacidade cognitiva de crianças surdas e ouvintes são semelhantes nos anos iniciais, entretanto, a aprendizagem do indivíduo surdo pode ficar defasada se não houver um suporte adequado nos anos iniciais e não investimento no processo de aquisição da sua primeira língua.

Eu percebo que os alunos aprendem a língua como um meio de comunicação, sendo que a Libras tem uma estrutura, ela é uma língua, e o aluno não sabe disso e isso traz dificuldade em aprender, como qualquer outro idioma, ou seja, se você não conhece a estrutura da sua língua portuguesa,

como você vai aprender a língua inglesa? [...] (Relato do Chefe Técnico de Educação, 2016).

Os relatos apresentados acima e as observações feitas durante o estágio mostram que o ensino na perspectiva bilíngue pode ser uma alternativa de grande potencial para o aprendizado e desenvolvimento de linguagem em crianças surdas. Para Zerbato e Lacerda (2015), uma vez adquirida a língua de sinais, como primeira língua, essa tem papel fundamental na aquisição do português escrito, como segunda língua. Além disso, as práticas pedagógicas para o ensino da LIBRAS precisam ser elaboradas levando em conta as características próprias que a definem como uma língua visual e espacial, possuidora de uma estrutura gramatical própria e parte de uma cultura surda. A Libras é reconhecida como um sistema linguístico verdadeiro e natural, que nasce a partir da cultura surda e da experiência visual, por isso, seu aprendizado acontece por vias diferentes do aprendizado da língua portuguesa, seu aprendizado parte de meios visuais, espaciais e manuais (ZERBATO, LACERDA, 2015).

3.2. Sobre os profissionais de apoio à escolarização do aluno surdo

Foi relatado pelo Chefe Técnico do Departamento de Educação que todos os alunos surdos possuíam intérpretes de língua de sinais e estes eram contratados através de empresas terceirizadas, que estavam de acordo com o padrão de formação dos profissionais exigidos pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), ou seja, escolaridade mínima em Ensino Médio com certificado de proficiência em Libras (Prolibras).

O fato destes profissionais serem contratados por um período pré-determinado pode dificultar a realização de um trabalho pedagógico efetivo e contínuo, pois não

possuem vínculo com a escola, e a relação entre intérpretes, alunos surdos e professores fica fragilizada.

Os alunos surdos assim como os demais alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) tinham direito ao AEE em suas escolas, em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), no período contrário ao seu horário de aula. No caso do município estudado, quando alguma circunstância o impedia de frequentar o atendimento no contraturno, como residir distante da escola e ter problemas com transporte, o atendimento então era realizado no próprio período das aulas, uma ou duas vezes na semana com duração de uma hora cada atendimento.

O decreto 7.611/2011 (BRASIL, 2011), em seu artigo 2º, define o AEE como um sistema de apoio a escolarização do PAEE, sendo este um “[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2011, Artigo 2, §1).

Como analisada pelos pesquisadores Mendes, Cia e Tannús-Valadão (2015, p.12), a legislação nacional prescreve que o AEE deve ser organizado “preferencialmente em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), para que os alunos público-alvo da Educação Especial não interrompam seus percursos escolares na classe comum, mas que ao mesmo tempo tenham supridas suas demandas de escolarização”, entretanto, num país tão grande, com contextos diversos e de indivíduos com necessidades tão diferentes, fica difícil implementar um modelo único de serviço de atendimento a esses alunos.

Um exemplo desta problemática foi identificado durante a realização do estágio nas escolas de município de São Roque. Muitas crianças do PAEE têm dificuldades para voltar à escola no contraturno para frequentar o AEE, por isso, em algumas esco-

las, os profissionais decidiram retirar o aluno durante o período de sua aula para realização do atendimento. Vê-se aí uma contradição, pois de acordo com os princípios da Educação Inclusiva apontados em diversos documentos brasileiros, é direito do aluno PAEE frequentar a sala de aula comum. Não estaria, dessa forma, retirando-lhe o direito deste em participar daquele determinado momento da aula? Esta retirada do aluno de sua sala de aula, não poderia reforçar que este não tem condições de participar daquela aula? E como avaliar o melhor momento de retirá-lo da sala de aula para ir para a SRM?

Muitas pesquisas vêm apontando outras formas efetivas de organizar o AEE. As pesquisadoras Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), por exemplo, apontam o Ensino Colaborativo como maneira eficaz de serviço de apoio à escolarização do aluno PAEE em sala de aula. Neste modelo de atendimento, o professor de Educação Especial vai até a sala de aula do aluno PAEE para auxiliar o professor a pensar em estratégias, recursos e atividades para que este participe das aulas junto com os demais, sem retirar-lhe o direito de participar inteiramente do período de aula que estuda.

Em relação aos alunos surdos especificamente, também podemos levantar outras formas de atendimento e apoio a sua escolarização. O que o AEE de fato vem contribuindo para sua escolarização? Ao aprender a língua de sinais e os conteúdos escolares na SRM, o aluno surdo está de fato incluído? Com quem ele compartilha a sua língua? Há outros pares para que ele se identifique e desenvolva a LIBRAS?

No caso do AEE ofertado aos alunos surdos, o Ministério da Educação (MEC) lançou uma cartilha em 2007, para orientação do atendimento deste alunado (DAMÁZIO, 2007), apontando três momentos didático-pedagógicos diferentes, exigindo profissionais especializados e que tenham o domínio da LIBRAS, são eles:

- Momento do AEE na escola comum onde todos os conteúdos escolares são ensinados por meio da LIBRAS. Sugere-se a presença de um professor surdo para este momento.

- Momento do AEE na escola comum onde todos os alunos – ouvintes e surdos – aprendem a LIBRAS com o auxílio de um instrutor surdo preferencialmente.

- Momento do AEE para os alunos surdos aprenderem a língua portuguesa como segunda língua, em horário contrário ao que frequenta a sala de aula, e de preferência com um professor graduado em Letras e tenha domínio da LIBRAS.

Ainda de acordo com este documento, os conteúdos trabalhados em sala de aula devem ser trabalhados na SRM, pois esta é equipada de recursos e materiais didáticos para o ensino do aluno surdo. As observações realizadas durante estágio supervisionado, revelaram que o professor responsável pelo AEE tem um conhecimento geral das situações dos alunos e formação bem precária sobre cada necessidade do aluno, quanto a cada deficiência. Este dado corrobora com o fato de que faltam profissionais capacitados na área da surdez, assim como nas outras áreas, que saibam desenvolver um plano educacional que atenda satisfatoriamente os alunos em sua escolarização.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) indicam que, para atuar nas SRM, o professor deve comprovar formação em cursos de licenciatura em Educação Especial, ou qualquer outra licenciatura com especialização na área da Educação Especial. Como no Brasil há pouquíssimos cursos de licenciatura em Educação Especial e uma quantidade enorme de cursos de especialização (pós-graduação *latu-senso*) privados, a formação específica na área ainda é muito precária, pois a qualidade destes cursos fica muito a desejar, não oferecendo uma formação integral para a área. E nas demais licenciaturas, o que se identifica é que são ofertadas uma ou duas disciplinas relacionadas a área da Educação Especial, sendo uma

delas a disciplina de Libras garantida pela lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002) e pelo decreto 5626/2005 (BRASIL, 2005). Esta garantia mínima de disciplinas que perpassam a área da Educação Especial não assegura o preparo destes futuros profissionais em lidar com as questões da diversidade, resultando numa formação insuficiente e superficial.

Ao final da entrevista, o Chefe Técnico da Educação, concordou que a proposta da Educação Bilíngue para o ensino dos alunos surdos da rede seria ideal, entretanto, a sua implementação ainda depende de mais esforços políticos e pedagógicos, pois falta ainda um trabalho em conjunto que envolva a família, a instituição escolar, os gestores e os profissionais. O trabalho pontual de apenas um ou dois professores trabalhando, por exemplo, não tem como solucionar os entraves da inclusão escolar. Para a efetivação da escolarização dos alunos surdos, todos devem caminhar juntos no intuito de alcançar o mesmo objetivo, que é o de proporcionar uma educação adequada e de qualidade, buscando o desenvolvimento íntegro destes alunos.

Considerações finais

O presente trabalho buscou contextualizar e descrever como vinha acontecendo o processo de inclusão escolar do aluno surdo no município de São Roque no ano de 2016. Também se buscou discutir possíveis caminhos e alternativas apontados na literatura para que essa inclusão seja de sucesso e atinja, além da participação e interação em sala de aula, a aprendizagem do aluno surdo.

Identificamos muitos avanços nas possibilidades de educação da pessoa surda, no entanto, ao analisar historicamente a condição dessas pessoas percebe-se que, o que acontecia na antiguidade – a existência de uma visão preconceituosa de que esses indivíduos eram incapazes de serem educados por não compreenderem a linguagem

oral – ainda está presente hoje na crença de alguns professores. A falta de capacitação e (in)formação gera um pré-conceito que aborta a oportunidade de conhecer e desenvolver a capacidade do aluno surdo, o que resulta em fracasso escolar e exclusão, responsabilizando o indivíduo mais uma vez pela sua dificuldade e não o ambiente em que convive.

As pesquisas estudadas, constataram que, em algumas escolas, ocorre somente a socialização dos estudantes, garantindo apenas a interação do aluno em sala de aula, mas não ocorre o ensino e a aprendizagem. Porém, no caso do aluno surdo, muitas vezes, nem a socialização pode acontecer porque ouvintes e surdos compartilham de línguas diferentes.

Ao analisar teoricamente as observações realizadas no contexto escolar durante o estágio, concluiu-se que é possível a realização de práticas pedagógicas mais inclusivas para a escolarização do aluno surdo nos diferentes níveis de ensino. Essas práticas vão desde a conscientização do outro pelo respeito às diferenças até didáticas e acomodações do ensino para que todos tenham acesso ao conhecimento.

Ademais, a presença de uma equipe de profissionais capacitados para atender a escola, existência de recursos e materiais adequados e salas do AEE oferecendo um atendimento mais qualificado, proporcionaria melhores condições para a escolarização do aluno surdo na escola comum desde os anos iniciais, sem comprometer ou postergar o seu aprendizado.

Dessa forma, a proposta de educação bilíngue vem se demonstrando efetiva na educação dos alunos surdos em diferentes contextos escolares e precisa continuar sendo estudada e discutida ao se pensar em implementação de políticas públicas que priorizam a perspectiva inclusiva e o sucesso no aprendizado de todos.

Sendo assim, é relevante e urgente uma boa formação aos professores e demais profissionais envolvidos no processo educacional inclusivo, pois cada indivíduo tem as

suas especificidades e potencialidades. Além disso, o trabalho em colaboração com profissionais especializados, a organização do AEE de diferentes formas de acordo com as necessidades dos alunos e o apoio da gestão administrativa é fundamental para a realização da escolarização dos alunos PAEE. Enquanto estas e outras medidas não são colocadas em prática, a efetivação do processo de inclusão escolar fica prejudicado e caímos no risco de continuar responsabilizando os alunos PAEE pelo seu fracasso. Inclusão escolar é uma questão de implementação de políticas públicas e de envolvimento da família, profissionais especializados, professores, gestores, alunos PAEE, funcionários e comunidade em geral.

Referências

BRASIL. *Constituição Federal*. Brasília – DF. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 22 de jan. de 2017.

_____. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia: UNESCO. 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 14 de jan. de 2017.

_____. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília – DF. 1994.

_____. Presidência da República. Casa Civil. *Lei nº 9.394, de 20 e dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 23 de dezembro de 1996.

_____. Presidência da República. Casa Civil. *Lei 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 22 de jan. de 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. *Decreto Nº 5.626*, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 22 de jan. de 2017.

_____. *Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, Ministro da Educação – MEC/SEESP. Brasília -DF, 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 9 de jan. de 2017.

_____. Presidência da República. Casa Civil. *Lei 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015 b. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm.

Acesso em: 17 de jan. de 2017.

CAMPOS, M. L. I. L. Educação Inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: LACERDA, C. B. F; SANTOS, L. F. (org.). *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução a Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013. 254p.

DAMÁSIO, M.F.M. *Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com surdez*. SEESP/SEED/MEC. Brasília-DF. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ace_da.pdf. Acesso em: 27 de jan. de 2017.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. *Métodos de Pesquisa*. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil. UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS. 2009.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. L. Políticas educacionais e formação de professores para educação inclusiva no Brasil. In: *Revista Integração*. Brasília: Ministério da Educação/ Secretária da Educação Especial. Ano 14, nº 24, 2002.

LACERDA, C.B.F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Caderno CEDES*, v. 19, n. 46. Campinas. Set/1998.

_____. *A inclusão escolar de alunos surdos: O que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência*. Campinas, v. 26, p. 164-182, 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 23 de jan. de 2017.

_____; ZERBATO, A. P. Desenho infantil e aquisição de linguagem em crianças surdas: um olhar histórico-cultural. *Revista Brasileira de Educação: Marília*, v. 21, n. 4, 2015, pp: 427-442.

LODI, A. C.; LACERDA, C. B. F. *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (org.) *Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado*. São Carlos: Marquezini & Manzini: ABPEE, 2015.

MOURA, M.C. *O surdo: caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

recebido em 24 abr. 2017 / aprovado em 18 set. 2017

Para referenciar este texto:

ZERBATO, A. P.; CLARO, D. L. O processo de inclusão escolar do aluno surdo em escolas comuns: caminhos e perspectivas. *Cadernos de pós-graduação*, São Paulo, v. 16, n.2, p. 77-98, jul./dez. 2017.

A FORMAÇÃO CONTINUADA CULTURA DIGIDOWN E A CONSTRUÇÃO DOS SABERES SOBRE A SEXUALIDADE DAS PESSOAS COM SÍNDROME DE DOWN

THE “DIGIDOWN CULTURE” CONTINUED FORMATION AND THE CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE ON THE SEXUALITY OF PEOPLE WITH DOWN SYNDROME

Daniella Borges Vieira

Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal de Goiás
Federal de Goiás
dany_bvieira@hotmail.com

Ana Flávia Teodoro de Mendonça Oliveira

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG)
anaflavia_teodoro@gmail.com

Vanessa Helena Santana Dalla Déa

Doutora em Educação Física pela Unicamp-Campinas/SP, Professora da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás (UFG)
vanessaaquatica@gmail.com

Resumo: A pesquisa teve por objetivo analisar os impactos da formação continuada “Cultura Digidown” sobre a construção de saberes a respeito da sexualidade dos sujeitos com Síndrome de Down. O curso foi promovido pelo Laboratório de Educação, Tecnologia e Inclusão (UFG), em parceria com o Núcleo de Acessibilidade (UFG), buscando promover a formação continuada de professores e fornecer condições para que esses profissionais reflitam sobre a inclusão e a sexualidade dos alunos com Síndrome de Down. Para avaliar a percepção dos professores, utilizamos como técnica de coleta de dados o questionário, e os dados foram analisados através da técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977). Conclui-se que o curso contribuiu para desconstruir muitos estereótipos, para desestabilizar as certezas a respeito da sexualidade das pessoas com deficiência e para problematizar a importância do envolvimento dos professores no sentido de promover a educação sexual dos estudantes com Síndrome de Down.

Palavras-chave: Sexualidade, Formação de Professores, Síndrome de Down.

Abstract: The research aimed at analyzing the impacts of the continued formation "Digidown Culture" on the construction of knowledge about sexuality of people with Down Syndrome. The course was carried out by the Laboratory of Education, Technology and Inclusion (UFG), in partnership with the Accessibility Center (UFG), seeking to promote the continued formation of teachers and provide conditions for these professionals to reflect on the inclusion and on the sexuality of students with Down Syndrome. The data was collected through a questionnaire and subsequently analyzed based on Bardin (1977) content analysis technique. It was concluded that the course contributed to the deconstruction of many stereotypes, and also to destabilize convictions about the sexuality of people with disabilities as well as to problematize the importance of the engagement of teachers in the promotion of the sexual education of students with Down syndrome.

Key- words: Sexuality, Teacher Training, Down Syndrome.

Introdução

A evidência da sexualidade na mídia, nas músicas, nos programas de TV e nos múltiplos espaços, evidenciam que o direito a exercer a sexualidade pertence a um grupo restrito, grupo esse que deve se encaixar dentro dos padrões de normalidade impostos pela sociedade e pela cultura. Nesse sentido, as coisas se complicam para aqueles que possuem alguma deficiência, para aqueles que não se adequam aos critérios estéticos ou aos critérios de beleza, força e vitalidade tão valorizados na nossa cultura. Para esse grupo, marcados como figuras que se desviam do esperado, acredita-se que as questões da sexualidade não devem ser tratadas, sequer devem ser pensadas, pois parece sempre muito subversivo falar de sexualidade para aqueles considerados significativamente diferentes em relação aos seus corpos ou suas mentes.

Obviamente só podemos compreender as atitudes em relação ao corpo e à sexualidade das pessoas com deficiência, se compreendermos que a mesma se constrói mediante as relações de poder. Desse modo, parece haver sempre uma relação desigual, marcada pelo poder colonial dos ditos “normais” sobre aqueles que têm alguma deficiência. Nesse sentido, concordamos com Bhabha (1998, p.111) quando afirma que o discurso colonial exerce uma forma de “governamentalidade que, ao delimitar uma nação sujeita, apropria, dirige e domina suas várias esferas de atividade”.

Todas essas questões obriga-nos a refletir sobre como a sexualidade da pessoa com deficiência tem sido tratada por seus professores na escola inclusiva. Sobre isso, Prioste (2006), salienta que o comportamento sexual das pessoas com deficiência intelectual constitui um dos principais temores dos professores ao realizar a inclusão nas classes regulares. Para a autora esse temor decorre tanto de mitos socialmente construídos, quanto do despreparo da escola para fazer a inclusão.

Nesse contexto, a pesquisa de Dall’Alba (1991) também evidencia que os professores relatam dificuldades para decidir sobre como agir diante das manifestações sexuais das pessoas com deficiência. A autora destaca que os professores muitas vezes não sabem o que fazer, sendo que “algumas vezes impedem e outras vezes permitem a manifestação sexual, qualificando muitas de suas ações como impulsivas” (p.49)

Sobre isso, Maia (2001) salienta que no contexto educacional, os educadores não sabem como lidar com as manifestações diversas da sexualidade, como masturbação, exibicionismo, namoros e brincadeiras sexuais e acabam generalizando as questões referentes à sexualidade e à deficiência, compreendendo uma como causa da outra. Diante disso, a autora sublinha que os professores “ora acabam reproduzindo as crenças e atitudes da família; quando há iniciativas de orientação elas, em geral, restringem-se a noções da sexualidade genitalizadas, esquecendo-se dos aspectos psicossociais, das relações afetivas num contexto social mais amplo” (MAIA, 2001, p.41).

Pinheiro(2004), afirma a necessidade de implantação de programas de educação sexual e de formação adequada para profissionais que lhe capacitarão para orientar a família e valorizar os reais conhecimentos, experiências, sentimentos/ atitudes e necessidades das pessoas com deficiências intelectual e/ou Síndrome de Down frente a sua sexualidade.

Diante desse contexto e considerando os princípios de uma educação inclusiva, acreditamos ser imprescindível incluir nos programas de formação inicial e continuada temáticas referentes a sexualidade das pessoas com deficiência, particularmente em relação a deficiência intelectual, uma vez que existem muitos mitos e estereótipos a respeito da sexualidade desses sujeitos. Entendemos que esses mitos e estereótipos acabam por se tornarem um entrave para que o professor possa fazer a inclusão desses

sujeitos na sala de aula regular. Além disso, o despreparo do professor para lidar com essas questões, os impossibilita de oferecer uma educação sexual aos seus alunos com deficiência.

Diante dessa realidade e tendo em vista as dificuldades do professor em relação a inclusão dos alunos com Síndrome de Down, aliado ao crescente número de alunos com essa síndrome ingressando no ensino regular, o LABIN – Laboratório de Educação, Tecnologia e Inclusão da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), em parceria com o Núcleo de Acessibilidade (UFG) promoveu o curso de formação continuada Cultura Digidown.

O curso ocorreu em 15 encontros semanais, de 180 minutos de duração, sendo estruturado em duas partes: (a) parte teórica abordando temáticas referentes a inclusão dos alunos com síndrome de Down, dentre essa temáticas destaca-se as referentes a sexualidade desses sujeitos; (b) vivências dos professores com alunos com Síndrome de Down utilizando softwares de alfabetização. O objetivo do curso foi promover a formação de professores das redes públicas (municipais e estaduais) e da rede privada, criando condições para que esses profissionais pudessem refletir acerca da inclusão dos alunos com Síndrome de Down.

Dessa forma, considerando as pesquisas citadas anteriormente, que apontam para a dificuldade do professor em lidar com a sexualidade do aluno com deficiência, uma das temáticas trabalhadas no curso de formação continuada foi a questão da sexualidade das pessoas com deficiência intelectual, sendo assim, foram selecionados alguns tópicos que consideramos importantes para o debate: Desconstruindo estereótipos e mitos para minimizar o preconceito em relação a sexualidade das pessoas com Síndrome de Down; O namoro e a possibilidade das pessoas com Síndrome de Down vivenciar relações afetivas; O casamento e a paternidade/maternidade de pessoas com

deficiência intelectual; Apresentação de um programa de educação sexual para pessoas com deficiência intelectual (tabela 1).

Diante disso, a proposta de trazer como temática a sexualidade da pessoa com Síndrome de Down, no curso de formação continuada “Cultura Digidown”, foi a de tentar desmistificar e desconstruir muitos mitos e estereótipos a respeito da sexualidade desses sujeitos, além de possibilitar uma formação que permita ao professor tratar dessas questões com os seus alunos com deficiência incluídos na sala de aula regular. Sendo assim, a nossa pesquisa tem por objetivo analisar os impactos da formação continuada “Cultura digidown” sobre a construção de saberes a respeito da sexualidade dos estudantes com Síndrome de Down

Acreditamos que esse trabalho de pesquisa é relevante uma vez que procura desvelar as concepções dos professores acerca da sexualidade da pessoa com síndrome de Down. Sobre isso, Maia (2001) salienta que:

Conhecer e compreender a postura dos educadores frente à manifestação da sexualidade das pessoas deficientes seria um caminho promissor na busca de posturas educacionais voltadas para a elaboração e a implementação de possíveis programas de orientação sexual voltadas à população especial. (p.36)

Ademais, ao evidenciar os impactos da formação continuada sobre a construção dos saberes a respeito da sexualidade, poderemos contribuir para os debates e reflexões acerca de programas de educação sexual nos cursos de formação continuada de professores para educação inclusiva.

1. Metodologia

Considerando que o objeto de nossa investigação é “a percepção dos professores sobre a sexualidade de alunos com Síndrome de Down e os impactos da formação continuada sobre essas concepções”, nos aproximamos da abordagem de pesquisa qualitativa, o que se justifica pela própria especificidade do nosso objeto e não por uma opção pessoal. Como afirma Minayo (1999), a polêmica quantitativo versus qualitativo não pode ser assumida simplesmente como uma opção pessoal do cientista ao abordar a realidade, mas como um caráter específico do objeto de conhecimento, ou seja, o ser humano e a sociedade, que se recusa a se revelar apenas em números ou a se igualar com sua própria aparência.

Cabe esclarecer que se trata de um recorte de um estudo maior, o qual objetivou avaliar o curso de formação continuada “cultura digidown” para professores da rede estadual, municipal e particular de ensino, no que diz respeito a construção de saberes sobre a inclusão da pessoa com Síndrome de Down. Esse manuscrito retrata, especificamente a primeira etapa da pesquisa, em que foram abordadas diferentes temáticas acerca da inclusão das pessoas com síndrome de Down, dentre elas destacam-se os saberes a respeito da sexualidade das pessoas com deficiência intelectual.

2. Participantes

Participaram da pesquisa 40 professores, pertencentes a rede estadual, municipal e privada de ensino do estado de Goiás. Os professores selecionados foram todos aqueles que participaram do curso “Cultura Digidown” realizado na Universidade Federal de Goiás (UFG).

3. Local da Coleta de dados

A coleta de dados foi realizada no LABIN – Laboratório de Estudos e Pesquisa em Educação, Tecnologia e Inclusão, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), onde foi realizada o curso “Cultura Digidown”.

4. Aspectos Éticos

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo comitê de ética em pesquisa com seres humanos da Universidade Federal de Goiás, com base no parecer número 1.919.485. Os professores receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para sua participação e as informações acerca dos objetivos da pesquisa. Foi assegurado o sigilo da identidade dos participantes e os mesmos tiveram total autonomia em relação a sua participação no estudo.

5. Procedimentos de Coleta de dados

Em relação ao procedimento de coleta de dados utilizamos o questionário, que ficou disponível na página do LABIN (Laboratório de Estudos e Pesquisa em Educação, Tecnologia e Inclusão) na internet. Sendo assim, os professores participantes responderam a um questionário constituído por questões fechadas e por 9 questões abertas, que contemplavam dados iniciais como idade, gênero, formação profissional do docente (graduação e pós-graduação), além de nos permitir saber se o mesmo havia feito capacitação na área de educação especial e a função exercida pelo mesmo na área

de ensino. Ademais, os professores responderam questões sobre as dificuldades encontradas na sala de aula com os alunos com Síndrome de Down; sobre se o curso de formação continuada “cultura digidown” contribuiu para quebrar alguma estereótipo em relação as pessoas com Síndrome de Down; sobre os impactos do curso em relação aos conhecimentos sobre a sexualidade das pessoas com Síndrome de Down.

6. Procedimento de análise dos dados

Os dados referentes às informações pessoais foram tabulados, e os demais foram organizados, analisados e discutidos a partir da análise de Conteúdo em Bardin (1977) e foram seguidos os seguintes passos: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Na fase da pré-análise foram formuladas e visando à organização dos dados, os indicadores foram elaborados. Dessa forma, fez-se uma leitura fluente de todos os questionários para conhecimento das respostas dos professores. Num segundo momento, realizado a exploração do material, foram realizadas leituras exaustivas de todas as respostas do questionário para que, finalmente, pudesse ser proposto o tratamento e interpretação dos dados encontrados.

7. Resultados e discussão

Após o tratamento dos resultados, algumas categorias foram identificadas nas falas das professoras, tais como: pessoas com Síndrome de Down possuem sexualidade exacerbada; pessoas com síndrome de Down são infantis; as pessoas com síndrome de Down podem se relacionar amorosamente e ter uma vida normal; a maternidade na síndrome de Down; a necessidade de orientação sexual para pessoas com Síndrome de

Down; o despreparo do professor para lidar com a sexualidade das pessoas com Síndrome de Down.

8. Pessoas com Síndrome de Down possuem sexualidade exacerbada

Os dados da pesquisa revelam que os professores tem a crença de que as pessoas com Síndrome de Down são hipersexualizadas ou que possuem uma sexualidade exacerbada. No entanto, os docentes destacaram que os saberes construídos no curso possibilitaram a desconstrução desses estereótipos e além disso levou-os a quebrar barreiras atitudinais e repensar a forma como esses sujeitos são tratados na nossa sociedade.

P20 – Pensando nisso, com as discussões feitas, foi possível quebrar as chamadas barreiras atitudinais, preconceitos e estereótipos que são colocadas em relação as pessoas com deficiência. Por isso, me sinto bem em desconstruir certos estereótipos como não colocar uma visão de que pessoas com Down são hipersexualizadas, assexuadas ou que não tem capacidades intelectuais. Tudo isso me levou a repensar a forma como trato as pessoas com deficiências.

P26 – Por fim, outro ponto importante que foi mudado, que foi desconstruído foi a questão da sexualidade, pois sempre ouvi falar que eles tinham uma sexualidade exacerbada e hoje pude ver melhor o quanto isso é mais um estereótipo, pois todos nascem com as mesmas capacidades de ser.

Em consonância com Maia e Ribeiro (2010), acreditamos que a crença dos professores em relação a sexualidade exacerbada das pessoas com Síndrome de Down “tem

mais a ver com a expressão pública de comportamentos sexuais do que com a frequência com que eles ocorrem, principalmente entre aqueles com deficiência intelectual” (p.165-166).

Além disso, a vivência no curso fez a professora perceber que a pessoa com deficiência pode manifestar a sexualidade de uma maneira grosseira por não receber orientações em relação a sexualidade ou por não lhe ser ensinados os limites sociais.

P18 – Acredito que após esta aula muitos preconceitos e barreiras atitudinais foram rompidos, principalmente em relação a sexualidade. Sempre acreditei que pessoas com síndrome de Down possuíam uma sexualidade exacerbada, principalmente pelo fato de conviver com um jovem com essas características e hoje descobri que isso apenas acontece, pois não foi ensinado os devidos limites. É preciso trabalhar com a Educação sexual para que eles possam entender a sua própria sexualidade.

Dessa forma, percebemos que o curso possibilitou ao professores compreender que na verdade as pessoas com deficiência intelectual não possuem uma sexualidade exacerbada, mas que o que falta é informação e educação sexual. Sobre isso, Maia (2014, p.60) salienta que:

[...] os comportamentos julgados como inadequados e aberrantes que ocorrem mais por falta de educação sexual do que pela deficiência, reforçam a ideia inadequada de que a sexualidade das pessoas com deficiência intelectual seria algo “exagerado”.

Consideramos que os saberes construídos no curso foram relevantes, pois o entendimento equivocado de que os alunos com Síndrome de Down teriam uma sexualidade exacerbada, pode produzir nos professores o medo ou receio de trabalhar com esses estudantes na sala de aula regular.

8.1. As pessoas com Síndrome de Down são infantis

Os dados indicam que na concepção dos professores acerca da sexualidade das pessoas com deficiência é carregada de mitos e estereótipos. Dentre esses estereótipos, encontra-se a percepção de que as pessoas com Síndrome de Down são sempre infantis e que serão sempre dependentes das pessoas ditas “normais”. Ademais, evidenciam que desconheciam que esses sujeitos possuíam uma sexualidade normal, no entanto, salientam que a partir dos vídeos utilizados no curso, conseguiram rever os seus preconceitos.

P21 – Gostei de aprender a respeito da sexualidade, da infantilidade da criança ou adulto com Síndrome de Down. Porque sempre via essa criança ou adulta como bebês. A questão da sexualidade também não tinha conhecimento de que é normal. Como a questão do casamento.

P30 – Apesar de já ter tido acesso a discussão da sexualidade da pessoa com deficiência, a aula de hoje ainda me fez rever os meus preconceitos ao conhecer as histórias de Cíntia, Izabel e Breno. Conceber a pessoa com deficiência intelectual como plena, vivendo uma vida cotidiana, passando por todas as fases da infância a velhice quebra minha visão. Tinha a tendência de enxergá-los como eternamente dependentes e confesso um pouco infantis. Para mim essa tarefa é fundamental para que eu possa ser

uma professora que ensine plenamente, que apesar de adaptar os métodos de ensino, não minimize minha expectativa quanto as possibilidades de aprendizagem da pessoa com Síndrome de Down.

Dessa forma, o discurso dos professores evidenciou o entendimento de que as pessoas com Síndrome de Down seriam sujeitos desprovido de sexualidade, reforçando um estereótipo, ou o mito, de que essas pessoas são assexuadas. Em relação a esse estereótipo, Pínel (1999, p.310) salienta que:

[...] Um dos mitos mais comuns é pensar que as pessoas deficientes são assexuadas. Esta ideia geralmente surge a partir de uma combinação entre a limitada definição de sexualidade e a noção de que o deficiente é neutro, não tem as mesmas necessidades, desejos e capacidades do não-deficiente.

Sendo assim, a crença de que a pessoa com Síndrome de Down não possui sexualidade ou não possui desejo sexual faz com que esses sujeitos sejam vistos como eternas crianças. Contudo, “ao considerar a pessoa com deficiência como alguém não dotado de sexualidade, negligenciam-se os cuidados contra situações de abuso e se omitem a essas pessoas o direito de acesso à orientação/educação sexual” (MAIA e RIBEIRO, 2010, p.3).

8.2. As pessoas com Síndrome de Down podem se relacionar amorosamente e ter uma “vida normal”

Ao falar a respeito da pessoa com Síndrome de Down, percebe-se que o curso “cultura digidown” contribuiu para mudança de representações em relação a esses sujeitos, subvertendo e desestabilizando as certezas em relação à sexualidade e a vida das

peças com Síndrome de Down. No discurso dos professores está presente a descoberta da capacidade das peças com S.D poder manter um relacionamento amoroso, poder ter a possibilidade de viver uma vida a dois, a possibilidade de sair, frequentar festas, trabalharem, terem um vida “normal”, como vemos nos excertos a seguir.

P24 – Eu também não sabia que peças com Síndrome de Down namoravam e tem uma vida normal como as nossas. Essa aula quebrou muitos paradigmas.

P27 – Assim, as peças com Síndrome de Down podem se relacionar amorosamente. Podem construir laços, vínculos, ter família e serem sobremaneira independentes. Ser independente no sentido de poder sair sozinho, ir a festas, reuniões, trabalharem, serem iguais. É algo que todos queremos com ou sem deficiência. O que é preciso que aconteça é que as peças com deficiência sejam tratadas como as peças sem deficiência. Que sejam incluídas na sociedade e que possam ser ensinadas assim como as demais.

P39 – Não vou negar, antes de conhecer um pouco sobre essa temática, tinha muitas dúvidas e questionamentos. Tinha dificuldades de enxergar esses jovens namorando, casando. Não por preconceito, mas de achar que eles teriam que ser protegidos. Depois do curso tudo começou a ficar mais claro e percebi uma expectativa vida normal; dentro das limitações que a deficiência permite.

Diante disso, percebemos que as vivências no curso possibilitaram aos professores compreender que as pessoas com deficiência intelectual possuem as mesmas necessidades que as pessoas ditais normais, ou seja, que essas pessoas podem construir laços afetivos e viver uma vida plena em todos os sentidos. Sobre isso, Denari (2006, p. 203) afirma que as pessoas com deficiência intelectual manifestam “afetividade, experimentam uma série de vivências amorosas, de alegria, de confiança, de tristeza, de raiva; sentimentos estes comuns a todas as demais pessoas”.

8.3. A maternidade na síndrome de Down

Os educadores indicam ainda que possuem dúvidas sobre as questões relacionadas a maternidade para mulheres que possuem a Síndrome de Down, principalmente no que diz respeito aos cuidados e a educação dos filhos.

P29 – Achei interessante a questão da sexualidade, pois cresci ouvindo que as crianças com deficiência tinham a sexualidade exacerbada e me surpreendi com o vídeo em que uma Down se torna mãe. Mas veio a dúvida, será que ela vai ter condições e saberá cuidar dessa criança sozinha? E na parte da educação? Como será para ela? Diante dessas dúvidas vou em busca de mais informações e me aprofundar mais nesse assunto. Sinto que o preconceito e os estereótipos estão bem latentes em mim. Preciso mudar isso!!! Urgente!!!

P34 –. O que hoje mexeu emocionalmente comigo na aula foi o vídeo da Cíntia, uma mãe com síndrome de Down. O vídeo mostra que ela rompe barreiras tentando acompanhar o desenvolvimento do filho que não tem deficiência.

Acreditamos que essa dificuldade dos professores de compreender a maternidade de mulheres com síndrome de Down, se deve, sobretudo, ao fato das mulheres com essa síndrome não se encaixarem numa representação ou no modelo de mãe ideal devido às próprias limitações decorrentes do déficit intelectual. Ademais, em consonância com Goellner (2000), consideramos que as dificuldades dos docentes são também produto de uma representação cultural de que mulheres com Síndrome de Down não corresponderia aos padrões preconizados pela sociedade atual como um corpo ideal de mulher capaz de gerar filhos e cuidar dos mesmos. Afinal, na sociedade atual, “ser feminina é ser, também, saudável e bela, para cumprir os desígnios de seu sexo: casamento e procriação” (GOELLNER, 2000, p.85).

8.4. A importância do trabalho de orientação sexual para pessoas com síndrome de Down

A narrativa dos docentes aponta para o entendimento de que a sexualidade das pessoas com síndrome de Down acontece de maneira natural, contudo, salientam a importância de que essas pessoas recebam orientação sexual e de que lhe sejam ensinadas as regras sociais.

P37 – A sexualidade foi um tema que me deixou um pouco inquieta, pois antes de realizar a leitura dos textos e ouvir as explicações da professora, eu nunca tinha parado para pensar na vida sexual de um Síndrome de Down e vejo o quanto é natural esses acontecimentos, porém eles necessitam ser orientados como todos nós somos.

P31 – Hoje foi o meu primeiro dia de curso e o que mais me chamou a atenção foi em relação a construção social, cultural que temos em relação a pessoas com deficiência. O fato que me marcou hoje foi de perceber que as pessoas com deficiência participam do mesmo mundo que os ditos normais, e que as regras, a moral e ética também é algo que deve ser ensinado a elas. Não é porque a pessoa tem uma deficiência intelectual que não esteja restrita e privada de aprender as normas e regras da sociedade. Tudo é uma questão cultural e que temos que nos movimentar para que haja a desconstrução de que eles não participam ativamente do mundo.

Maia (2010), destaca que muitas vezes não se estimulam os programas de educação e orientação sexual, por se entender que não é necessário falar de sexo para pessoas que são assexuadas ou por outro lado, que falar sobre sexo pode estimular a prática sexual, aumentando as chances de ocorrerem relações sexuais.

No entanto, Couwenhoven (2007 *apud* Maia, 2014) salienta que o trabalho de educação sexual com pessoas com deficiência intelectual é possível e pode ter resultados satisfatórios. O autor, ressalta ainda que muitos jovens tem curiosidades e motivações para aprender sobre essas questões, sendo que muitos mostram capacidade de refletir sobre o assunto e desejam ter relacionamentos amorosos e/ou sexuais.

Em relação a educação sexual, Denari (2006) afirma que um dos grandes méritos de oferecer educação sexual as pessoas com deficiência refere-se ao fato de deixá-las aprender a exprimir e a controlar a sua sexualidade, podendo usufruir da convivência social e afetiva com seus pares. A autora destaca ainda a importância de apoiar essas pessoas através de programas específicos que tenham como base o reconhecimento da realidade da pessoa com deficiência intelectual, que considere “sua dignidade intrínseca, de sua condição de sujeito no mundo, de fim, e não meramente de meio” (DENARI, 2006, p.202)

8.5. O despreparo do professor para lidar com a sexualidade das pessoas com deficiência

É interessante constatar que os professores sentem-se despreparados para lidar com a sexualidade das pessoas com deficiência, considerando que esse despreparo é proveniente de uma visão estereotipada que impossibilita o desenvolvimento desses sujeitos.

P41 – O que conseguir observar em relação ao que foi demonstrado nesta aula é o quanto nós professores somos socialmente despreparados em relação a sexualidade de uma pessoa com necessidades especiais, que o nosso olhar é que traz ou não os obstáculos. De fato existe uma visão estereotipada que ao rotular limita e até impossibilita o desenvolvimento de um indivíduo com deficiência no caso específico em que estamos aprendendo a Síndrome de Down. Achei muito interessante observar que a forma que a família lida com a situação têm um papel fundamental no desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual.

Sobre isso, Prioste (2010) afirma que os professores não se sentem preparados para trabalhar com a sexualidade de seus alunos, mesmo tendo conhecimento da orientação sexual como um dos temas interdisciplinares a serem abordados em sala de aula, sendo assim, a temática ainda continua sendo um desafio para os educadores.

Nesse sentido, Heighway e Webster (2008 *apud* Maia, 2014) salientam que muitos professores não sabem como oferecer educação sexual a população de pessoas com deficiência, sendo assim, diante da falta de educação sexual e poucos esclarecimentos, as pessoas com deficiência intelectual podem ser facilmente manipuladas pelos outros, além de ter inabilidade para expressar seus sentimentos sexuais. As autoras salientam

ainda que é importante oferecer educação sexual para pessoas com deficiência intelectual, uma vez que a sexualidade é uma necessidade essencial do ser humano.

Considerações finais

Nas narrativas dos professores acerca da sexualidade da pessoa com Síndrome de Down, foi possível identificar a existência de muitos mitos e estereótipos a respeito dessa questão, destacando-se a representação de que esses sujeitos teriam uma sexualidade exacerbada ou que seriam para sempre eternas crianças, incapazes de exercer a sua sexualidade.

Contudo, o que se percebe é que o curso de formação continuada “cultura digidown” contribuiu de maneira significativa para desconstruir muitos desses estereótipos, para desestabilizar as certezas a respeito da sexualidade das pessoas com deficiência intelectual e mais ainda para problematizar a importância do envolvimento dos professores no sentido de promover a educação sexual para pessoas com deficiência em suas salas de aula.

Diante dos dados revelados na pesquisa e considerando os princípios de uma educação inclusiva, entendemos ser imprescindível incluir a discussão ou o debate sobre a educação sexual de pessoas com deficiência nos programas dos cursos de formação inicial e continuada de professores. Acreditamos, que num momento em que se fala tanto de inclusão, em que se salienta a inclusão como forma de transposição de barreiras sociais e segregadoras, em que se discute a importância de uma sociedade que considera todos os seus membros como cidadãos legítimos, em que se discute a questão da diferença, a problematização a respeito da sexualidade é oportuna e necessária.

Ademais, essa formação é necessária para que os professores sejam também capacitados para trabalhar com programas de educação sexual para pessoas com deficiência intelectual. Nesse sentido, acreditamos que na formação não basta apenas mobilizar saberes que desconstruam estereótipos ou mitos a respeito da sexualidade, mas é imprescindível que sejam apresentados aos docentes os procedimentos básicos para desenvolver programas de educação sexual que garantam aos sujeitos com deficiência intelectual o acesso a informação, possibilitando aos mesmos uma inclusão plena em todos os aspectos e minimizando ou reduzindo os riscos de vulnerabilidade.

Diante da realidade investigada, compreendemos que há uma necessidade premente de formação continuada para os professores e demais educadores que trabalham na escola com as pessoas com deficiência intelectual. Embora não existam receitas ou manuais a serem seguidos, acreditamos que o programa de formação do curso “Cultura Digidown”, pode contribuir para se repensar ou para se construir propostas de formação que abordem a questão da sexualidade dos estudantes com Síndrome de Down.

A partir do exposto, podemos afirmar que o processo de mudança, instaurado com a propostas da inclusão escolar, aponta para o estabelecimento de ações ou de propostas de formação continuada que abordem a questão da sexualidade, contribuindo para desconstruir barreiras atitudinais e estereótipos a respeito dos estudantes com deficiência intelectual.

Referências

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- DALL'ALBA, L. *Sexualidade e deficiência mental: Concepção do Professor*. 1991. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- DENARI, F. E. Adolescência e deficiência mental: desvelando aspectos da afetividade e sexualidade. In: MARTINS, L.A.R et al (Orgs). *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- GOELLNER, S.V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 28-29.
- MAIA, A. C. B. Reflexões sobre a educação sexual da pessoa com deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.7 , n. 1. 2001.
- MAIA, A. C. B.; RIBEIRO, P. R. M. Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com deficiências. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 16, n. 2. maio/ago. 2010.
- MAIA, A. C. B. Educação sexual para pessoas com deficiência intelectual. In: ALMEIDA, M. A; MENDES, E. G. (Org.). *A escola e o público-alvo da Educação Especial: apontamentos atuais*. São Carlos, SP: Marquezine & Manzini-ABPEE, 2014.
- MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 6.ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

PINHEIRO, S. N. S. Sexualidade e deficiência mental: revisitando pesquisas. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, v. 8, n. 2. 2004. p. 199-206.

PINEL, A. A restauração da Vênus de milo: dos mitos à realidade sexual da pessoa deficiente. In: RIBEIRO, Marcos. (Org.). *Educação sexual: novas ideias, novas conquistas*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1999. p. 307-325.

PRIOSTE, C.; RAIÇA, D.; MACHADO, M. L. G. *Dez questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência mental*. São Paulo: Avercamp, 2006.

PRIOSTE, C. D. *Educação inclusiva e sexualidade na escola: Relato de caso*. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 14-25, 2010.

recebido em 17 ago. 2017 / aprovado em 26 set. 2017

Para referenciar este texto:

VIEIRA, D. B.; OLIVEIRA, A. F. T. M.; DÉA, V. H. S. D. A formação continuada cultura digidown e a construção dos saberes sobre a sexualidade das pessoas com síndrome de down. *Cadernos de pós-graduação*, São Paulo, v. 16, n.2, p. 99-120, jul./dez. 2017.

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NOS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM DOS CURSOS TÉCNICOS A DISTÂNCIA DO CEFET-MG: QUAIS AS POSSIBILIDADES?

ASSISTIVE TECHNOLOGIES IN THE VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENTS OF THE TECHNICAL COURSES TO DISTANCE OF THE CEFET-MG: WHAT ARE THE POSSIBILITIES?

Lívia de Cássia Silva

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do CEFET-MG.
Membro do grupo de pesquisa AVACEFETMG. Graduada em Pedagogia, Minas Gerais,
BH – Brasil

livinhadecassia@hotmail.com

Mariana Alves Batista da Costa

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do CEFET-MG.
Membro do grupo de pesquisa AVACEFETMG. Graduada em Pedagogia, Minas Gerais,
BH – Brasil

malvesba@yahoo.com.br

Márcia Gorett Ribeiro Grossi

Doutora em Ciência da Informação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do CEFET-MG. Líder do grupo de pesquisa AVACEFETMG, Minas

Gerais, BH – Brasil

marciagrossi@terra.com.br

Resumo: O objetivo desse artigo foi verificar se as tecnologias assistivas desenvolvidas para os portadores de deficiência visual e/ou auditiva estão incorporadas nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem dos cursos técnicos a distância do CEFET-MG e, como os profissionais envolvidos nestes cursos percebem a questão da acessibilidade em suas rotinas acadêmicas. A partir dos resultados encontrados, foi possível verificar que a acessibilidade, no que se refere aos portadores de deficiência visual e/ou auditiva, no contexto educacional dos cursos analisados ainda não é uma realidade. Porém, foi interessante perceber que essa questão é uma preocupação dos profissionais que atuam nesses cursos e, que a sua incorporação no Moodle é viável tecnicamente.

Palavras-chave: Educação a distância. Educação especial. Tecnologias assistivas. Acessibilidade.

Abstract: The purpose of this article was to verify if the assistive technologies developed for the visually and / or hearing impaired are incorporated in the Virtual Learning Environments of the CEFET-MG distance technical courses and, how the professionals involved in these courses perceive the issue of accessibility in their academic routines. From the results found, it was possible to verify that the accessibility, with regard to the visually and / or hearing impaired, in the educational context of the analyzed courses is not yet a reality. However, it was interesting to note that this issue is a concern of the professionals who work in these courses and that its incorporation into Moodle is technically feasible.

Keywords: Distance learning. Special education. Assistive Technologies. Accessibility.

Introdução

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, cada vez mais, estão sendo usadas para facilitar e potencializar os processos de ensino e de aprendizagem, principalmente no que se refere à acessibilidade dos alunos da educação especial. A modernização do aparato tecnológico pode possibilitar a inclusão das pessoas com deficiências visual, auditiva, motora e mental ou intelectual no ensino em suas diferentes modalidades, como por exemplo, na educação a distância (EaD).

Assim, atualmente, é uma esperança e ao mesmo tempo um desafio a criação de recursos tecnológicos para promover a acessibilidade de pessoas que possuem alguma deficiência na educação. Este é um direito previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas para Educação (UNESCO), com o intuito de garantir maior independência na sociedade em que vivem, uma vez que cerca de 20% da população brasileira declararam possuir algum tipo de deficiência, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a o apresentar os dados do Censo Demográfico realizado em 2010.

Outros dados preocupantes são os revelados pela Cartilha do Censo sobre a pessoa com deficiência de 2010, que pesquisou o nível de educação das pessoas com deficiência: 14,2% possuíam o ensino fundamental completo, 17,7%, o ensino médio completo e 6,7% possuíam ensino superior completo. A proporção designada não determinada foi igual a 0,4%. Neste mesmo ano, grande parte da população deficiente não tinha nenhuma instrução ou ensino fundamental completo, totalizando 61,1% das pessoas com deficiência (*Cartilha do Censo - Pessoas com deficiência*, 2012).

Nesta perspectiva, uma das formas de contribuir para a mudança desse quadro é a inclusão de pessoas com algum tipo de deficiência, por meio da tecnologia, em cursos ofertados na modalidade a distância, nos quais os problemas de acessibilidade

podem ser amenizados com a incorporação das tecnologias assistivas nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Esses ambientes possuem, por exemplo, *softwares* que permitem a vocalização de textos para pessoas cegas e o auxílio na digitação, sem falar na quebra da barreira da mobilidade física para as pessoas com problemas de locomoção.

Portanto, a EaD pode acolher a todos os alunos, independente das suas diferenças, habilidades e necessidades, sendo uma alternativa para as pessoas com algum tipo de deficiência, principalmente devido à sua riqueza de possibilidades de recursos tecnológicos.

Diante desse cenário, o objetivo desse artigo foi verificar se as tecnologias assistivas desenvolvidas para os portadores de deficiência visual e/ou auditiva estão incorporadas no AVA dos cursos técnicos a distância do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) e, como os profissionais envolvidos nestes cursos percebem a questão da acessibilidade em suas rotinas acadêmicas.

1. Referencial teórico: a educação especial: algumas considerações

A educação especial ganha ênfase no Brasil nos últimos 20 anos a partir de uma perspectiva de democratização dos espaços, acessos e respeito à diversidade. Como aportes para a prática nas escolas, foram elaborados documentos legais e normativos que manifestam a necessidade de uma estruturação dos serviços prestados a este público, incluindo uma escolarização adequada e que atenda as necessidades de aprendizagem de cada aluno, que possui tempos e formas diferentes de aprender.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a educação especial em seu artigo 58 é definida como “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”.

A partir desta concepção de atendimento amplo e inclusivo para alunos com diversos tipos de deficiência e a necessidade de adequação do sistema escolar, publicou-se em 2001 a Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) nº 2, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Outro documento que possui destaque é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 do Ministério da Educação (MEC) o qual conceitua educação especial como:

Uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (MEC, 2008, *online*).

Nos documentos citados é possível identificar uma linearidade na conceituação, sendo o foco no atendimento e disponibilização de recursos capazes de promover e auxiliar o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. Ao longo dos anos, aparatos legais são promulgados com o objetivo de assegurar direitos, igualdade e oportunidades às pessoas com deficiência.

De acordo com Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, sobre Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, as deficiências estão

distribuídas em quatro categorias: deficiência física, visual, auditiva e múltipla (associação de duas ou mais deficiências).

No contexto educacional, a LDBEN nº 9.394/96, ao conceituar a educação especial, desvincula a proposta de uma educação para pessoas com deficiência que deva ser realizada apenas em escolas especiais. Ao incluir esses sujeitos na educação regular é imprescindível rever as práticas pedagógicas para o atendimento às necessidades desses alunos. Em seu artigo 59, assegura que os sistemas de ensino deverão oferecer aos educandos com deficiência, currículos, técnicas e recursos específicos às suas necessidades, bem como a adequação do tempo para conclusão dos estudos, professores especializados, educação para o trabalho e acesso igualitário aos benefícios sociais. No âmbito educacional, essa visão se mostra com a compreensão das diferentes formas de aprendizado e pela viabilização de recursos tanto em ambientes físicos quanto virtuais.

A acessibilidade prevê o desenvolvimento de materiais didáticos que beneficiem a autonomia e o conhecimento. Enquanto que a usabilidade, segundo Mari (2011) necessita atender aos critérios de eficácia, eficiência, segurança facilidade de memorização e aprendizagem, satisfação do usuário e baixa taxa de erro, o que nos permite vislumbrar soluções simples e rápidas aplicadas ao contexto educacional.

Sobre o acesso à informação da pessoa com deficiência, a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, das Organizações das Nações Unidas (ONU), ratificada no Brasil pelo Decreto Legislativo 186, de 09 de julho de 2008, relata o papel do Estado, a fim de promover formas apropriadas de atendimento e apoio, assegurando às pessoas com deficiência o acesso à informação. Diante dessa realidade de adaptação de ambientes, corpo docente e aparatos legais que viabilizem recursos para uma educa-

ção especial ampla, o uso de tecnologias surge como um diferencial para se tentar modificar uma realidade e contribuir para os avanços na qualidade da educação ofertada aos alunos com necessidades especiais.

2. As Tecnologias Assistivas: recursos e serviços para a acessibilidade e inclusão

A evolução do uso de tecnologias aplicadas à educação possibilitou nos últimos anos uma melhoria significativa para a inclusão de alunos que apresentem alguma necessidade especial. Neste contexto, para denominar os recursos tecnológicos aplicados à educação especial surgem as tecnologias assistivas. De acordo com o Comitê de Ajudas Técnicas da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde/SEDH/PR, 2007), a tecnologia assistiva é definida como:

Uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (Brasil, 2009, *online*).

Na educação especial, as tecnologias assistivas possibilitam a acessibilidade e também contribuem para o surgimento de novas perspectivas nos processos de ensino e de aprendizagem, atendendo de forma exclusiva aos diferentes tipos de deficiência, das mais simples às mais severas.

Sobre esse tema Bersch (2013, p.4) esclarece que “os recursos de tecnologia assistiva são organizados ou classificados de acordo com objetivos funcionais a que se destinam” e, destaca que a tecnologia assistiva é subdividida em 12 categorias, sendo:

Auxílios para a vida diária e vida prática; Comunicação Aumentativa e Alternativa; Recursos de acessibilidade ao computador; Sistemas de controle de ambiente; Projetos arquitetônicos para acessibilidade; Órteses e próteses; Adequação postural; Auxílios de mobilidade; Auxílios para qualificação da habilidade visual e recursos que ampliam a informação a pessoas com baixa visão ou cegas; Auxílios para pessoas com surdez ou com déficit auditivo; Mobilidade em veículos e, Esporte e lazer.

De acordo com o recorte feito foram pesquisadas quais tecnologias podem ser usadas em cursos na modalidade a distância e que são compatíveis com AVA, no caso um *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Moodle), para atender aos alunos que possuem essas deficiências. A partir dessa pesquisa foi elaborado o Quadro 1, no qual apresenta as tecnologias para cada tipo de deficiência selecionadas nesse estudo, bem como as classificam para o uso em computadores e também para os dispositivos móveis (celulares e *smartphones*).

Vale ressaltar que as tecnologias apresentadas no Quadro 1 são pagas e outras gratuitas. Os *hardwares* são pagos e os *softwares* e os aplicativos são gratuitos. Utilizar tecnologias gratuitas além de ser um facilitador para os usuários, também é uma vantagem para os desenvolvedores dos AVA livres, pois é mais simples a incorporação da tecnologia no sistema.

Quadro 1 - Principais tecnologias desenvolvidas para ajudar as pessoas com deficiência visual e auditiva nos processos de ensino e aprendizagem.

Tecnologias	Deficiência Visual		
	Para Computadores		Para Mobilie (aplicativos)
	Hardware suporte físico	Softwares suporte operacional	
1. <i>Display Braille</i> : dispositivo de saída tátil para visualização da tela do computador no sistema <i>Braille</i> .	X		
2. Teclado em <i>Braille</i> : dispositivo composto por etiquetas ampliadas nas teclas.	X		
3. <i>Joystick</i> : substituto do mouse, com quatro funções.	X		
4. <i>Mouses</i> Especiais: dispositivo que ao ser passado sobre as palavras, as características das letras em <i>Braille</i> são transferidas para o <i>mouse</i> .	X		
5. Apontador de cabeça digital: acessa computadores por meio dos movimentos da cabeça que traduzem-se na tela em ações realizadas pelo <i>mouse</i> .	X		
6. Impressora <i>Braille</i> : converte textos comuns para o <i>Braille</i> . Usa papel mais encorpado e tem agulhas especiais para fazer as ranhuras nas faces da folha.	X		
7. <i>Scanner</i> de mesa comum: proporciona a digitalização de textos e, juntamente com <i>software</i> de leitura de tela, o acesso à informação.	X		
8. Leitores de Tela: converte textos que estão em formato eletrônico em arquivos de áudio.		X	
9. Ampliadores de tela: faz o <i>zoom</i> nas informações desejadas.		X	

10. Criação de Impressão em <i>Braille</i> : converte o texto desejado na linguagem <i>Braille</i> , permitindo sua impressão em uma impressora <i>Braille</i> .		x	
11. <i>Player</i> de livros eletrônicos: converte a leitura de livros em áudio.		x	
12. Leitor de tela para celular: converte textos que estão em formato eletrônico em arquivos de áudio.			X
13. <i>Scanner</i> Leitor Portátil: captura imagens de texto do papel e as transformam em informações em áudio por meio de voz sintetizada.			x
	Deficiência Auditiva		
14. Telefone: realiza a discagem por telefone e receber as mensagens escritas na tela do computador.	x		
15. Tradução automática para língua de sinais: descreve o que está na tela do computador por meio das Libras realizada por um <i>avatar</i> .		x	
16. <i>Closed Caption</i> : sistema de legendas de vídeos que vão sendo apresentadas durante os vídeos.		x	
17. Tradução automática para língua de sinais: descreve o que está na tela do dispositivo mobile por meio das Libras realizada por um <i>avatar</i> .			X
18. Troca de vídeo mensagens: Aplicativo de troca de mensagens por meio de gravações de vídeos.			X
19. Dicionário de Português-Libras: tradutor de palavras em língua de sinais.			X
20. Torpedo em Libras: envio de mensagens em língua de sinais.			X

Fonte: Elaborado pelas autoras

O caminho metodológico percorrido

Caracterização da pesquisa

Optou-se nesse estudo pela pesquisa científica de natureza qualitativa. De acordo com o objetivo traçado, os tipos escolhidos de pesquisa foram a pesquisa descritiva e a exploratória. E, em relação a procedimentos técnicos, escolheu-se o estudo de caso.

O universo de pesquisa foram os cursos técnicos a distância do CEFET-MG. Atualmente, a instituição oferece três cursos técnicos a distância: Eletroeletrônica, Meio ambiente, Informática para *Internet*, oferecidos nas cidades mineiras: Campo Belo, Timóteo, Curvelo e Nepomuceno. Os cursos são oferecidos em oito módulos e, para o desenvolvimento deste trabalho foi contemplado como amostra apenas o 8º módulo dos três cursos, por ser o módulo que estava sendo oferecido durante o desenvolvimento dessa pesquisa.

O *corpus* do estudo foi composto por 21 profissionais, os quais estavam atuando nos cursos do 8º módulo: os professores (11); coordenadores (oito), administrador do Moodle (um) e tutor administrativo (um).

3. Etapas da pesquisa

Essa pesquisa foi realizada em três etapas:

1ª etapa: Verificar se as tecnologias apresentadas no Quadro 1 deste estudo estavam presentes no AVA do CEFET-MG, por meio da observação *online*, realizada no primeiro semestre de 2016, através da concessão de um usuário para o manuseio do Moodle, autorizado pela coordenação pedagógica dos cursos a distância do CEFET-MG.

2ª etapa: Verificar como os profissionais envolvidos nos cursos técnicos a distância do CEFET-MG percebem a questão do atendimento aos alunos com algum tipo de deficiência, em suas rotinas acadêmicas. Para tal, usou-se como instrumentos para coleta de dados um questionário aplicado aos 21 profissionais que atuavam no 8º módulo dos cursos técnicos a distância, no segundo semestre de 2016. Obteve-se 20 questionários respondidos, o que corresponde a uma taxa de retorno de 95,23 %.

3ª etapa: Em uma entrevista no final de 2016, foi apresentado aos responsáveis técnicos pelo Moodle do CEFET-MG (a administradora do Moodle, o tutor administrativo e o coordenador administrativo) o Quadro 1 deste estudo, com o objetivo de verificar a possibilidade de sua incorporação dessas tecnologias assistivas nessa plataforma de aprendizagem.

4. Resultados e Análises dos dados

1ª etapa: É importante esclarecer que algumas das tecnologias desenvolvidas para ajudar as pessoas com deficiência visual e auditiva nos processos de ensino e aprendizagem listadas no Quadro 1, são usadas ou adaptadas no computador do aluno e, outras são inseridas nos AVA para ajudar o aluno que acessa esse ambiente. E, o que se procurou observar nessa pesquisa foi dentre as tecnologias do Quadro 1 quais estavam inseridas no AVA do CEFET-MG, o Moodle, e assim ajudariam os alunos que possuem algum tipo de deficiência visual e/ou auditiva a terem acesso aos conteúdos dos cursos. A partir da observação *online* no Moodle (versão 2.6.3, cujo *link* é: <<http://www.etc.cefetmg.br/>>), verificou que nenhuma dessas tecnologias estão presentes nesse AVA.

2ª etapa: Foram feitas oito perguntas aos participantes da pesquisa. Na 1ª pergunta foi indagado se no formulário de inscrição do aluno existe algum levantamento sobre necessidades especiais, especificando qual tipo de auxílio o aluno necessita para realizar tais cursos. A maioria dos respondentes (70%) afirmaram que não, 25% declararam que não sabiam informar e 5% que sim. Como esse resultado não foi unânime,

procurou-se conhecer no Núcleo de Educação a distância do CEFET-MG os formulários de inscrição e, constatou-se que não existe nenhuma parte neste que questiona se o aluno é portador de necessidades especiais.

A 2ª pergunta questionou se o respondente considera relevante ter conhecimento prévio sobre a existência de alunos com algum tipo de deficiência auditiva e/ou visual em um dos cursos para o planejamento e elaboração dos materiais do curso. 100% declararam que sim. Abaixo alguns fragmentos de observações feitas pelos respondentes, nos quais pode concluir que essa informação pode mudar o olhar do professor ao preparar seus conteúdos e/ou matérias para serem disponibilizados no AVA:

Estas informações são importantes para o rendimento do aluno no curso e também para a preparação do professor.

Porque algumas necessidades especiais podem comprometer o acompanhamento das atividades do curso, o desenvolvimento do aluno e seu desempenho. Sabendo previamente podemos minimizar os efeitos negativos decorrentes das limitações do aluno.

Facilitaria muito a interação com o aluno e a adequação do material e linguagem adotada para esta interação.

Porque podemos adaptar e fazer ambientações mais adequadas e sugestões diante ao problema. Apesar de geralmente, as soluções para adaptar à tecnologia a sua deficiência sejam feitas pelo próprio, podemos pensar em uma alternativa didática para facilitar. Assim, como a área de informática verificar se há adaptações importantes para o aluno.

Com este tipo de informação, o professor pode desenvolver um material mais adequado e pode oferecer um atendimento melhor ao aluno.

Os formulários de inscrição questionam sobre necessidade especial, creio que para a realização da prova, em questão de alocação nas salas, acessibilidade, disponibilização de fôscal especial, porém, essa informação não é repassada no cadastramento dos selecionados no vestibular. Dessa forma, creio que a preocupação não seja em relação à realização do curso em si, uma vez que se fosse o caso, a instituição deveria ser notificada sobre as possíveis adaptações que deveriam ser feitas a fim de receber esse aluno. Considero ser de extrema importância para a inclusão social e uma maneira agradável de receber um novo aluno de forma confortável.

Porque atualmente não sabemos ao certo se há algum aluno que disponha de alguma necessidade especial e que, portanto, precise de auxílios especiais. Caso haja algum aluno com necessidades especiais matriculado em algum dos nossos cursos, o processo de ensino e aprendizagem desse aluno pode ser aperfeiçoado por meio dos recursos de tecnologia assistiva.

Porque talvez haja necessidade de fazer alguma adaptação em seu material de aula.

A 3ª pergunta averiguou se durante a elaboração das disciplinas foram selecionados recursos e/ou materiais que ajudem os alunos com algum tipo de deficiência visual e/ou auditiva a ter acesso ao conteúdo do curso, como por exemplo, cores, legendas, sons, fontes maiores, *plugins* que aumentam fontes. 19 participantes da pesquisa responderam que não e, um respondeu que sim (que usa legendas em seu *PowerPoint* e vídeos).

Na 4ª pergunta verificou se os participantes da pesquisa conheciam algum recurso de tecnologia assistiva destinado à EaD e, 15 afirmaram não conhecer, um informou que não sabia responder. Quatro declararam conhecer e citaram:

- *Softwares* que fazem a leitura de textos para deficientes visuais;
- Intérprete de LIBRAS em vídeo aula (para deficientes auditivos);
- Legendas em vídeo aula;
- *Softwares* de leitores de telas para fazer uso no computador (para deficientes visuais);
- Tradução automática de vídeos;
- Texto *of speed* (leitor de textos para deficientes visuais);
- Sistemas para aprimorar a visualização dos caracteres na tela e tradução do conteúdo de texto.

Na 5ª pergunta foi questionado aos participantes da pesquisa se eles identificavam alguma barreira no AVA que prejudique o acesso aos alunos que possuem deficiência. Nesse caso, 15 respondentes afirmaram que sim e, cinco que não. Os fragmentos dessas respostas afirmativas:

Não há recurso algum para pessoas com deficiência auditiva ou visual.

Não há plugins ou softwares instalados no AVA que diminua as barreiras comunicacionais de pessoas que possuem alguma deficiência.

Não existem postagens de textos narrados e vídeos com exibição de um intérprete de LIBRAS.

Pelo meu conhecimento do sistema, ele não está preparado para atender aos alunos que possuem deficiência.

O AVA não tem opção própria de aumento de letras. Quando se aumenta via navegador, dificulta a navegação.

No caso de deficiência visual, não sei como o aluno poderia interagir com o ambiente.

Os recursos, em geral, são visuais. Apesar das vídeo-aulas terem o som, creio que grande parte do conhecimento requer assimilação visual. E as avaliações são feitas através de provas na plataforma que requerem leitura. Outro aspecto é a forma padronizada do formato dos cursos. Pensando em um aluno com TDAH, se o formato não se adequa a ele, ele terá dificuldade em todas as disciplinas.

Essas respostas estão coerentes com a conclusão da observação *online* no Moodle do CEFET-MG (1ª parte da pesquisa): ele não possui as tecnologias desenvolvidas para ajudar as pessoas com deficiência visual e auditiva nos processos de ensino e aprendizagem.

Na 6ª pergunta foi verificado se as ferramentas usadas nos cursos a distância do CEFET-MG tais como fóruns, *chats*, tarefas e *links* para materiais estão organizadas de

forma acessível para os alunos (inclusive com os que possuem alguma deficiência visual e/ou auditiva) e, 15 participantes da pesquisa responderam que não, um não soube responder e quatro afirmaram que sim. Como essas ferramentas são essenciais para proporcionar a interatividade entre alunos-alunos, alunos-professores, alunos-tutores, a falta de ferramentas que ajudem os alunos com alguma deficiência a participar dessas atividades irá prejudicar a interatividade, que é a essência humana e, portanto, levar a uma evasão nos cursos.

A 7ª pergunta teve como objetivo investigar se todos os alunos foram capacitados para navegar e utilizar os recursos existentes nos cursos a distância do CEFET-MG. 19 participantes responderam que sim e, um que não. Novamente, esse resultado está coerente com a observação *online* no AVA (1ª parte dessa pesquisa), onde se pode verificar que no 1º módulo de cada curso a distância a 1ª disciplina que os alunos têm que fazer é denominada *Ambientes virtuais de aprendizagem* e, tem o objetivo de ajudar o aluno a navegar na plataforma Moodle que é o AVA do CEFET-MG.

A 8ª e última pergunta foi feita para conhecer a opinião dos participantes sobre a existência de melhorias a serem implantadas no AVA usado nos cursos técnicos a distância CEFET-MG para que os cursos sejam acessíveis aos alunos que possuem alguma deficiência visual e/ou auditiva. Todos os participantes afirmaram que acreditam que existem melhorias a serem feitas e sugeriram:

Adaptação para deficiência visual, uma vez que todo o material feito e desenvolvido se baseia em texto e imagens. A respeito da deficiência auditiva, muitas vezes usamos vídeos, desenvolvidos por nós mesmos ou já existentes e este não tem a adaptação necessária para quem tem a deficiência.

Uso de intérpretes de LIBRAS nos vídeos; legendas nos vídeos e instalação de plug-ins ou softwares de leitores de telas para fazer uso no computador.

Colocar legenda nas vídeo-aulas, inserir a opção de áudio, para as instruções além dos enunciados escritos. Fiscais especiais que possam ler e transcrever as respostas durante a aplicação de provas e tempo adicional para esses alunos realizarem a avaliação.

Não sou especialista em tecnologias inclusivas e não sei se alguma delas já tem sido usada no AVA do CEFET-MG, entretanto, recursos de áudio e de braille para os deficientes visuais e recursos específicos para os deficientes auditivos devem estar disponíveis nestes ambientes.

Apesar de saber dessa demanda, nunca foi orientado quanto a essa possibilidade quanto as ferramentas para os casos específicos e nem da presença de algum aluno com necessidade especial. Já lidei com um aluno com deficiência visual (perda significativa) no ensino presencial e fomos orientados pela coordenação que o próprio aluno pediu um tamanho de letra específica. Sabia da condição e sempre tentava ver se estava adequado a ele e quando era necessária uma atenção maior, por impossibilidade de adequar o material a ele. Porém, dificilmente somos treinados para as possibilidades didáticas e ferramentas para alunos com diversas deficiências. A adequação ocorre por sensibilidade específica de cada professor ou de procura de cursos específicos por interesse pessoal do professor.

Plugins para tradução automática de vídeos (vídeos legendados) para deficientes auditivos, incorporação de recurso text of speech (leitor de texto) para deficientes visuais.

Sugiro a implantação de textos narrados e vídeos com exibição de um interprete de LIBRAS.

Os relatos dos participantes sinalizam que, embora, no AVA do CEFET-MG ainda não se preverem ferramentas que garantam a acessibilidade de alunos portadores de deficiência auditiva e/ou visual, eles percebem a importância de tornar os conteúdos dos cursos mais democráticos a todos os alunos, revelam que conhecem o caminho que deve ser seguido, inclusive ao sugerir soluções. Isso pode ser observado inclusive pela fala da participante que declarou não conhecer os recursos que poderiam ser utilizados para portadores destas deficiências, quando afirmou que acredita que existam maneiras para facilitar a acessibilidade nos cursos e que poderiam ser implantadas.

3ª etapa: De acordo com a opinião dos entrevistados, das 20 tecnologias apresentadas no Quadro 1, a maior parte das tecnologias (de um a sete, 10, 12, 13 e 14) não são tecnologias de incorporação no Moodle, mas para serem instaladas nos computadores (os *hardwares*) dos polos descentralizados de apoio presencial aos alunos. Nesse caso, o maior obstáculo seria o financeiro e não o técnico.

As demais tecnologias podem ser incorporadas ao Moodle, desde que sejam instalados os *plug-ins* adequados, principalmente pelo fato dessa plataforma de aprendizagem possuir código aberto. A instalação e adequação dos *plug-ins* e *softwares* externos são mais fáceis, mas é necessário um trabalho de desenvolvimento e ajustes.

Finalmente, cumpre observar que ao analisar as tecnologias assistivas relacionadas com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação é possível vislumbrar uma série de recursos e possibilidades, entre eles ferramentas compatíveis de serem usadas em AVA. Existem vários recursos e serviços que auxiliam pessoas com deficiência auditiva, visual, intelectual, física, múltipla e até mesmo idosos para que possam acessar informações na *internet* e realizar cursos em ambientes virtuais de aprendizagem como o Moodle.

Como contribuição à equipe de profissionais que atuam nos cursos técnicos a distância do CEFET-MG, sugerem-se quatro possibilidades de promoção de acessibilidade:

1º) No ingresso do aluno fazer uma pesquisa para ver as suas necessidades e verificar se há alunos com necessidades especiais.

2º) Solicitar ao CEFET-MG, a compra das ferramentas tecnológicas (como as apresentadas no Quadro 1 desse estudo) para instalação ou adaptar computadores dos polos presenciais, para que os alunos com deficiência visual e/ou auditiva possam acessar com conforto o ambiente virtual de aprendizagem.

3º) Para desenvolver os cursos mais acessíveis para alunos como deficiência visual e/ou auditiva, faz-se necessário:

- Inserir imagens ou gráficos para ilustrar, exemplificar ou esquematizar alguma informação de um dado conteúdo, seja nos *chats*, nos fóruns ou em outros recursos ou atividades.
- Inserir vídeos com áudio e sem áudio. Nos vídeos que não têm som, o conteúdo deve ser descrito em áudio ou em texto escrito. É desejável elaborar áudio-descrição para vídeos pré-gravados. Para vídeos que tenham áudio falado no idioma natural do material didático e do ambiente Moodle, deve-se elaborar e disponibilizar a legenda do vídeo. É desejável que os vídeos com áudio apresentem alternativa na Língua Brasileira de Sinais (Libras), com intérprete humano ou intérprete em personagem 3D (tridimensional elaborado).

Considerações finais

Como verificado nesta pesquisa, existem várias possibilidades de recursos tecnológicos desenvolvidos para facilitar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos que possuem algum grau de deficiência auditiva e/ou visual. Neste contexto, a EaD ganha uma dimensão mais democratizadora com seus recursos e abrangência capazes de adequar as diferentes realidades dos alunos.

Porém, a partir dos resultados encontrados, foi possível verificar que a acessibilidade, no que se refere aos portadores de deficiência visual e/ou auditiva, no contexto educacional dos cursos técnicos a distância CEFET-MG, não acontece. Entretanto, foi interessante perceber que essa questão é uma preocupação da equipe de profissionais que atuam nesses cursos. Eles compreenderam, ao participar da pesquisa que o caminho a ser percorrido para que essa acessibilidade seja uma realidade não é complicado e que existam uma variedade de recursos tecnológicos que facilmente podem ser incorporados no AVA do CEFET-MG. Desta maneira, ajudarão na garantia da acessibilidade de futuros alunos que tenham algum tipo de deficiência que foi abordado neste estudo.

Como foi possível verificar, incluir na escola alunos com algum tipo de deficiência em cursos na EaD exige uma mudança na postura dos professores e demais profissionais, além da adaptação dos cursos ofertados. Uma das formas para atender tais exigências e mudar o cenário brasileiro que apresenta dados alarmantes sobre o acesso à educação por pessoas que possuem algum tipo de deficiência é o ambiente acessível e inclusivo que as tecnologias assistivas podem oferecer, proporcionando aos alunos maior independência nos cursos, através da ampliação de sua comunicação, maior facilidade de seus aprendizados e integração com os professores e colegas do curso.

Referências

BERSCH, Rita. *Introdução à tecnologia assistiva*. Porto Alegre: RS, 2013.

BRASIL. *Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em: 20 jun. 2016.

BRASIL. *Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008*. Aprova o texto da convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e de seu protocolo facultativo. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm>. Acesso em: 25 jun. 2016.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/9394.htm>. Acesso em: 25 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão*. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 20 mai. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação - CNE/CEB. *Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior*. 2001. Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>>. Acesso em: 10 mai.2016.

Cartilha do Censo - Pessoas com deficiência. 2012. Disponível em: <<http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/cartilhasdeficiente/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia.pdf>>. Acesso em: 10 mai.2016.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. *Censo demográfico 2010. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência*. 2010. Rio de Janeiro: Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2016.

Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT. *Biblioteca digital de teses e dissertações*. 2016. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

MARI, C. M. M. *Avaliação da acessibilidade e da usabilidade de um modelo de ambiente virtual de aprendizagem para a inclusão de deficientes visuais*. 2001. 96 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2011.

MORAN, José. *O que é educação a distância*. 2002. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO. (1998).

Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

recebido em 11 jul. 2017 / aprovado em 17 out. 2017

Para referenciar este texto:

SILVA, L. C.; COSTA, M. A. B; GROSSI, M. G. R. Tecnologias assistivas nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem dos cursos técnicos a distância do CEFET-MG: Quais as possibilidades? *Cadernos de pós-graduação*, São Paulo, v. 16, n.2, p. 121-144, jul./dez. 2017.

**A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA: FAMÍLIA E PROFESSORES ENTRE DESAFIOS, EXPECTATIVAS E
POSSIBILIDADES**

**THE SCHOOL INCLUSION OF CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DIS-
ORDER: FAMILY AND TEACHERS BETWEEN CHALLENGES, EXPECTA-
TIONS AND POSSIBILITIES**

Régia Vidal dos Santos

Doutoranda em Educação pela Universidade Nove de Julho
(UNINOVE). Professora convidada no Programa de Pós-Graduação em
Educação Lato Sensu da UNINOVE. São Paulo, SP – Brasil
regiavs@gmail.com

Jason Ferreira Mafra

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Docente do
Programa de Pós-Graduação da UNINOVE e diretor do Programa de Mes-
trado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) na
mesma universidade. São Paulo, SP - Brasil
jasonmafra@gmail.com

Resumo: Este artigo objetivou analisar, sob a ótica de familiares e professores de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), os desafios, expectativas e possibilidades decorrentes

da inclusão escolar dessas crianças em duas escolas do município de São Paulo. Para tanto, expõe dados que se configuram como resultado da pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), no período de 2015-2016. Trata-se de uma pesquisa que tem como referencial teórico a concepção de educação emancipadora de Paulo Freire, e na qual, com base nos pressupostos da metodologia qualitativa de caráter empírico-teórico, foram realizados estudos de caso a partir de dados levantados por meio de entrevista semiestruturada e grupo focal. Dentre os resultados obtidos, neste artigo, destacamos os avanços no trabalho pedagógico, entre contradições na realidade dessas escolas, que se veem impulsionadas, pela demanda, a atender à determinação legal da inclusão; ao mesmo tempo, apontamos as expectativas de mães, que vivenciam um cotidiano marcado por dificuldades, e suas preocupações relacionadas às condições da escola de atender a esse direito e sobrepujar o preconceito e a discriminação.

Palavras-chave: Transtorno do espectro autista. Inclusão escolar. Educação especial. Família. Professores.

Abstract: This article aims to analyze, from the perspective of family and teachers of children with Autism Spectrum Disorder (ASD), the challenges, expectations and possibilities arising from the school inclusion of these children in two schools in the municipality of São Paulo. To do so, it exposes data that are configured as a result of the master's research developed in the Professional Master's Program in Management and Educational Practices (PROGEPE) of the University Nove de Julho (UNINOVE), in the period 2015-2016. It is a research that has as theoretical reference the conception of emancipatory education of Paulo Freire, and in which, based on the assumptions of the qualitative methodology of an empirical-theoretical character, case studies were carried out from data collected through semi-structured interviews and focal group. Among the results obtained, in this article we highlight the advances in pedagogical

work, between contradictions in the reality of these schools, that are driven, by the demand, to meet the legal determination of inclusion. And at the same time, we point out the expectations of mothers, who experience a daily life marked by difficulties, and their concerns related to the conditions of the school to fulfill this right and overcome prejudice and discrimination.

Keywords: Autism spectrum disorder. School inclusion. Special education. Family. Teachers.

Introdução

Os discursos sobre educação inclusiva são plurais, vão desde a certeza de que se trata de um direito a uma educação não excludente até referências a uma forma econômica de oferecer atendimento educacional às pessoas com deficiência. Há ainda quem acredite tratar-se de uma moda passageira. Essa abrangência de percepções se constituiu entre a imposição legal, a precarização do serviço público e a tímida presença do Estado na efetivação do acesso escolar, com aprendizado, às crianças e jovens que apresentam algum tipo de desvantagem.

Esse cenário revela, como aponta Baptista (2015), a incompreensão de um paradigma e um movimento. Um paradigma, por se configurar em uma proposta que compreende uma perspectiva, cuja efetivação carece de reflexão. Um movimento, porque não há como negar que a defesa da presença do diferente nos espaços de escolarização resultou em transformações, mesmo que insuficientes, para viabilizar o acolhimento e o aprendizado de todos nesses espaços.

Ademais, na história recente, a partir da determinação de um atendimento educacional sem demarcação de quem merece estar “dentro” e “fora” do ensino comum, por um lado, intensificaram-se as críticas à permanência de crianças com deficiência e transtorno na escola pública; por outro, emergiram debates e uma profícua produção acadêmica sobre visões e propostas de organização escolar que, ultrapassando a denún-

cia, contribuem para o alargamento de fronteiras, iluminam práticas educativas embasadas em um fazer ético capaz de romper a opressão e, conseqüentemente, como distinguiu Freire, anunciam o inédito viável.

Considerando a impossibilidade de abarcar a magnitude da tarefa da inclusão escolar em um texto, neste artigo, propõe-se a análise dos desafios, expectativas e possibilidades referentes à inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escolas da rede pública de ensino paulista. Essa inclusão, em 2012, obteve como suporte a Lei n.º 12.764, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012), que, em seu artigo 3º, prevê seu acesso à educação. Sendo que, em 2014, a Resolução SE n.º 61, de 11 de novembro de 2014, que dispõe sobre a educação especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino paulista, assegurou a matrícula desses alunos na classe comum do ensino regular (SÃO PAULO, 2014).

Como veremos, a complexidade e o desafio relacionados à escolarização de crianças com esse transtorno se dilatam em uma rede de ensino cujo atendimento pedagógico especializado é escasso e a formação e a comunicação entre professores não são privilegiadas.

Por se tratar de um transtorno em espectro, ou seja, com uma intensidade que varia do mais leve ao mais severo e se coaduna a comportamentos inesperados, familiares e professores têm suas certezas confrontadas. Porquanto, as crianças com esse transtorno podem apresentar, em maior ou menor grau, interesses restritos, déficits na reciprocidade socioemocional, comprometimento qualitativo na comunicação verbal e não verbal, sensibilidade a alterações no ambiente e na rotina, e comportamentos que incluem movimentos estereotipados e repetitivos. Além disso, pode haver ocorrência

de hipersensibilidade auditiva e comorbidade com deficiência intelectual ou altas habilidades.

Mediante o exposto, debruçamo-nos sobre o desafio advindo do encontro dessa criança tão singular com um contexto que anseia por uniformidade e ordem: o contexto escolar. E, entre depoimentos, propomo-nos a iluminar expectativas, mas, acima de tudo, promover a reflexão sobre as possibilidades dessa escola superar o modelo excludente, firmar-se no reconhecimento e no diálogo com a diferença, portanto, na construção de um conhecimento emancipador e na utopia da educação como prática de liberdade.

Para tanto, este artigo foi dividido em quatro partes: na primeira, apresentamos as características das crianças com TEA e as possibilidades de aprendizado que só podem emergir do encontro entre seres humanos; na segunda, lembramos o que, para muitos, foram consideradas as primeiras práticas voltadas à educação da criança diferente e apontamos alguns dos desafios da atual proposta de inclusão de crianças com deficiência e transtorno na rede estadual de ensino paulista; na terceira, considerando a ótica de mães e professoras e o legado freiriano, discutiremos as expectativas relativas a essa inclusão escolar; na quarta, sem a pretensão de esgotar o assunto, mas de provocar reflexões, finalizamos abalizando os nexos entre a tarefa inclusiva e uma educação capaz de fomentar o que há de mais valioso em nós: a nossa humanidade.

1. O Transtorno do Espectro Autista: entre possibilidades

De acordo com Schmidt (2013), o termo autismo foi cunhado pela primeira vez por Eugene Bleuler, em 1916, e o que conhecemos hoje sobre esse transtorno advém dos estudos do psiquiatra Leo Kanner, publicado em 1943, e do pediatra Hans Asperger, em 1944. A partir de então, muitos estudos foram realizados na área médica, sendo

que, atualmente, o comprometimento na área social, as alterações nas habilidades de comunicação e afetivas, a rigidez e os comportamentos estereotipados e repetitivos são apontados como sinais mais proeminentes do que, no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM-5), é nomeado Transtorno do Espectro Autista (TEA). Assim, tanto no DSM-5 quanto na Lei n.º 12.764, “[...] o TEA é definido como um distúrbio do desenvolvimento neurológico que deve estar presente desde a infância, apresentando déficits nas dimensões sociocomunicativa e comportamental” (SCHMIDT, 2013, p. 13).

Schwartzman e Araújo (2011) assinalam que crianças com comportamento padrão, no primeiro ano de vida, compartilham atenção e reagem às emoções de outras pessoas, mas, nas crianças com TEA, o atraso ou o prejuízo na atenção compartilhada são visíveis. Sendo que, para Schmidt (2013), o déficit na interação social, que essas crianças apresentam, deve-se à incapacidade de estabelecer ou dar continuidade a interações com outras pessoas, isso porque essas crianças se encontram, comumente, centradas em um interesse pessoal específico.

O brincar, por exemplo, que permite, de forma prazerosa, o aprendizado de habilidades motoras, cognitivas e sociais, para as crianças com TEA, tende a se restringir à manipulação de poucos objetos. Como aponta Araújo (2011, p. 182), elas

[...] podem produzir o mesmo número de atos funcionais que as demais crianças, tanto sob condições espontâneas quanto sob condições estruturadas, mas gastam menos tempo brincando funcionalmente. Elas mostram, também, baixo nível de uso apropriado dos objetos, menos variedade no jogo funcional e mais atos repetitivos.

Segundo Schmidt (2013), comportamentos como a falta de engajamento nas relações sociais, o ficar vagando sozinho e o aparente desinteresse em fazer amizades decorrem da inabilidade na socialização e, assim como os comportamentos repetitivos e estereotipados, podem ser alterados à medida que a criança entende que esses comportamentos são desagradáveis.

Com relação à limitada comunicação verbal e não verbal, a criança com TEA apresenta – como já mencionado, em maior ou menor grau – dificuldade em manter contato visual, em compartilhar a atenção, em compreender expressões faciais e gestos, ou até mesmo responder quando é chamada pelo nome. Nas palavras de Araújo (2011), esse comprometimento dos processos sociais básicos, que envolve a identificação subjetiva do outro, ressalta a importância de se compreender como essa criança aprende; na sala de aula, pode se constituir na incompreensão das falas ou expressões dos professores e colegas.

Macedo e Orsati (2011, p. 245) assinalam que “[...] problemas de comportamento muitas vezes podem ser interpretados como formas de comunicação, pois há relação entre comportamentos incomuns e desejos de comunicação, ou respostas sociais reforçadoras impróprias”. Nesse sentido, as reações adversas decorrentes da extrema resistência a mudanças ou rotinas podem ser amenizadas se essas alterações forem avisadas com antecedência.

Além disso, Schmidt (2013) lembra que a dificuldade em perceber os diferentes significados de uma palavra ou conceito, em compreender metáforas, ironias e figuras de linguagem são características marcantes das pessoas com TEA.

Camargos et al. (2013, p. 316) reiteram que

Essas necessidades são as demandas exclusivas dos sujeitos que, para aprender o que é esperado precisam de diferentes formas de intervenção pedagógica e/ou suportes adicionais: recursos, metodologias e currículos

adaptados, bem como os tempos diferenciados, durante todo ou parte do processo escolar.

Schmidt (2013, p. 227) pondera que podemos imaginar o cérebro de uma criança com TEA como uma rede frágil “[...] que não consegue capturar a complexidade do mundo em sua teia, e este é nosso trabalho: reforçar essa teia por meio de intervenções ricas, lúdicas e envolventes”. Acrescentamos que toda criança precisa de desafios para aprender a viver com autonomia, e o acesso da criança com TEA à rede regular de ensino pode promover esse aprendizado. Ademais, ao concebermos um trabalho pedagógico visando ao desenvolvimento do potencial dessas crianças e ao envolvimento de todos os alunos e da comunidade nesse aprendizado humano, agimos não só no sentido de minimizar as dificuldades dos mais frágeis, como também, em consonância com o paradigma freiriano, ultrapassamos o discurso de educação para todos por uma prática de educação com todos, capaz de superar aspectos opressores e de se colocar, realmente, em prol da emancipação.

2. O Atendimento Pedagógico Especializado: entre desafios

Bueno (2011) contesta a afirmação de que a educação de deficientes se iniciou no século XVI, pois, além de envolver um número reduzido de crianças com surdez pertencentes à nobreza, tratou-se de técnicas de desmutização e leitura labial. Com relação aos cegos, de acordo com esse autor, na sua maioria, eram esquecidos, e os deficientes mentaisⁱ, como a realidade social não exigia sua determinação, permaneciam invisíveis.

Apenas no ano de 1840 as crianças com deficiência mental passam a receber, no Hospício de Bicêtre, treinamentos sensoriais de comportamentos do dia a dia, iniciando, assim, uma educação com base em uma integração que “[...] espelhou muito mais o seu caráter de avalizadora da escola regular, a qual, por trás da igualdade de direitos, oculta a função fundamental que tem exercido nas sociedades capitalistas modernas: a de legitimidade da seletividade social” (BUENO, 2011, p. 98).

No Brasil, o modelo de educação especial que se iniciou em 1854, sob inspiração europeia, também foi direcionado para poucos, sendo esse atendimento voltado às pessoas que se encaixavam no “[...] conceito de anormalidade, que englobava todos os que ameaçavam a segurança da burguesia [...]” (JANNUZZI, 1985, p. 45).

Para Mazzotta (2011), a preocupação com a escolarização de crianças com deficiências e transtorno, na rede pública de ensino brasileira, apresentou seus primeiros avanços e se intensificou em atenção aos movimentos da sociedade. Nas palavras de Fábio Comparato (1987 apud MAZZOTTA, 2011, p. 65),

Os chefes populistas têm como ideia fundamental, como diretriz básica, nunca afrontar os movimentos populares. Eles vão se aproveitando das ideias que medram no povo, vão se utilizando dos movimentos populares para benefício pessoal, mas nunca se manifestam daramente contra.

Nesse sentido, desde a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, estando longe de dar conta da universalização do ensino, a matrícula na escola pública das crianças com deficiência passou a ser assegurada. Nos anos de 1990, diante de acordos internacionais, o governo brasileiro assumiu o compromisso, que ainda se mostra um desafio, da educação para todos.

Em 2001, as diretrizes nacionais para a educação especial, instituídas por meio da Resolução CNE/CEB n.º 02/2001, determinaram que cabe aos sistemas de ensino

matricular todos os alunos e às escolas “[...] organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001).

Assim, a escola se viu diante da tarefa de proporcionar, com flexibilização e adaptação curricular adequadas, em um turno, o atendimento educacional na sala comum e, no outro turno, o atendimento educacional especializado, em Salas de Recursos Multifuncionais, tanto para os alunos com deficiência quanto para os que apresentam limitações no desenvolvimento que acarretam dificuldade para acompanhar as atividades curriculares, ou seja, os alunos com TEA.

Em 2008, com a publicação do documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, o termo “necessidades educacionais especiais” é substituído por “[...] alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008, p. 14), sendo que, entre os com transtornos globais do desenvolvimento, encontram-se os que “[...] apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo” (BRASIL, 2008, p. 15).

No caso da rede estadual de ensino de São Paulo, as determinações sobre o atendimento educacional direcionado aos alunos público destinatário da educação especialⁱⁱ se encontram na Resolução SE n.º 61 (SÃO PAULO, 2014), e seguem as diretrizes nacionais; ou seja, esses alunos devem ter assegurada sua matrícula, em um turno, nas classes comuns e, no turno diverso, no Atendimento Pedagógico Especializado (APE).

Consoante essa resolução, o Atendimento Pedagógico Especializado (APE) – designação que na resolução estadual substitui o termo Atendimento Educacional Especializado (AEE) presente na política nacional (BRASIL, 2011) – deve ocorrer em Salas de Recursos (SR) específicas para cada deficiência, sendo a SR definida como:

[...] ambiente dotado de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos, visando ao desenvolvimento de habilidades gerais e/ou específicas, mediante ações de apoio, complementação ou suplementação pedagógica, na seguinte conformidade: (a) com turmas de até 5 alunos da própria escola e/ou diferentes escolas ou de outra rede pública de ensino; (b) com 10 aulas, para cada turma, atribuídas a professor especializado; (c) com número de alunos definido de acordo com necessidade de atendimento; (d) com atendimento individual e de caráter transitório a aluno, ou grupos de alunos, com, no mínimo 2 aulas semanais e, no máximo, 3 aulas diárias, por aluno/grupo, na conformidade das necessidades avaliadas, devendo essas aulas ser ministradas em turno diverso ao de frequência do aluno em classe/aulas do ensino regular (SÃO PAULO, 2014, artigo 3º).

A determinação de uma SR específica para cada deficiência corrobora a precarização do atendimento, pois, por exemplo, uma escola que tenha matriculado alunos com diversas deficiências (visual, física, intelectual e auditiva), mais alunos com TEA, precisaria de inúmeras SR, o que, principalmente nas regiões mais carentes, devido à grande demanda e falta de espaço físico, é inviável. A decisão de que esse aluno pode ser matriculado na sala comum em uma escola e no APE em outra escola cobra de alunos, familiares e professores uma disponibilidade a toda prova.

A mesma legislação ainda prevê a possibilidade de atendimento educacional em classes regidas por professor especializado (CRPE) em

[...] caráter de excepcionalidade, para atendimento a alunos que apresentem deficiência intelectual, com necessidade de apoio permanente/pervasivo, ou deficiências múltiplas e transtornos globais do desenvolvimento, observando-se: (a) a indicação, e apenas nesses casos, da necessidade de atendimento em CRPE, devidamente fundamentada e comprovada em avaliação aplicada por equipe multiprofissional do Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE, sempre que esgotados os recursos pedagógicos necessários para permanência do aluno em classe comum do ensino regular (SÃO PAULO, 2014).

Nas palavras de Mantoan (2006), a existência de espaços determinados para o “normal” e o “não normal” reitera a marginalização e adia a discussão sobre caminhos que possibilitem a convivência e o aprendizado entre os diferentes. Além disso, retomando a perspectiva de integração que vigorava em 1840, que partia do pressuposto de que o problema residia na criança diferente e, em vista disso, estabelecia um trabalho voltado à normatização, passados mais de cento e setenta anos, precisamos pensar se nossas propostas de trabalho com o diferente se aproximam das que vigoravam no século XIX, ou se demos alguns passos rumo a uma escola e a uma educação plural e solidária...

3. Família e professoras: entre expectativas

As entrevistas com as professoras e mães das crianças com TEA foram realizadas em duas escolas do município de São Paulo. Tendo em vista o objetivo de resguardar a identidade dos entrevistados, os nomes das escolas e dos participantes foram substituídos por codinomes que correspondem a planetas e estrelas. Uma das escolas

foi denominada Órion e as professoras da sala comum e da SR, respectivamente, Terra e Marte; a mãe da criança com TEA foi denominada Messier. A outra escola recebeu o nome de Sirius e as professoras da sala comum e da SR, respectivamente, Urano e Netuno; a mãe da criança com TEA foi denominada Láctea.

Sobre inclusão escolar, enfatizamos que, neste texto, é compreendida como um paradigma que implica o reconhecimento da existência das mais variadas diferenças, a remoção de barreiras em prol da aprendizagem de todas as crianças e a prática do diálogo voltada à perspectiva da emancipação, portanto, “[...] não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas, entre opressores e oprimidos” (FREIRE, 2014, p. 105).

Considerando o propósito deste artigo de analisar os desafios, as expectativas e possibilidades da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola pública, apresentaremos e discutiremos, dos dados empíricos coletados, as dimensões referentes à comunicação entre a escola e a família, e ao planejamento e realização do trabalho voltado à inclusão da criança com TEA.

Messier, mãe de uma das crianças com TEA, considera a inclusão algo positivo. Para ela, as crianças com TEA são, antes de tudo, crianças e não merecem ser exiladas do mundo. Além disso, afirmou se sentir acolhida pela escola Órion e conversar muito com a professora da SR, que, por sua vez, destacou o potencial de seu filho e, com frequência, a orienta sobre como dar continuidade, em casa, ao trabalho realizado na escola.

Láctea, mãe da criança com TEA matriculada na escola Sirius, ponderou que toda vez que procura a escola também é muito bem atendida.

Para a professora Netuno, nem todas as mães são presentes, sendo que conversar “[...] com as que aparecem aqui não é difícil, mas com as das outras escolas, não há

conversa. Às vezes eu ligo pra saber como a criança está... mas elas não sabem falar não e a mãe vai criando a criança de um jeito, com medo dela surtar” (SANTOS, 2016, p. 161).

Com o intuito de estabelecer uma necessária comunicação com a mãe, que não consegue aparecer com frequência na escola, a professora Terra afirmou ter criado um

[...] sistema de comunicação por caderno, por que às vezes a criança fez uma atividade muito legal, mas chega em casa super agitada e não consegue explicar pra mãe, então eu escrevo o que aconteceu, se ele gostou da aula, que ele conseguiu jogar a bola... Por que aí a mãe lia e perguntava pra ele... Sempre que tem um avanço, eu escrevo um bilhete maior... Quando ele começou a escrever, eu escrevi: “mãe o Sol começou a escrever, vou pedir pra senhora não corrigir, não dizer que está errado, porque ele começou agora, vamos falar que tá legal...”. Aí a mãe pega o caderno e retoma a conversa em casa, e a criança vê que está tendo uma troca... Tem que ter uma preocupação... Aí chega em casa ele já arranca o caderno e já mostra (SANTOS, 2016, p. 127).

Camargos et al. (2013) asseveram que os pais das crianças com TEA, diante do desafio de ter de compreender e ter de procurar os suportes necessários para o desenvolvimento de seus filhos, vivenciam um estresse de forma pouco imaginada por muitos de nós. No geral, eles tendem a “[...] ser menos otimistas, ter menos autoestima e estabilidade psicológica” (CAMARGOS et al., 2013, p. 204). Em vista disso, cabe a nós, educadores, além de se colocar, com empatia, no lugar do outro, lembrar sempre que a ação educadora “[...] deve ser de comunicação, se quiser chegar ao homem, não ao ser

abstrato, mas ao ser concreto inserido em uma realidade histórica” (FREIRE, 1983, p. 7).

Nas duas escolas foi possível observar que a articulação intencional e o planejamento do trabalho voltado à inclusão do aluno com TEA não acontecem de forma significativa. A professora Urano afirmou que as articulações são realizadas no corredor ou no intervalo, sendo que o planejamento ocorre na medida do possível. Para a professora Netuno, a escola é um lugar de luta diária e, nas suas palavras, não sobra tempo para planejar, pois, além de atender os alunos com TEA matriculados na escola Sirius, atende alunos com TEA matriculados em outras escolas da região.

A professora Terra assegurou que conversa sobre as dificuldades de seus alunos com os outros professores e, com relação às atividades direcionadas a esse aluno, relatou:

Eu penso num planejamento pra ele mais prático, o que eu vou poder fazer pra que ele tenha uma vida lá fora um pouco mais fácil, então ele vai ter que aprender a ler e escrever e conseguir fazer algumas operações, não vou exigir que ele entenda porque esse número um passou para a dezena, isso ele vai poder fazer com a calculadora, eu não quero usar calculadora ainda pra que ele entenda alguma coisa, mas ele vai poder usar a calculadora. Ele não precisa copiar da lousa, porque ele vai poder usar um tablete, tirar uma foto, mas algumas coisas, comportamentos ele vai usar lá fora, ele vai poder escrever um bilhete, ele vai ler uma lista pra fazer uma compra, ele tem que aprender a dar um troco. E essa dificuldade é nossa de entender que o conteúdo da escola, muitas vezes, não tem sentido... Pra que eu vou ficar me matando para que ele entenda quais são as regiões brasileiras? Até para os outros tá difícil, pra ele a gente tem que ter uma coisa mais prática. A vida dele vai ser muito mais complexa do que isso, a gente tem que pensar o que a gente pode fazer pra que não seja tão difícil. (SANTOS, 2016, 125-126).

Para Pacheco et al. (2007, p. 98), “Desde o momento em que a criança inicia na escola, esta tem a responsabilidade de ajustar seu trabalho de todas as formas possíveis para atender às necessidades dessa criança em relação aos aspectos cognitivos e sociais”. Sobre o trabalho que deveria ser realizado com esse fim, a professora Terra considera

No planejamento ninguém lembra dessas crianças, são invisíveis! Só existem a partir do momento que começam a dar trabalho. Senão são invisíveis. Aí se a gente mostra que a gente enxerga todos, o pai também percebe que o trabalho da escola é diferenciado, isso é um ganho pra escola, mas o pessoal da gestão, e não estou falando da gestão daqui, estou falando de um modo geral, da gestão das escolas, esse pessoal não vê como um ganho. (SANTOS, 2016, p. 124).

Nas palavras de Carvalho (2015), planejar é dar sentido à prática pedagógica, considerando o aspecto físico, a ação didático-pedagógica e a revisão metodológica, desenvolvendo tanto trabalhos em duplas quanto

[...] em grupo, pois favorecem a aprendizagem cooperativa; adoção de recursos da tecnologia informática, preparação de material didático; adequação do vocabulário do professor; mais escuta dos alunos; adoção de pesquisa como estratégia de ensino/aprendizagem; organização de adaptações curriculares, principalmente as de acesso; substituição do dever de casa pelo prazer de casa; revisão dos procedimentos de avaliação do processo de ensino-aprendizagem (entendendo-se avaliação como subsídio ao planejamento); a participação da família e da comunidade como cúmplices que se dispõem a organizar uma rede de ajuda e apoio, para alunos, seus pais e professores, se dela necessitarem (CARVALHO, 2015, p. 107).

Essa ressignificação do trabalho pedagógico não é percebida por Látcea que, ao ser questionada sobre sua percepção acerca do aspecto pedagógico, não faz referência ao planejamento, mas ao empenho dos profissionais em manter seu filho na escola:

[...] eles se preocupam mais em induzir ele com os outros alunos do que no aprender... minha maior preocupação é que ele não atrapalhasse as outras crianças... se for o caso ele vem um dia sim, dia não, mas a diretora falou que não, vamos fazer um teste, vamos deixar ele... eles não colocaram empecilhos (SANTOS, 2016, p. 167).

Esse discurso revela o quanto permanecer na escola tem sido, para seu filho com TEA, um desafio e, diante disso, a expectativa que deveria estar voltada para o aprendizado se reduz a “não atrapalhar os outros”.

Messier, mãe da criança com TEA matriculada na escola Órion, considerou:

[...] eu vejo que a professora tem muita boa vontade, eu vejo, porque um dia eu fui mais cedo, bati na porta e pela janela vi como a professora pegava na mão dele e falava, “isso, é isso, muito bem”, isso pra mim foi ótimo. Elas me passam lição pra casa, no caderno ele não consegue acompanhar, mas no livro consegue, português, matemática. Ele lê bem, ele escreve, a maior dificuldade dele é ficar sentado [...]. (SANTOS, 2016, p. 144).

O trabalho a ser desenvolvido com o aluno com TEA deve partir de uma avaliação e reflexão realista tanto desse aluno quanto da classe, da observação de suas potencialidades cognitivas e de convívio, assim como advir da certeza que somos todos seres inacabados, professores e alunos, capazes de aprender sempre e, infinitamente, de apostar no “ser mais”. Nesse sentido, o plano de ensino vem a ser uma declaração do

que se quer que ele, em conjunto com a classe, aprenda e do que se acredita que todos são capazes de aprender, ou seja, trata-se de um instrumento essencial de sistematização do trabalho pedagógico, sem o qual não há como acompanhar e avaliar os avanços na aprendizagem.

Sobre o dia a dia desse aluno, a professora Terra lembra:

No começo era mais a parte de entender o que era a escola, que ele tinha limite, mesmo que a porta não esteja trancada, que não adiantava gritar, que eu não ia bater nele para ele parar, porque ele só parava assim em casa, só parava com a porta trancada, só parava se alguém desse um sacode. Então essa foi a primeira parte. Aí a preocupação passou a ser como é que ele ia fazer o registro. A avaliação dele ia ser feita em cima de quê? Foi aí que eu comecei a filmar, filmava, levava pra casa, olhava o que eu tinha falado, o que o Sol tinha feito. Agora ele mesmo grava e fala, ele mesmo olha, ele mesmo comenta [...]. Hoje em dia minha preocupação maior é com o pedagógico, é aprender, e quando a atividade é diferente eu filmo, às vezes ele fala, “vou filmar”, e se ajeita na cadeira pra filmar... de vez em quando ele pede pra ver. (SANTOS, 2016, p. 128).

A parte de escrita foi bem complicada, porque eu não sabia o que funcionava pra ele; tentei de tudo. Hoje a gente começa pela palavra global, a palavra geradora, pega uma palavra, aí desmonta pra pegar as sílabas. [...] no final do ano passado ele sabia escrever até palavras mais complexas... passou as férias, tem que voltar um pouco, mas não comecei do zero, tem que voltar por esse caminho. Na matemática ele tem bastante dificuldade, ele tem dificuldade no abstrato, tem que trabalhar o concreto. (SANTOS, 2016, p. 125).

Esse trabalho corrobora a certeza de que o planejar e o realizar devem ser entremeados pela análise das situações de aprendizagem e a reflexão sobre como o fazer docente pode ser aprimorado. Lembramos que uma prática que desconsidera esses pontos se traduz em um fazer opressor, em desumanização, “[...] que não se verifica, apenas, nos que têm a sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam” (FREIRE, 2014, p. 40).

A avaliação crítica-reflexiva do exercício docente, em conjunto com o fazer discente, podem fornecer elementos valiosos para uma prática qualificada que, por sua vez, exige responsabilidade dos propósitos, como vemos na fala da professora Terra:

Agora minha briga é que ele leia em voz alta, porque eu sei que ele sabe ler, mas ele não mostra isso pra gente, não consegue falar em voz alta, fica nervoso, aí quando você manda ele circular a palavra ele adha! Então estamos trabalhando o registro. (SANTOS, 2016, p. 126).

Como aponta Freire (2015, p. 177), o processo de ensino e aprendizagem que envolve o ser humano, portanto as crianças com TEA, cobra uma escuta atenta, que “[...] significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”.

Carvalho (2015, p. 45) lembra que, “[...] em vez de evidenciar os direitos dos deficientes de serem incluídos, deveríamos defender os direitos dos ditos normais de conviverem com as pessoas com deficiência, para se enriquecerem com o exercício da alteridade”.

Sabemos que se trata de um grande desafio, mas educação não é adaptação, educação é criação e, como aponta Freire e Shor (1986), para que a escola real se faça inclusiva e emancipadora é preciso vencer medos e melindres, arriscar, buscar alianças e alegrias, reinventar a si e ao outro.

Considerações finais

Sobre inclusão, reiteramos que apenas matricular e não negar a permanência da criança com deficiência ou transtorno nos espaços escolares não a garante. Um projeto pedagógico para todos tem, necessariamente, que contar com a participação de todos nas reflexões, nas ações e na avaliação, visto que conviver é direito e responsabilidade de todos, exigindo atenção às possibilidades, bem como permanente aprendizado e diálogo.

Como vimos, nas escolas estudadas, por um lado, a falta de tempo é apontada como responsável pela ausência de um planejamento conjunto voltado à inclusão das crianças com TEA; por outro, a aposta no “ser mais” e no diálogo sinaliza o inédito viável.

A professora Terra mostrou que a aprendizagem da criança com TEA é possível, desde que haja, por parte de quem ensina, abertura à fala, ao gesto e à diferença do outro. Sua prática sustentou-se na aposta de que as mediações, resultantes de um olhar e uma escuta atenta, podem promover o “ser mais” e, ao colocar-se na posição responsável de professora, atenta às necessidades de aprendizagem cognitiva e social de seu aluno e de sua classe, foi estimulado o enriquecimento do que há de humano em todos.

Neste sentido, não há como negar que a escola tem a opção de não priorizar práticas inclusivas, de não rever seu planejamento e, assim, como apontou Freire, se manter aprisionada a um fazer empacotado e burocratizado. Mas, essa mesma escola pode envolver todos na ação-reflexão-ação e, assim, provocar transformações nas suas práticas, de modo a garantir que essas se façam cheias de vida e não excludentes.

Com relação à família, nem todos os familiares detêm conhecimentos e experiências para acompanhar e até mesmo avaliar o processo de inclusão e, em meio à aspreza e à insegurança vivenciadas tanto pela família quanto pela criança com TEA, a escola, ao compartilhar sua aposta nessa criança, pode romper com ideias socialmente construídas pautadas na segregação e na impossibilidade e, assim, transformar expectativas em sonhos possíveis e minimizar as dificuldades encontradas por ambos.

Não há como transformar uma realidade opressora sem responsabilização e comunhão, sem acreditar na necessidade de mudança. A escola como está incomoda, mostra-se pouco humana e aponta a importância da abertura à leitura de mundo do aluno. A nosso ver, esse é o exercício, por vezes doloroso, mas sempre gratificante, que as crianças com TEA nos cobram nos espaços escolares: abandonar o aluno abstrato, olhar, avaliar, redimensionar a prática, em comunhão ética, ou seja, sem delegar ao outro o que é responsabilidade de todos e, desta forma, promover uma educação emancipadora para as crianças com TEA e para todas as crianças.

Notas

ⁱ O termo deficiência mental referia-se, até 1985, aos transtornos mentais e aos déficits intelectuais. A partir dessa data, por uma determinação da Organização das Nações Unidas (ONU), a distinção entre deficiência mental (transtornos mentais) e deficiência intelectual (funcionamento intelectual inferior à média) passou a vigorar.

ⁱⁱ Nesse artigo denominamos “público destinatário da educação especial” os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, que no artigo 1º do Decreto n.º 7611/2011 são denominados “público alvo da educação especial”.

Referências

ARAÚJO, Ceres A. Psicologia e os Transtornos do Espectro do Autismo. In: SCHWARTZMAN, José S.; ARAÚJO, Ceres A. *Transtorno do espectro do autismo*. São Paulo: Memmon, 2011. p. 173-237.

BAPTISTA, Claudio R. (Org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

BRASIL. *Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado e dá providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm> Acesso em: 16 abr. 2016.

_____. *Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012*. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm> Acesso em: 16 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB n.º 02, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva na educação inclusiva*. Brasília, DF, 2008.

BUENO, José G. S. *Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade*. São Paulo: EDUC, 2011.

CAMARGOS, Walter et al. *Síndrome de Asperger e outros transtornos do espectro do autismo de auto funcionamento: da avaliação ao tratamento*. Belo Horizonte: Artesã, 2013.

CARVALHO, Rosita E. *Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”*. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

JANNUZZI, Gilberta S. M. *História da Educação do deficiente mental no Brasil: 1876 a 1935*. 1985. 161 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1985.

MACEDO, Eliseu C.; ORSATI, Fernanda. Comunicação Alternativa. In: SCHWARTZMAN, José S.; ARAÚJO, Ceres A. *Transtorno do espectro do autismo*. São Paulo: Memmon, 2011. p. 244-254.

MANTOAN, Maria T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p. 183-209.

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

PACHECO, José et al. *Caminhos para inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANTOS, Régia V. *A escolarização de crianças com transtorno do espectro autista: uma possibilidade de emancipação*. 2016. 197 f. (Dissertação de Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Práticas Educacionais, Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, 2016.

SÃO PAULO. *Resolução SE n.º 61, de 11 de novembro de 2014*. Dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino. São Paulo, 2014.

SCHMIDT, Carlo. Autismo, educação e transdisciplinaridade. In: _____ (Org.). *Autismo, educação e transdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 2013. p. 7-27.

SCHWARTZMAN, José S.; ARAÚJO, Ceres A. *Transtorno do espectro do autismo*. São Paulo: Memmon, 2011.

recebido em 19 jul. 2017 / aprovado em 03 out. 2017

Para referenciar este texto:

SANTOS, R. V.; MAFRA, J. F. A inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: família e professores entre desafios, expectativas e possibilidades. *Cadernos de pós-graduação*, São Paulo, v. 16, n.2, p. 145-169, jul./dez. 2017.

**AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCENTIVO À LEITURA DE
CRIANÇAS CEGAS E SURDAS**

**THE PUBLIC POLICIES TO ENCOURAGE THE READING OF BLIND
AND DEAF CHILDREN**

Tatiana de Andrade Fulas

Doutoranda em Educação pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação:
História, Política, Sociedade (EHPS) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo –
PUC-SP – Brasil
tatiana.fulas@gmail.com

Resumo: Este artigo apresenta uma análise das políticas públicas na perspectiva da Educação Especial em prol da acessibilidade de leitura de cegos e surdos. Por meio de levantamento documental e bibliográfico, identifica as leis, decretos e resoluções a respeito dos materiais didáticos acessíveis; descreve as ações dos programas federais de compras de livros – Programa Nacional do Livro Didático – PNLD e Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE – a respeito da aquisição de obras em braille, caractere ampliado, audiolivro e Língua Brasileira de Sinais (Libras); e identifica, por meio de estudos estatísticos, o impacto da alfabetização e do acesso à cultura letrada na educação das pessoas com deficiência. Os resultados revelam que, além da pequena quantidade de livros acessíveis adquiridos para a biblioteca escolar, a temática das obras selecionadas restringe-se, em sua maioria, à questão da deficiência e da inclusão, mostrando a pouca diversidade de temas e gêneros literários.

Palavras-chave: Educação especial; livro acessível; biblioteca escolar.

Abstract: This article presents an analysis of the public policies about Special Education in favor of the accessibility of blind and deaf for reading. Through a documentary and bibliographical survey, it identifies the laws, decrees and resolutions regarding accessible didactic materials; describes the actions of the federal programs of book purchases – Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) and Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) – regarding the acquisition of works in braille, amplified character, audiobook and Brazilian Sign Language (BSL); and identifies, through statistical studies, the impact of literacy and access to literate culture in the education of people with disabilities. The results shows that, in addition to the small number of accessible books acquired for the school library, the theme of the selected works is mostly confined to the issue of disability and inclusion, showing little diversity of themes and literary genres.

Keywords: Special education; accessible book; school library.

Introdução

Saber ler e escrever são as duas competências básicas para a entrada na cultura letrada. No âmbito da Educação Especial, o ingresso de pessoas com deficiência no ensino regular suscitou o desenvolvimento de políticas públicas no sentido de possibilitar a adequação do espaço escolar e dos materiais didáticos para atender a esse público, como as salas de recursos multifuncionais, o atendimento educacional especializado, assim como a capacitação de profissionais da educação com a criação de cursos de graduação e especialização em Educação Especial.

No que se refere à escolarização das crianças com surdez e cegueira, o acesso à leitura e à escrita se deu por caminhos bastante distintos para cada grupo. Os estudos científicos sobre a visão e a audição desenvolvidos entre os séculos XVIII e XIX suscitaram a criação de uma hierarquia entre os sentidos, concluindo que os cegos

seriam superiores aos surdos, uma vez que a inteligência estaria ligada ao canal auditivo e ao domínio da fala. O objetivo do primeiro educador de cegos, o francês *Valentin Haüy*, foi a criação de livros impressos com letras em relevo para que seus alunos pudessem aprender a ler. Já a educação dos surdos foi pautada por um longo período na premissa da comunicação – por gestos, sinais ou oralização – para que esse grupo pudesse se integrar à sociedade.

A importância da leitura e da literatura na educação das crianças cegas e surdas começa a ganhar destaque nas políticas públicas somente nos anos 2000, quando os formatos acessíveis braille, caractere ampliado, audiolivro e Língua Brasileira de Sinais – Libras passam a integrar os editais de compras de livros. Neste artigo apresentaremos um breve histórico da legislação brasileira com vistas à acessibilidade de leitura, os programas de compras de livros voltados à aquisição de obras acessíveis, com destaque aos acervos adquiridos, e um panorama das análises estatísticas sobre o acesso de cegos e surdos à cultura letrada.

Os resultados aqui apresentados são um recorte da dissertação de mestrado, que teve como base os estudos das áreas da história cultural, da história da cultura material escolar e da educação dos sentidos. O objetivo principal da pesquisa visava responder à seguinte questão: de que maneira as políticas públicas têm atuado na perspectiva de ampliação da oferta de livros acessíveis a surdos e cegos?

1. A legislação sobre acessibilidade de leitura

A primeira tentativa de acessibilidade das pessoas cegas à leitura foi o Projeto de Lei nº 96.553/85, que tramitava desde 1981 entre Senado e Câmara dos Deputados.

Em sua proposta original, disciplinava a obrigatoriedade de reprodução pelas editoras, em regime de proporcionalidade, de obras em caracteres braille para uso exclusivo de cegos. Ao longo de dez anos, o projeto tramitou no Congresso Nacional com aprovação unânime da Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania, e Comissão de Educação, Cultura, Esporte e Turismo. Porém, com o veto do presidente Fernando Henrique Cardoso de seu Artigo 1º, a Lei nº 9.045/95 foi publicada excluindo a obrigatoriedade das editoras e passando para a União a responsabilidade orçamentária pelas obras em braille. Revogada pela Lei nº 9.610/98, conhecida como Lei dos Direitos Autorais, a questão da acessibilidade foi incluída em seu Artigo 46, que diz não constituir ofensa aos direitos autorais a reprodução:

[...] de obras literárias, artísticas ou científicas, para uso exclusivo de deficientes visuais, sempre que a reprodução, sem fins comerciais, seja feita mediante o sistema braille ou outro procedimento em qualquer suporte para esses destinatários (BRASIL, 1998).

Desde então, as editoras são obrigadas a liberar gratuitamente o arquivo de qualquer obra que seja solicitada por uma pessoa cega, para que esta procure uma imprensa braille ou adapte a obra para um leitor de voz computadorizado. Ou seja, a responsabilidade pelo acesso ao livro ficou sob a guarda da pessoa com deficiência, isentando as editoras de qualquer ônus. Mesmo protegido pela lei, um cidadão cego precisou entrar na justiça e esperar cinco anos por uma decisão do Supremo Tribunal Federal, que lhe deu causa de ganho contra três grandes editoras que se recusaram a lhe oferecer os arquivos digitais de livros, cujos exemplares físicos ele havia adquirido (MARIA, 2015).

O ano de 1997 marca o início das discussões sobre o Plano Nacional de Educação – PNE com o II Congresso Nacional de Educação – Coned, no qual

elaborada a Proposta da Sociedade Brasileira para o PNE, sancionada na Lei nº 10.172/2001, que além de apresentar um diagnóstico da educação brasileira, traz metas e diretrizes a serem executadas durante dez anos. Na parte de objetivos e metas da Educação Especial, destacamos a questão da acessibilidade de leitura proposta na lei:

8. Tornar disponíveis, dentro de cinco anos, livros didáticos falados, em braille e em caracteres ampliados, para todos os alunos cegos e para os de visão sub-normal do ensino fundamental.
9. Estabelecer, em cinco anos, em parceria com as áreas de assistência social e cultura e com organizações não-governamentais, redes municipais ou intermunicipais para tornar disponíveis aos alunos cegos e aos de visão sub-normal livros de literatura falados, em braille e em caracteres ampliados.
10. Estabelecer programas para equipar, em cinco anos, as escolas de educação básica e, em dez anos, as de educação superior que atendam educandos surdos e aos de visão sub-normal, com aparelhos de amplificação sonora e outros equipamentos que facilitem a aprendizagem, atendendo-se, prioritariamente, as classes especiais e salas de recursos.
11. Implantar, em cinco anos, e generalizar em dez anos, o ensino da Língua Brasileira de Sinais para os alunos surdos e, sempre que possível, para seus familiares e para o pessoal da unidade escolar, mediante um programa de formação de monitores, em parceria com organizações não-governamentais (BRASIL, 2001).

Embora sancionado em lei, o PNE é um documento de intenções em que as metas devem ser atingidas pelos estados e municípios, sob monitoramento e avaliação do governo federal. No decênio 2001-2010, a importância do acesso à leitura foi tratada com bastante propriedade, embora os objetivos não tenham sido alcançados.

Em 2003, há uma nova tentativa de regulamentação de obras acessíveis aos cegos. Por meio da Resolução nº 24, o Ministério da Educação – MEC estabelece a responsabilidade, em mútua cooperação, entre o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, autarquias federais e instituições privadas sem fins lucrativos, para a editoração em braille das obras que compõem os Programas do Livro, “objetivando garantir ao educando cego o acesso igualitário ao livro avaliado pedagogicamente” (BRASIL, 2003). No edital do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE de 2005 é mencionado pela primeira vez que os detentores dos direitos autorais deverão assinar uma declaração autorizando a adaptação ao braille das obras que serão selecionadas pela Secretaria de Educação Especial – SEESP.

No que diz respeito aos surdos, o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como língua oficial ocorreu apenas em 2002, por meio da Lei nº 10.436, que determinou a inclusão da disciplina Libras nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia, seguida pelo Decreto nº 5.626/05, que incluiu a Libras como disciplina curricular e o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, a presença do intérprete de Libras em sala de aula e a criação da educação bilíngue no ensino regular. No entanto, a menção a livros acessíveis aos surdos apareceu somente em 2008, por meio do Decreto nº 6.571, revogado pelo Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Em seu Artigo 5º, Parágrafo 4º, trata do apoio técnico e financeiro para o aprimoramento e implantação de salas de recursos multifuncionais:

§ 4º A produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem induzem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, *laptops* com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo (BRASIL, 2011).

A partir de 2008, os editais dos Programas do Livro passaram a incluir uma cláusula sobre acessibilidade, em que as editoras deveriam entregar os arquivos das obras aprovadas em “txt” para que o MEC/SEESP pudesse converter e produzir para distribuição em braille, áudio ou outros formatos acessíveis a serem definidos. Finalmente, em 2011, os editais passaram a exigir que as editoras fornecessem o conteúdo das obras selecionadas em DVD no formato *Mecdaisy – software* gratuito de leitura de voz desenvolvido pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ em parceria com o MEC –, passando a responsabilidade pela produção para os editores. No caso do PNBE, que adquire obras paradidáticas, os editais passaram a contemplar também os formatos braille e Libras no ato da inscrição das editoras. Já no caso dos livros didáticos, a impressão em braille das obras aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD permanecem sob responsabilidade do FNDE, e as obras em Libras podem ser feitas pelas próprias editoras, sem caráter de obrigatoriedade:

7.4. Para as obras aprovadas, os editores deverão, até 30 (trinta) dias após a publicação do Guia de Livros Didáticos, encaminhar ao FNDE os arquivos em DOCX e PDF para produção em Braille e o arquivo da imagem da 1ª capa das obras em extensão CDR com a resolução mínima de 300 dpi. Esses arquivos ficarão sob guarda e responsabilidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI para disponibilização aos Centros Públicos de Produção de Material Didático Braille no Acervo Digital Acessível – ADA.

7.5. Os editores ficam autorizados a realizar a produção e a distribuição das suas obras aprovadas, no formato digital acessível – Libras/Língua Portuguesa, diretamente ou mediante contratação de instituição parceira, para aquisição do FNDE no âmbito do PNLD 2018, sujeita à regulação e contratação específicas. (BRASIL, 2016).

Promulgada em janeiro de 2016, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Lei da Inclusão, reitera a necessidade de acessibilidade na comunicação, colocando sob responsabilidade do poder público o incentivo à produção de obras acessíveis. Em relação às legislações já existentes, a novidade está no impedimento da participação em editais públicos de editoras que não oferecerem também os livros em formatos acessíveis:

§ 1º Nos editais de compras de livros, inclusive para o abastecimento ou a atualização de acervos de bibliotecas em todos os níveis e modalidades de educação e de bibliotecas públicas, o poder público deverá adotar cláusulas de impedimento à participação de editoras que não ofereçam sua produção também em formatos acessíveis.

§ 2º Consideram-se formatos acessíveis os arquivos digitais que possam ser reconhecidos e acessados por softwares leitores de telas ou outras tecnologias assistivas que vierem a substituí-los, permitindo leitura com voz sintetizada, ampliação de caracteres, diferentes contrastes e impressão em Braille.

§ 3º O poder público deve estimular e apoiar a adaptação e a produção de artigos científicos em formato acessível, inclusive em Libras. (BRASIL, 2015).

Logo após a promulgação da lei, representantes dos setores do mercado editorial – Câmara Brasileira do Livro – CBL, Sindicato Nacional dos Editores de Livros – SNEL e Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares – Abelivros – se reuniram com o Ministério Público Federal para apresentarem uma proposta de adequação à lei. Uma das sugestões das entidades é oferecer o livro acessível somente quando solicitado por uma pessoa com deficiência. Resta saber de que maneira esta lei será colocada em prática: as editoras teriam que adaptar todo o seu catálogo para os formatos em braille e Libras? Ou deverão, a partir da promulgação da lei, produzir

todas as publicações com parte da tiragem em formatos acessíveis? Se a lei valer apenas para as aquisições feitas por órgãos públicos, muito pouco muda em relação ao que é estabelecido nos editais dos Programas do Livro, como veremos a seguir.

2. Obras acessíveis nos programas de livros

Em 1999, o Instituto *Benjamin Constant* – IBC, primeiro estabelecimento fundado no Brasil para a educação de cegos e atualmente vinculado ao MEC, fez a adaptação e transcrição de 20 livros didáticos do PNLD para atender de forma experimental aos alunos matriculados no ensino regular. Nesta ocasião foram levantadas uma série de obstáculos na produção das obras, uma vez que não havia ainda uma normatização da grafia braille para a língua portuguesa. Isso levou à criação da Comissão Brasileira de Braille, que elaborou dois documentos: *Normas técnicas para a produção de textos em braille* (1999) e *Grafia Braille para Língua Portuguesa* (2002). Ambas as normas se tornaram referência para a produção de qualquer material em braille produzido no Brasil (SANTOS *et al.*, 2014).

Desde então, coube ao IBC a produção dos livros aprovados no PNLD para o formato braille. Os critérios para definição da quantidade de obras a serem produzidas levam em conta o número de alunos cegos matriculados na rede regular. A partir desse dado, a equipe responsável avalia, dentre as obras selecionadas, quais são passíveis de adaptação. Dessa forma, não é todo o acervo do PNLD que é produzido, mas há a preocupação de adaptar mais de uma obra de cada disciplina e etapa de ensino para que os professores tenham opções de escolha no trabalho em sala de aula. De 1º ao 9º ano

tem sido produzidos livros didáticos de Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia e Ciências.

Em 2002, o IBC adaptou 90 títulos, atendendo 543 alunos em 350 escolas públicas do país. Mesmo com a ampliação de seu parque gráfico, em 2003 o IBC fez parceria com a Fundação Dorina *Nowill* e conseguiu produzir 128 títulos didáticos do ensino fundamental e 70 títulos paradidáticos selecionados do acervo do PNBE de 1998 e 1999.

De acordo com Santos *et al.* (2014), como os livros didáticos utilizam uma multiplicidade de linguagens (gráficos, tabelas, fotos, caça-palavras, tirinhas, mapas etc.), há um longo processo de adaptação e transcrição para o braille, o que demanda um tempo maior de produção. Isso faz com que os livros cheguem às escolas após o início do ano letivo, com grande defasagem se comparado à entrega dos livros em tinta. Como a prioridade do IBC é a produção dos livros didáticos, a defasagem na distribuição das obras paradidáticas acaba sendo maior, como no último lote de 2013 em que os livros chegaram para as crianças cegas dois anos depois de terem sido entregues as versões em tinta.

A primeira iniciativa do MEC de disponibilizar livros em Libras para atender aos alunos surdos ocorreu em 2006. Com o apoio do Ministério da Cultura, por meio da Lei *Rouanet*, e com patrocínio da IBM, a editora Arara Azul, de Petrópolis, desenvolveu a *Coleção Clássicos da Literatura em Libras/Português em CD-Rom*. Composto por 10 títulos, a produção das obras levou dois anos para ser concluída num trabalho inédito realizado pela editora, em parceria com a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – Feneis (RAMOS, 2013). A SEESP adquiriu 15.000 coleções,

que foram distribuídas a 8.315 escolas, beneficiando 36.616 alunos surdos de todo o Brasil.

A partir desse projeto-piloto, a editora Arara Azul propôs ao MEC a produção de livros didáticos em Libras, algo nunca produzido em nenhum país, segundo Ramos (2013). Em 2006, foram distribuídos 33.000 exemplares da obra *Trocando ideias: alfabetização e projetos*, da editora Scipione, atendendo mais de 20.000 alunos surdos das classes de alfabetização; em 2007/2008 foram atendidos mais de 30.000 alunos com a *Coleção Pitangua*, da editora Moderna, composta por 20 volumes abrangendo as disciplinas de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências de 1ª a 4ª série, totalizando 463.710 exemplares; em 2011 foram disponibilizados 8.420 exemplares da *Coleção Porta Aberta*, da editora FTD, composto por 4 volumes direcionados aos alunos de 1º e 2º ano, nas disciplinas de Português e Matemática; e no mesmo ano foram adquiridos 11.000 exemplares do *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue*, publicado pela Edusp (RAMOS, 2013; SECADI, 2015). Trata-se de um projeto inovador, pois pela primeira vez houve a produção de livros didáticos em Libras, posto que até 2006 não havia material didático para atender alunos surdos.

Quanto aos livros paradidáticos acessíveis, a primeira compra realizada pelo MEC via PNBE ocorreu em 2010. Segundo o edital, pretendia-se comprar até 180 obras, sendo 60 para cada nível de ensino, porém, a quantidade de livros inscritos foi bem abaixo do esperado justamente pelo reduzido número de editoras que se dedicam à publicação de livros acessíveis. Foram aprovadas 75 obras, sendo 57 para alunos cegos e com baixa visão (braille, áudio e caractere ampliado), 11 para alunos surdos e 7 de orientação pedagógica para professores. É interessante observar que das 30 editoras

contempladas apenas 4 foram responsáveis pelos livros em braille (Aymar, Manole, Paulinas e S) e 4 pelos livros em Libras (Arara Azul, *Brinquebook*, Ciranda Cultural e Universidade Federal de Santa Maria). Já os grandes grupos editoriais inscreveram obras em caractere ampliado e áudio (tica, Ediouro, FTD, Rocco e Melhoramentos). Outro dado importante foi a participação de 9 empresas que não são do ramo editorial de livros impressos, mas atuam como ONGs, com trabalhos voltados à inclusão, ou com audiolivros.

Quanto  temática das obras, nota-se que a maioria dos livros destinados aos alunos da educao infantil e ensino fundamental traz como tema a deficiência, de modo que os protagonistas das histórias são crianças ou animais surdos, cegos, com síndrome de *down*, hiperativos e cadeirantes. Excetuando a questão da identificao do leitor com as personagens, o que leva os avaliadores a selecionarem estes livros em especial? Será que as crianças com deficiência são têm interesse por essas temáticas? Souza (2011), ao analisar os discursos sobre deficiência nos livros selecionados, constatou que grande parte das obras mostrava os personagens “diferentes” passivos, carentes de uma necessidade de aceitao por parte de uma sociedade que os encarava por suas deficiências, num discurso com jargões do politicamente correto. Segundo a autora, o tema da deficiência tornou-se algo lucrativo para as editoras e chancelado pelas políticas públicas, uma vez que importa mais o discurso da diversidade do que os aspectos literários do texto. O resultado da pesquisa de Noronha (2006) também chegou a conclusão semelhante ao analisar a representao da deficiência em livros infantis publicados entre 1996 e 2006. Embora algumas obras estejam isentas de preconceito, muitas delas perpetuam os estigmas a respeito da deficiência. Já o acervo destinado ao público do ensino médio (26 obras), por sua vez, é todo composto por

obras clássicas e contemporâneas no formato áudio ou caractere ampliado, que não trazem a temática da deficiência, com exceção de dois títulos.

Desde esta compra, cujas obras chegaram às escolas em 2011, não houve novas aquisições de paradidáticos em braille ou Libras, nem outra iniciativa para produção de livros didáticos para surdos. O único formato que vinha sendo contemplado dada à obrigatoriedade dos editais era o *Mecdaisy*, *software* de leitura de texto voltado para cegos e alunos com baixa visão. No entanto, o edital do PNLD 2019, publicado em 31 de julho de 2017, mudou o formato dos arquivos destinados à acessibilidade:

4.2 Os estudantes e professores com deficiência receberão as mesmas obras distribuídas às suas escolas em formato acessível EPUB3, salvo demandas específicas por obras em Língua Brasileira de Sinais – Libras. [...]

4.5 Para as obras aprovadas, os editores deverão, até dez dias após a publicação do Guia de Livros Didáticos, carregar, no SIMEC, arquivos em DOCX linearizado para produção em Braille e o arquivo da imagem da 1ª capa das obras em extensão CDR com a resolução mínima de 300 dpi. Esses arquivos ficarão sob guarda e responsabilidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI para disponibilização aos Centros Públicos de Produção de Material Didático Braille e a outras entidades produtoras de livros em Braille. (BRASIL, 2017, p. 4)

Por se tratar de um edital recente, será necessária uma análise posterior do resultado das obras obtidas e de sua efetiva distribuição na rede pública de ensino.

3. O acesso à cultura letrada

De acordo com o Censo Escolar 2010 (IBGE, 2012), 61,1% das pessoas com 15 anos ou mais com algum tipo de deficiência não têm instrução ou possui apenas o ensino fundamental incompleto. Na população sem deficiência, esse percentual é de 38,2%. Na população com deficiência, 14,2% completaram o ensino fundamental, 17,7%, o ensino médio e 6,7% o nível superior.

A pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, realizada pelo Instituto Pró-Livro – IPL, instituição criada pela CBL, Abrelivros e SNEEL, é considerada a única pesquisa de comportamento leitor feita em âmbito nacional. Sua quarta edição, aplicada pelo Ibope Inteligência e publicada em 2016, tendo como base o número da população apurada pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2013, constatou que apenas 56% dos brasileiros são leitores, sendo que 81% desse público estão na faixa de 5 a 17 anos, ou seja, em idade escolar. Entre os que não leem, 50% estão na base da pirâmide social, com renda familiar de até dois salários mínimos (FAILLA, 2016).

Segundo a pesquisa de Torre (2014), comparando as estatísticas dos documentos *Retratos da Leitura no Brasil*, *Relatório Anual da Fundação Dorina Nowill para Cegos* e análises da União Mundial dos Cegos, a média de leitura anual do brasileiro é de 4 livros por pessoa, sendo que a média dos usuários com deficiência visual é de 8 livros por ano. Das obras publicadas no mundo, apenas de 1% a 7% são produzidas em formatos acessíveis, e calcula-se que apenas 10% das pessoas cegas são alfabetizadas em braille. Para a pesquisadora, isso mostra o quanto as pessoas com deficiência visual são uma comunidade leitora e carente de publicações acessíveis.

No Censo Nacional das Bibliotecas Públicas Municipais (FGV, 2015), realizado pela Fundação Getúlio Vargas, Ministério da Cultura e Fundação Biblioteca Nacional em 2009, constatou-se que 91% das bibliotecas públicas não possuem serviços para pessoas com deficiência visual e 94% não oferecem serviços para pessoas com demais necessidades.

No relatório sobre a situação da adolescência brasileira do Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef, ter deficiência ainda determina de “forma cruel as possibilidades que os adolescentes têm de exercer seus direitos à saúde, à educação, à proteção integral, ao esporte, ao lazer, à convivência familiar e comunitária” (UNICEF, 2011, p. 4-5). Essas estatísticas revelam o quanto a situação de exclusão das pessoas com deficiência no campo da leitura tem impacto na vida futura desses sujeitos. Para Chartier (1998, p. 77), “a leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados”. Negar o acesso à leitura implica não apenas prejudicar o domínio da decodificação da língua escrita, mas principalmente no cerceamento da formação do sujeito, da construção de sua significação e de seu pertencimento no mundo.

Considerações finais

O reconhecimento da importância da acessibilidade de leitura na educação de cegos e surdos está prescrito na legislação e nas políticas públicas de compras de livros. No entanto, a quantidade de obras adquiridas nos formatos acessíveis ainda é muito reduzida se comparada ao número de obras distribuídas aos alunos sem deficiência.

Graças ao trabalho iniciado em 1990 pela equipe da Imprensa Braille do IBC, ao longo dos anos têm aumentado a quantidade de livros didáticos e paradidáticos acessíveis aos alunos cegos. No entanto, em relação aos surdos constatamos que não existe uma política pública consistente que garanta o acesso desses alunos aos livros escolares. Considerando que a alfabetização de surdos em língua portuguesa é condição fundamental para o acesso desse público à leitura e à escrita, a realidade nos mostra que o processo de escolarização desses alunos continua centrada na preocupação com problemas de comunicação (TARTUCCI, 2001; SOARES, 2004).

As políticas públicas de leitura, com foco na biblioteca escolar, contam ainda com muitos desafios. Na avaliação diagnóstica do PNBE (BRASIL, 2015b), os pesquisadores constataram que, salvo alguns casos de sucesso, grande parte das escolas não receberam os livros do programa ou, se receberam, não fizeram uso deles. Dentre os problemas levantados pelos pesquisadores está a falta de comunicação entre o MEC e as escolas, a necessidade de investimento na contratação de bibliotecários escolares e na formação de professores leitores.

Como afirma Goulemot (2009), a cada leitura fazemos emergir a biblioteca interior, nossas memórias de outras leituras e dados culturais. Estabelecemos um diálogo com nossas experiências vividas e com a história de outros tempos. Por meio dos textos literários viajamos para outros locais, outros tempos, nos deparamos com situações ainda não experimentadas, lidamos com nossos sentimentos, conhecemos outras culturas e outras formas de pensar. Formamos nosso capital cultural por meio das leituras que fazemos ao longo da vida.

De acordo com Bourdieu e Chartier (2009, p. 240), “entre as leis sociais que modelam a necessidade ou a capacidade de leitura, as da escola estão entre as mais importantes”, uma vez que é na escola que criança se apropria da aprendizagem da

leitura. E os autores concluem: “por meio de um livro se pode transformar a visão do mundo social e, através da visão de mundo, transformar também o próprio mundo social” (idem, p. 243).

Não resta dúvidas sobre a importância e a necessidade do acesso à cultura letrada para a educação de cegos e surdos. Conforme exposto neste artigo, ao longo dos anos tem havido esforços genuínos no sentido de outorgar legalmente esse direito, porém a marca que prevalece é de ruptura e interrupção na execução das políticas públicas. Sendo assim, é fundamental o monitoramento e acompanhamento por parte da sociedade para que as condições de acesso à leitura sejam fortalecidas no âmbito da Educação Especial para que o direito à igualdade de condições e oportunidades, como prescreve os documentos oficiais, decretos e leis sobre a inclusão, se tornem uma realidade na rede pública de ensino.

Referências

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática social. In: CHARTIER, Roger (org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

BRASIL. *Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998*. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9610.htm>. Acesso em: 29 dez. 2015.

BRASIL. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 12 ago. 2017.

BRASIL. *Lei nº 7.611, de 11 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 1 fev. 2014.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 10 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2018*. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/7932-pnld-2018>>. Acesso em: 1º mai. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2019*. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/10521-pnld-2019>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *PNBE Programa Nacional Biblioteca da Escola: análise descritiva e crítica de uma política de formação de leitores*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pnbe.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2015b.

BRASIL. Ministério da Educação e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Resolução nº 24, de 11 de julho de 2003*. Dispõe sobre a execução do processo de editoração (adaptação, transcrição e revisão) e impressão de livros em Braille, por intermédio dos Programas do Livro. Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/leis/item/4267-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-24,-de-11-de-julho-de-2003>>. Acesso em: 23 dez. 2015.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Unesp/Imprensa Oficial, 1998.

FAILLA, Zoara (org.). *Retratos da leitura no Brasil 4*. Rio de Janeiro: Sextante/Instituto Pró-Livro, 2016.

FGV. Fundação Getúlio Vargas; MinC. Ministério da Cultura; FBN. Fundação Biblioteca Nacional. *Censo das Bibliotecas Públicas Municipais*. Disponível em: <<http://forumleitura.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Censo-bibliotecas-publicas-brasil.pdf>>. Acesso em: 1º fev. 2015.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência*. Rio de Janeiro, 2012.

MARIA, Lucia. *Cego ganha causa contra Cia. das Letras, Contexto e Gen*. Disponível em: <<http://jornalggn.com.br/fora-pauta/cego-ganha-causa-contra-cia-das-letras-contexto-e-gen>>. Acesso em: 10 set. 2015.

NORONHA, Lucélia Fagundes Fernandes. *A representação da deficiência na literatura infantojuvenil nos tempos de inclusão*. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2006.

RAMOS, Clélia Regina. Livro didático digital em Libras: uma proposta de inclusão para estudantes surdos. *Revista Virtual de Cultura Surda*. Petrópolis, nº 11, jul. 2013. Disponível em: <[http://editora-ararazul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/1\)%20Ramos%20REVISTA%2011.pdf](http://editora-ararazul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/1)%20Ramos%20REVISTA%2011.pdf)>. Acesso em: 17 out. 2014.

SANTOS, Allan Paulo Moreira dos, *et al.* O processo de adaptação de livros didáticos e paradidáticos na inclusão de alunos cegos em escolas especiais e inclusivas. *Revista Benjamin Constant*. Rio de Janeiro, edição especial, p. 48-57, nov. 2014.

SECADI. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192>. Acesso em: 31 dez. 2015.

SOARES, Maria Aparecida Leite. O aluno surdo no ensino regular e a escolaridade obrigatória. *Revista de Educação PUC-Campinas*. Campinas, nº 16, p. 49-60, jun. 2004.

SOUZA, Fernanda Cristina de. “*Como lobo na pele de cordeiro*”: discursos das diferenças em textos narrativos infantis sobre a pessoa com deficiência. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

TARTUCI, Dulcéria. *A experiência escolar de surdos no ensino regular: condições de interação e construção de conhecimento*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2001.

TORRE, Diana Gutiérrez de la . *O livro além do braille: aspectos relativos à edição e produção*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

UNICEF. *O direito de ser adolescente: oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades*. Brasília, 2011.

recebido em 12 ago. 2017 / aprovado em 29 set. 2017

Para referenciar este texto:

FULAS, T. A. As políticas públicas de incentivo à leitura de crianças cegas e surdas. *Cadernos de pós-graduação*, São Paulo, v. 16, n.2, p. 170-190, jul./dez. 2017.

**O ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA REDE REGULAR DE
ENSINO**

**THE STUDENT WITH VISUAL IMPAIRMENT IN THE REGULAR NET-
WORK OF EDUCATION**

Tânia Medeiros Aciem

Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento. Professora do departamento de Educação da Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP – Brasil
tania.aciem@gmail.com

Aparecida Tapia Maruyama

Mestre em Ciências da Saúde. Professora do departamento de Educação da Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP – Brasil
maruyamatapia@uol.com.br

Resumo: O processo educativo de pessoas com deficiência visual envolve, dentre outros, principalmente, o acesso à leitura e à escrita como elemento oportuno na aquisição de conceitos que, possivelmente, contribuam para a efetiva cidadania. Foram consideradas práticas educacionais aplicadas para alunos cegos e com baixa visão, a fim de valorizar a equidade de oportunidades numa sociedade que considere a diversidade educativa para um acesso igualitário. O objetivo deste artigo visou, portanto, avaliar as ações de práticas educacionais oportunizadas às pessoas com deficiência visual da rede estadual de ensino do estado de São Paulo inscritas em salas de recursos e no ensino itinerante, a fim de oferecer igualdade de acesso ao currículo em

diferentes modalidades de ensino, que mobilizam práticas autônomas, independentes e de qualidade, adequadas aos diferentes sujeitos atendidos.

Palavras-chave: deficiência visual; ensino regular; sala de recursos; ensino itinerante

Abstract: The educational process of people with visual impairment involves, among others, mainly, access to reading and writing as a timely element in the acquisition of concepts that possibly contribute to effective citizenship. Educational practices applied to blind and low vision students were considered in order to value the fairness of opportunities in a society that considers educational diversity for equal access. The objective of this article was therefore to evaluate the actions of educational practices that are offered to visually impaired people in the state education system of the state of São Paulo, in resource rooms and in itinerant teaching, in order to offer equal access to the curriculum in different modalities, which mobilize autonomous and independent quality actions inherent to the different subjects served.

Keywords: visual impairment; regular education; resource room; itinerant teaching

Introdução

Este trabalho contou com ações educativas e observações de alunos com deficiência visual em salas de recursos e no ensino itinerante da rede estadual de ensino do estado de São Paulo, a fim de oferecer igualdade de acesso ao currículo em diferentes modalidades de ensino. As ações educativas em salas de recursos e no ensino itinerante buscam minimizar as desvantagens apresentadas por essas pessoas no processo educativo, devido à ausência, total ou parcial, da visão. É oportuno observar características relevantes a serem consideradas para o êxito do processo educativo, tais como:

- a flexibilização cotidiana com parceria eficaz que deverá envolver os professores do ensino regular, professores, da sala de recursos ou itinerante, alunos e familiares;

- possibilidade de oportunizar, em tempo hábil, a leitura e a escrita de maneira autônoma e independente para os alunos com deficiência visual;

- adaptações de acesso ao currículo, bem como de gráficos, de ilustrações e de tabelas dentre outros;

- posicionamento do aluno em sala de aula para uma participação de qualidade;

- prover o acesso e a permanência, efetivamente, para incitar novas aprendizagens.

“Communicare” é uma palavra de origem latina e significa participar, compartilhar, partilhar, ou tornar algo comum. A parceria entre os professores de salas de recursos ou itinerantes com os alunos e demais professores do ensino regular, são essenciais para uma comunicação efetiva que implique em benefícios para a aprendizagem desses educandos.

Os familiares deverão acompanhar com participação e apoio às ações educativas, principalmente, quanto à presença necessária do aluno no contraturno ao período de aula.

A leitura autônoma e independente em tempo hábil aos alunos com deficiência visual oportuniza o envolvimento, e de acordo com os pressupostos da CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (2003), o envolvimento é essencial para a elaboração e o entendimento de algo.

Já as adaptações de acesso ao currículo, referenciadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999), são necessárias, pertinentes e desencadeiam a oportu-

nidade de construções, de maneira significativa, de aquisições de conceitos. O posicionamento do aluno em sala de aula de maneira que favoreça um contato proximal com o professor poderá facilitar um acesso e uma permanência de qualidade.

Outro fator a ser considerado é o tempo escolar para construção de conceitos, que poderão decorrer por caminhos divergentes do convencional por essas pessoas e que, em uma sociedade contemporânea, torna-se relevante, segundo Gallego (2008), a atenta relação entre o espaço e aprendizagem escolar.

A participação em atividades cotidianas propicia pertinência de grupo, essencial ao desenvolvimento humano. Em algumas situações, no atendimento oferecido em salas de recursos, não são respeitados os tempos e o espaços, necessários para execução das atividades com participação significativa, o que distancia a construção de conhecimentos no processo educativo.

As especificidades dessas pessoas deverão contar com aspectos construtivos de inclusão social desencadeadas no processo educativo, e que incitem o desenvolvimento de ações individuais e sociais. Montilha e Arruda (2007) comentam que a pessoa com deficiência visual precisa acreditar na sua capacidade para que, também, outras pessoas passem a tratá-la naturalmente.

Considerando os pressupostos de Escolano e Frago (2001) identificamos que numa dimensão educativa o espaço escolar nunca é neutro e que o mesmo poderá converter-se num lugar, considerando a ocupação e a utilização que ele representa. Lugar faz referência a um espaço onde o desenvolvimento decorre, com identidade e ocupação adequadas.

A Resolução SE 61, de 11/11/2014 (SÃO PAULO, 2014), dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino, onde há o Atendimento Pedagógico Especializado – APE.

O Artigo 3º da Res. SE 61, de 11/11/2014 (SÃO PAULO, 2014) menciona que o Atendimento Pedagógico Especializado – APE ao aluno com deficiência visual dar-se-á:

I - em Sala de Recursos, definida como ambiente dotado de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos, visando ao desenvolvimento de habilidades gerais e/ou específicas, mediante ações de apoio, complementação ou suplementação pedagógica [...] (SÃO PAULO, 2014).

O Artigo 3º da Res. SE 61, de 11/11/2014 (SÃO PAULO, 2014) menciona também que as aulas devem ser ministradas no contraturno do horário do ensino regular.

De acordo com o Artigo 4º:

Na ausência de espaço físico adequado para a instalação de Sala de Recursos na unidade escolar e/ou na comprovada inexistência de Sala de Recursos em escola próxima, o Atendimento Pedagógico Especializado - APE dar-se-á por meio de atendimento itinerante [...] (SÃO PAULO, 2014).

Notamos em Mazzotta (1982), que o ensino itinerante é considerado um auxílio especial, pois propicia ao aluno com deficiência visual um atendimento especializado, capacitando-o a participar das atividades escolares no mesmo nível dos alunos de sua sala.

Deficiência visual é um termo que inclui a pessoa cega e a pessoa com baixa visão, e que no processo educativo requerem atendimentos diferenciados, quanto às especificidades de locomoção e, principalmente, quanto ao acesso diferenciado de leitura e escrita.

1. O aluno cego

A observação envolveu pessoas cegas da rede regular de ensino, atendidas em salas de recursos e no ensino itinerante do estado de São Paulo que frequentavam classes regulares do Ensino Fundamental ao Ensino Médio e contou, principalmente, com atividades efetivas que oportunizaram o acesso à leitura e a escrita (com utilização do Sistema Braille e sintetizador de voz), assinatura do nome em tinta e as especificidades da orientação e mobilidade, desenvolvidas, concomitantemente e construtivamente, a fim de favorecerem a autonomia e a independência dessas pessoas.

A pessoa incapacitada da leitura em tinta não é incapaz de adquirir conceitos oferecidos pela leitura e escrita, e sim requer uma condição diferenciada para a igualdade de oportunidades que deverá permear fatores contextuais e sociais dessas pessoas. Em consonância com a Organização Mundial de Saúde (1989) a CIDID (Classificação das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens ou Handicaps), a equidade social deverá prevalecer numa sociedade inclusiva.

Considerando que, em muitas situações, as pessoas cegas permeiam desvantagens em relação à comunicação no processo de leitura e escrita, portanto, as atividades desenvolvidas em salas de recursos para esses alunos deverão minimizar essas desvantagens. As aquisições de conceitos adquiridos, prioritariamente, pela visão, deverão

contar com possibilidades de constituição e reconhecimento pelos demais sentidos, favorecendo, conseqüentemente, situações de aprendizagens.

Vale destacar os “verbalismos” utilizados por pessoas cegas, que muitas vezes, são exteriorizados e não deverão ser incentivados, e sim reconstruídos com uma comunicação efetiva que garanta a execução e a participação em atividades.

Os verbalismos em pessoas cegas, segundo Ortega (2003) são constituídos por uma linguagem carente de experiência concreta, que decorre de uma experiência puramente visual, por meio de expressões ou palavras, como maneira de aproximar-se das pessoas que utilizam a visão e que não contribuem, significativamente, para o processo educativo.

2. O aluno com baixa visão

O termo baixa visão foi introduzido pelo Dr. Gerald Fonda em 1953, nos Estados Unidos, sendo considerado o precursor dessa especialidade na oftalmologia, de acordo com Veiztman (2000).

Aciem (2011) menciona que Gerald Fonda, inicialmente, publicou um livro sobre os recursos ópticos, onde empregou o termo “baixa visão”, criticando o ensino do Sistema Braille para pessoas que conseguiam ler em tinta. Vários estudos posteriores surgiram mencionando as pessoas com deficiência visual que não eram cegas, pois possuíam baixa visão.

De acordo com Amiralian (2004), apesar da definição de deficiência visual incluir a cegueira e a baixa visão, foi somente na década de 70 que os especialistas brasileiros passaram a ter uma preocupação não somente com as pessoas cegas, incluindo a terminologia “visão reduzida”, cuja nomenclatura focava a perda visual e não a eficiência da visão. A nomenclatura visão reduzida passou a ser considerada inadequada

por alguns profissionais, sendo alterada para visão subnormal, cujo nome em inglês é *low vision*, utilizado por Natalie Barraga.

[...] Natalie Barraga, estudiosa das pessoas com baixa visão, criou, em 1970, a Escala de Eficiência Visual (EEV) com objetivo da utilização máxima do resíduo visual. A pessoa com baixa visão passou a utilizar de modo mais eficaz a visão residual, e não a inutilizar, como outrora muitas pessoas com essa condição o fizeram, e foram consideradas cegas possuindo acuidade visual. (ACIEM, 2011, p. 19).

Veiztman (2000) informa que o termo “visão subnormal” foi substituído oficialmente por “baixa visão” em 1976, durante uma assembleia da Organização Mundial de Saúde - OMS.

Aciem (2011, p. 19) menciona que “os termos ‘visão subnormal’, ‘visão reduzida’ e ‘baixa visão’ são utilizados até os dias de hoje, em referência as pessoas com deficiência visual que não são cegas”.

A terminologia “visão subnormal” continua sendo empregada por muitos autores, por instituições e também em documentos, assim como “visão reduzida”, cuja expressão é utilizada nos Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, documento editado pelo Ministério da Educação – MEC (BRASIL, 1999).

Visão reduzida, “sob o enfoque educacional, trata-se de resíduo visual que permite ao educando ler impressos a tinta, desde que se empreguem recursos didáticos e equipamentos especiais”. (BRASIL, 1999, p. 27).

Baixa visão ou visão subnormal é o “comprometimento do funcionamento visual de ambos os olhos, mesmo após tratamento ou correção. As pessoas com baixa visão possuem resíduos visuais em grau que lhes permite ler textos impressos ampliados ou com uso de recursos ópticos especiais.” (LIMA; NASSIF; FELIPPE, 2008, p. 8).

Amiralian (2004) comenta ainda sobre a importância de se utilizar o resíduo visual adequadamente, pois se o aluno não tiver um atendimento efetivo, a sua eficiência visual será prejudicada.

A observação foi realizada com educandos que apresentavam baixa visão e frequentavam o Atendimento Pedagógico Especializado – APE, em Sala de Recursos para alunos com deficiência visual da rede estadual de ensino e cursavam o Ensino Fundamental e Médio.

A Sala de Recursos oferece atividades diversificadas para que o aluno aprenda a utilizar o resíduo visual de forma eficiente, assim como oferece orientações à família e à escola.

Amiralian (2004) analisa a importância da criança com baixa visão interagir com os pais, irmãos, parentes, vizinhos, colegas, professores, ou seja, todas as pessoas que se relacionam com ela.

Mena (2003, p. 71) menciona que “o desenvolvimento do sistema visual, com criança com baixa visão, raramente se produz de forma automática e espontânea”.

Aciem; Rocha; Rodrigues (2013, p. 70) complementam informando a necessidade de “aplicação de programas que possam promover a eficiência visual”.

Notamos que a clientela com baixa visão que tem uma família presente e um atendimento em Sala de Recursos, durante o ensino fundamental e médio, é favorecida diante de uma aprendizagem em condições de igualdade com os demais colegas e uma inclusão com responsabilidade.

O atendimento em Sala de Recursos, no contraturno do ensino regular, é fundamental para o desenvolvimento do aluno com baixa visão, pois são utilizados programas com atividades direcionadas ao desenvolvimento da eficiência visual e as adaptações necessárias para que possa aprender, incluindo os recursos ópticos e tecnológicos, e as devidas orientações à escola e ao professor do ensino regular.

Essas orientações colaboram para que o professor do ensino regular possa oferecer ao aluno com baixa visão as mesmas atividades dos alunos videntes, com as respectivas adaptações.

Lima; Nassif; Felipe (2008) citam algumas orientações que o professor pode utilizar em sala de aula, tais como:

- a escrita na lousa deve ser com letra maior que a habitual e bem legível;
- utilizar letra bastão, pois o aluno consegue visualizar melhor;
- testar junto com o aluno qual o local da sala onde consegue ver melhor (geralmente na primeira fileira), observando se a iluminação (pouca ou muita) não está incomodando, se o sol ou a claridade não estão atrapalhando a leitura na lousa;
- evitar superfícies que tenham muito brilho;
- chamar o aluno para ficar ao lado da lousa quando houver necessidade;
- consentir que o colega leia as lições que estiverem na lousa;
- o aluno deve escrever em caderno com pautas largas e reforçadas;
- o aluno deve usar lápis 6b ou 4b;

- os textos ou tarefas desenhadas devem ser feitos ou reforçados com caneta hidrográfica preta;
- os textos, provas e livros devem ser ampliados, quando possível;
- usar tiposcópio ou guia de leitura para colaborar na leitura de textos, se houver necessidade;
- fazer uso de apoio de leitura e escrita ou plano inclinado para melhorar a postura;
- nos textos ampliados à mão, observar se o contraste, os espaços e o tamanho das letras estão adequados às necessidades do aluno;
- as atividades de leitura e escrita precisam ser intercaladas com outras tarefas, respeitando o ritmo e o desempenho do aluno;
- para os textos de computador, a melhor fonte é a Arial, Arial com negrito ou Black, Verdana ou Verdana com negrito, tamanho 24, mas perguntar se o aluno consegue ver em outros tamanhos, pois deve ser de acordo com a sua necessidade;
- se o aluno utiliza telelupa (recurso óptico) para copiar da lousa, distância deve ser mais ou menos a 2 metros.

O aluno com baixa visão, para que possa acompanhar a sala de aula em condições de igualdade, necessita desde as adaptações até os recursos ópticos e tecnológicos.

As adaptações e orientações no cotidiano escolar variam desde aproximar o livro para a leitura, sentar próximo da televisão, ampliações em sala de aula, até os recursos ópticos e tecnológicos.

Existem recursos ópticos para pessoas com baixa visão para perto e para longe. Os recursos ópticos para perto são lupas de apoio ou manuais, as lupas de apoio são eficazes para leitura prolongada e, as lupas manuais são

práticas para leituras breves com gradação de fontes variáveis, temos também as lupas fixas, horizontais e iluminadas, e os óculos de magnificação da imagem. (ACIEM, 2011, p. 19).

Os recursos ópticos para longe, conforme relatam Kara-José; Oliveira; Sampaio (2000, p. 26) são os “sistemas telescópios (telelupas), que podem ser monoculares (em um olho) ou binoculares (nos dois olhos)”. Esses recursos favorecem principalmente a utilização do resíduo visual em uma adaptação à distância.

Os recursos tecnológicos também contribuem para a inclusão do aluno com baixa visão e estão sendo cada vez mais atualizados, constituindo-se de produtos importados e também os nacionais. Entre os inúmeros recursos há nas salas de recursos as lupas eletrônicas, scanner para digitalizar livros, livros falados e ampliados, softwares, computadores, impressoras entre outros.

Considerações Finais

Analisando as observações cotidianas em uma sala de recursos e no ensino itinerante da rede estadual de ensino do estado de São Paulo foi possível avaliar a relevância do Atendimento Pedagógico Especializado – APE, pois o professor habilitado orienta a família e o professor do ensino regular, planeja as atividades para o desenvolvimento da eficiência visual e as adaptações necessárias para que o aluno possa acompanhar em tempo hábil o ensino regular, além de poder utilizar as adaptações e os recursos que o local oferece.

Maruyama (2009) menciona que percepção do professor a respeito dos problemas visuais e da baixa visão é muito importante para minimizar as dificuldades dessa

clientela no cotidiano escolar e, caso o resíduo visual seja utilizado adequadamente, o aluno terá uma aprendizagem em igualdade de condições, além de melhorar a afetividade e as questões pessoais e sociais, assim como as relacionadas à escola.

Outro aspecto abordado por Maruyama (2009) foi a respeito das dificuldades que o professor do ensino regular tem para trabalhar o educando com baixa visão e cegueira em sala de aula, justificando a necessidade e a importância da atuação do pedagogo especializado na inclusão desses alunos.

Os atendimentos em salas de recursos e no ensino itinerante deverão oferecer uma efetiva comunicação por meio da leitura e da escrita, como também, independência e segurança na locomoção dentro do ambiente escolar para realização de atividades cotidianas.

Uma dificuldade encontrada no atendimento em sala de recursos e no ensino itinerante é a presença no contraturno do horário no ensino regular descrito no Artigo 3º da Res. SE 61, de 11/11/2014 (SÃO PAULO, 2014), o que torna facultativa a presença ao atendimento e não obrigatória para este fim. A presença aos atendimentos só é possível, com parcerias colaborativas e significativas entre os professores do ensino regular e especializados, família e alunos.

Vale salientar que o espaço destinado às ações educativas na rede regular de ensino deverá complementar e suplementar, principalmente, o acesso à leitura e à escrita das pessoas com deficiência visual. A sala de recursos não é um ambiente de reforço escolar, é sim um ambiente que deverá proporcionar desenvolvimento de habilidades gerais e específicas, com equipamentos, mobiliários e materiais didáticos para um acesso igualitário.

Em se tratando do ambiente escolar, a utilização do resíduo visual, quando ainda existir, e dos demais sentidos remanescentes pela pessoa com deficiência visual, deverá contar com incentivo, para um melhor reconhecimento do espaço educativo.

As participações nas atividades cotidianas no espaço escolar, em tempo hábil, certamente, desencadeiam uma atuação com envolvimento e pertinência social que incitam novas construções de conceitos, essenciais, no processo educativo.

Referências

ACIEM, T. M. *Autonomia pessoal e social de pessoas com deficiência visual após a reabilitação*. 2011. 95 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo.

ACIEM, Tânia Medeiros; ROCHA, Maria Angélica; RODRIGUES, Aparecida Alves. A pessoa com deficiência visual. In: SALA, Eliana; ACIEM, Tânia Medeiros (Org.). *Educação Inclusiva: aspectos político-sociais e práticos (Pedagogia de A a Z; vol. 3)*. Jundiaí: Paco Editorial, 2013, p. 67-84.

AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Moraes. Sou cego ou enxergo? As questões da baixa visão. *Educar em Revista*. Curitiba, n. 23, p. 15-28, 2004. Editora UFPR. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602004000100002&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 11 maio 2017.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares – estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999, 62 p.

CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DE FUNCIONALIDADE, INCAPACIDADE E SAÚDE. *Centro Colaborador de Organização Mundial de Saúde para a família de Classificações Internacionais*. Org. coordenação e tradução Cássia Maria Buchala. São Paulo, SP: EDUSP, 2003.

FRAGO, A. V., ESCOLANO, A. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GALLEGO, Rita de Cassia. A configuração temporal e as inovações nos modos de ensinar e aprender nas escolas públicas primárias (São Paulo- Brasil – 1850 a 1890). In: PERANDONES, Pablo Celada. *Arte y oficio de enseñar*. Dos siglos de perspectiva histórica. El Burgo de Osma: Sociedad Española de Historia de la Educación / Universidad de Valladolid/ Centro Internacional de la cultura escolar, 2011.

KARA-JOSÉ, Newton; OLIVEIRA, Regina Carvalho de Sales; SAMPAIO, Marcos Wilson. *Entendendo a baixa visão: orientação aos professores*. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial (MEC), 2000.

LIMA, Eliana Cunha; NASSIF, Maria Christina Martins; FELIPPE, Maria Cristina Godoy. *Convivendo com a baixa visão: da criança à terceira idade*. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2008.

MARUYAMA, Aparecida Tapia. *Percepção dos professores da rede regular de ensino sobre os problemas visuais e a inclusão de alunos com baixa visão*. 2009. 67 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) - Faculdade de Medicina do ABC. Santo André.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Fundamentos de Educação Especial*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1982. (Série Cadernos de Educação).

MENA, Nuria Rodríguez. Funcionamento Visual. In: MARTÍN, Manuel Bueno; BUENO, Salvador Toro; (Coord.). *Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos*. São Paulo: Santos, 2003, p. 67-75.

MONTILHA, Rita de Cássia Ietto et al. Utilização de recursos ópticos e equipamentos por escolares com deficiência visual. *Arq. Bras. Oftalmol.*, São Paulo, v. 69, n. 2, abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0004-27492006000200014&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 08 maio 2017.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. *Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (Handicaps): um manual de classificação das consequências das doenças*. Lisboa: Secretaria Nacional de Reabilitação, 1989.

ORTEGA, Maria Pilar Platero; BUENO, Salvador Toro. Linguagem e Deficiência Visual. In: MARTÍN, Manuel Bueno; BUENO, Salvador Toro (Coord.). *Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos*. São Paulo: Santos, 2003, p. 77-95.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Resolução SE 61*, de 11 de novembro de 2014. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/61_14.HTM?>. Acesso em: 07 abr. 2015.

VEIZTMAN, Silvia. Fundamentos da baixa visão. In: VEIZTMAN, Silvia (Org.). Visão Subnormal. Rio de Janeiro: *Cultura Médica*; São Paulo: CBO, 2000. p. 1-8. (Manuais básicos; 17).

recebido em 15 maio 2017 / aprovado em 27 set. 2017

Para referenciar este texto:

ACIEM, T. M.; MARUYAMA, A. T. O aluno com deficiência visual na rede regular de ensino. *Cadernos de pós-graduação*, São Paulo, v. 16, n.2, p. 191-207, jul./dez. 2017.

CONDICIONANTES INTERNOS DA OPERACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO DESCRITIVO EM UMA ESCOLA PÚBLICA E UMA ESCOLA PARTICULAR

INTERNAL DETERMINANTS OF THE OPERATIONALIZATION OF INCLUSIVE EDUCATION: A DESCRIPTIVE STUDY IN A PUBLIC AND A PRIVATE SCHOOL

Edilene Maia Brito Medrado

Mestre em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Salvador e da Faculdade Montessoriano, Salvador, BA-Brasil.

edilene24@hotmail.com

Heike Schmitz

Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, SE-Brasil.

hs.contato.ufs@gmail.com

Rita de Cácia Santos Souza

Doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, SE-Brasil.

ritacssouzaa@yahoo.com.br

Resumo: A implementação da educação inclusiva conforme prevista na legislação educacional desde 1996 ainda enfrenta obstáculos. Nesta pesquisa investigou-se a sua implementação a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos. Após uma revisão de literatura e uma pesquisa documental da legislação buscou-se, por meio de uma pesquisa de campo realizada em uma escola particular e uma escola pública, situadas no município de Salvador-Bahia, descrever as possibilidades e os limites que se apresentam no decorrer do processo de implementação. Os dados levantados, categorizados conforme de condicionantes internos da escola, constataram que as escolas não apresentam suficiente acessibilidade para alunos com deficiências, que se queixam de uma formação deficitária dos professores em respeito da educação inclusiva e que a comunicação institucional não se apresentou suficientemente transparente.

Palavras-chave: Acessibilidade; Condicionantes Escolares; Educação Inclusiva.

Abstract: The implementation of an inclusive education as intended in the educational policy laws since 1996 still faces difficulties. In this research the implementation of inclusive education has been studied from the point of view of involved parties. After reviewing scientific literature and analyzing legislative documents, a field study, researching a public as well as a private school in Salvador da Bahia, has been conducted in order to describe the possibilities and limits of this implementation process. The collected data was categorized according to internal school conditions. The results show that the schools lack sufficient accessibility for students with disabilities, reveal complaints about insufficient level of knowledge regarding inclusive education of the teachers and an insufficient transparency of institutional communication

Keywords: Accessibility; School Conditions; Inclusive Education.

Introdução

Esta pesquisa trata da educação inclusiva conforme previsto no Capítulo V da LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Objetivou-se descrever as

possibilidades e os limites que se apresentam no decorrer do processo de implementação de tal proposta. Para isto, realizou-se, após uma revisão de literatura e uma pesquisa documental da legislação, uma pesquisa empírica em uma escola pública da rede municipal e uma escola particular, ambas situadas no município de Salvador, com finalidade de compreender a implementação da educação inclusiva a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos. O olhar é predominantemente qualitativo para poder levar em conta a complexidade social, já que a implementação da educação inclusiva permeia uma série de fatores escolares. Por questões éticas, serão preservados os nomes das instituições que serão tratadas aqui como Escola Pública e Escola Particular. Também manter-se-ão em sigilo os nomes dos participantes da pesquisa que assinaram um termo de consentimento livre esclarecido.

A Escola Particular oferece a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio para um total de 395 alunos. Nela estudavam, em 2015, 21 crianças e adolescentes com deficiências, diagnosticadas com relatório médico, distribuídas em 18 turmas, sendo que três turmas contam, cada, com duas crianças com deficiências. A Escola Pública atende alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental até o 4º ano escolar. No turno noturno, oferece a Educação para Jovens e Adultos (EJA). Ela atendeu, em 2015, a um total de 595 alunos entre todos os níveis, distribuídos em um total de 25 turmas. Dessas turmas, dez atendem uma criança com deficiência, cada.

O levantamento de dados empíricos em ambas as escolas aconteceu no período de dezembro de 2015 a fevereiro 2016. Foram respondidos 59 instrumentos das duas escolas, sendo que 31 são da Escola Particular e 28 são da Escola Pública. A taxa do retorno na escola particular foi de 100% e a na Escola Pública dos 29 instrumentos entregues apenas um não retornou, que foi o da coordenadora pedagógica. Formado

por 25 professores, 5 gestores e coordenadores e um representante de pais que representaram o universo da escola. Na Escola Pública participaram 22 professores, 5 gestores / coordenadores e um representante de pais.

Foram entrevistados na Escola Particular a diretora geral, o diretor, a coordenadora da Educação Infantil e Ensino Fundamental 1, a coordenadora do Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio, a coordenadora de apoio psicopedagógico e a mãe representante dos pais. Na Escola Pública participaram como entrevistados, a gestora geral da escola, a vice gestora do turno matutino, a coordenadora da Educação Infantil, a coordenadora do Ensino Fundamental. A entrevista com a mãe escolhida inicialmente, representando os pais/responsáveis da escola, não ocorreu porque ela não apareceu no dia agendado, nem no dia remarcado. Entrou-se em contato com outra representante e foi agendada a entrevista.

Além disso, foram analisados os Projetos Pedagógicos e os Regimentos Escolares de ambas as escolas para poder triangular a percepção dos sujeitos com a conceitualização institucional da educação especial, e, especificamente, da educação inclusiva.

Para a análise emprestou-se critérios e categorias, elaborados por Paro (2000) na sua pesquisa sobre a participação na gestão escolar, por abranger tanto os aspectos internos da escola como também os externos que se referem aos que estão presentes na vida dos usuários da escola. Paro (2000) elucidou condicionantes internos e externos da escola que determinam/influenciam o trabalho escolar. Nesta publicação discute-se três dos condicionantes internos da escola: os materiais, institucionais e ideológicos.

1. Integração versus inclusão

A inclusão das pessoas com necessidades especiais na escola regular, hoje chamada de Educação Especial, vem passando por uma mobilização, principalmente, a

partir da década de 1990. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 aprovada em 1996 destina um capítulo específico à Educação Especial, favorecendo o acesso dos educandos portadores de necessidades especiais à rede regular de ensino.

É no Artigo 58º, no qual se define a Educação Especial como “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996). Recentemente a redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, que altera a LDBEN nº 9.394/96, para este mesmo Artigo, foi que se entende por educação especial “[...] 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” (BRASIL, 2013). Vale ressaltar, que na literatura mais recente, estes últimos aparecem, frequentemente, como dotação e talento.

A lei abre a possibilidade de poder recorrer às escolas especializadas, caso não possa ser garantido um atendimento adequado às peculiaridades dos alunos com deficiência. Diante do caráter preferencial e por especificar, inclusive, nos seus parágrafos, as devidas medidas que a escola deve tomar, vale ressaltar o direito dos pais/responsáveis de serem informados sobre a proposta pedagógica da escola e ter ciência dos processos realizados, como previsto na LDBEN/1996, Artigo 12º. (BRASIL, 1996)

Além disso, a LDBEN/1996 assegura, no Artigo 60º, parágrafo único, a ampliação do atendimento às crianças e aos jovens com deficiências no ensino da rede pública independentemente se existir (ou não) um apoio às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e atuantes em educação especial. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na

própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, 1996). O Artigo 59º explicita que as instituições de ensino devem garantir profissionais capacitados com especializações adequadas para o atendimento especializado para integrar os educandos com deficiências nas classes comuns.

Antes as pessoas com deficiências foram, de certa forma, integradas no sistema educacional, todavia, em instituições específicas. Utiliza-se o termo ‘integração’, justamente, como aponta Mantoan (1997), para demarcar essa prática de segregação que acontece quando se retira do ensino regular os alunos deficientes e/ou os agrupam por dificuldades de adaptação ou de aprendizagem. A inclusão, no entanto, “[...] institui a inserção de forma incondicional, radical, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou grupo de alunos que não foram anteriormente excluídos” (MANTOAN, 1993, p. 6). Mazzotta (2008) aposta na inclusão por respeitar cada sujeito com suas individualidades, sem, contudo, desconsiderar as situações nas quais se necessitam de intervenções bem particulares, ou seja, faz-se necessário que exista um olhar criterioso para com o indivíduo, pois, assim, poderão ser oferecidas a ele as dinâmicas necessárias para o seu desenvolvimento. Isso significa, como aponta Mantoan (1993), que é a instituição de ensino precisa se preparar para receber aluno(s) com deficiência(s). É a escola que tem que adaptar ao novo perfil do aluno e não é o aluno quem deve se adaptar à escola. Incluir implica refletir e operar sobre como nós lidamos com a diversidade e diferença, como lidamos (ou como evitamos lidar) com nossa moralidade (MANTOAN, 1997, p. 138).

A proposta inclusiva diz respeito a uma escola de qualidade para todos, que não segregue, não rotule e não expulse alunos, uma escola que, sem adiamentos, atenda a diversidade de características de seu alunado. Segundo Carvalho (2014), a escola será um espaço inclusivo se nela houver dimensões físicas que envolvem sua arquitetura e

engenharia; se houver articulação entre as políticas públicas que possam garantir aos cidadãos o direito a educação como um bem; mas, acima de tudo, ela será inclusiva, se houver atitude daqueles que transitam no interior da escola.

Além da LDBEN/96, há o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Este decreto apresenta diretrizes para garantir às pessoas da educação especial (pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação) um sistema educacional inclusivo, sem discriminação sob qualquer alegação de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino e que o aprendizado deve ser oportunizado por toda a vida.

O Decreto também determina que se devem assegurar as adaptações essenciais às necessidades de cada indivíduo (BRASIL, 2011). Seus Artigos 2º e 3º trazem a questão da adaptação da proposta pedagógica da escola para garantir a aprendizagem dos estudantes com deficiências, transtornos ou altas habilidades. Para isso, deve-se elaborar uma proposta pedagógica que promova o atendimento educacional especializado e que atenda às necessidades específicas de cada sujeito. A elaboração dessa proposta pedagógica, deve contar com a participação dos pais e responsáveis e a dos estudantes, para garantir a sua aceitação. Determina ainda que é essencial eliminar as barreiras que tanto prejudicam o processo da aprendizagem no espaço escolar.

Foi também sancionada a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Esta Lei apresenta temas que vêm fortalecer a discussão, até então, apresentada pelas Leis que regem a Educação Especial. Pauta-se através do Capítulo IV - Do Direito à Educação, em seu Artigo 27º, que deve ser assegurado à pessoa com deficiência um

sistema educacional inclusivo, em todos os níveis de ensino, fazendo com que sejam desenvolvidos, ao máximo, os talentos e as habilidades de cada estudante com deficiência, que estejam relacionados aos seus interesses e necessidades. (BRASIL, 2015)

No Artigo 28º, no Inciso II, desta mesma Lei, é tratada a questão de que é preciso que seja feito um aprimoramento dos sistemas educacionais, para que sejam garantidas as condições de acesso, no que diz respeito à permanência da pessoa com deficiência na escola, assim como, à sua aprendizagem e participação, de forma que as barreiras sejam eliminadas para que haja a promoção da inclusão plena. Reforça, ainda, o Inciso III que o projeto pedagógico deve atender aos estudantes com deficiência promovendo o desenvolvimento da sua autonomia. E o Inciso VIII assegura que os estudantes com deficiências, assim como seus familiares, participem das ações da escola. (BRASIL, 2015)

2. Condicionantes internos da operacionalização da inclusão

Os condicionantes internos de Paro (2000) servem aqui como ferramentas heurísticas para sistematizar os dados levantados, ajudando assim dar conta diante da complexidade do âmbito escolar. A avaliação de cada aspecto, por si só, no entanto, não pode levar a conclusões sobre seus efeitos. Isso exige uma pesquisa própria sobre o impacto, o que não é objetivo desta pesquisa.

2.1. Condicionantes materiais

Os condicionantes materiais, segundo Paro (2000), se referem às condições objetivas em que se desenvolvem as práticas no interior da unidade escolar. São as condições objetivas relacionadas a toda estrutura da escola. Cabem aqui tanto aspectos no

que diz respeito à estrutura física, ao equipamento e aos materiais pedagógicos, como também ao corpo de profissionais. Dessa forma, compete tanto a questão da precariedade de espaços e materiais pedagógicos, bem como a falta de professores ou a inadequada formação de profissionais.

No que diz respeito a este condicionante, já foi apontado, na análise da situação legal, a necessidade de adequar o espaço físico e os materiais pedagógicos e de garantir uma formação adequada do professor para que se consiga realizar uma educação inclusiva.

O material pedagógico é um recurso para apoiar o aluno devidamente na sua aprendizagem significativa, por isso, necessita ser adequado ao perfil do alunado. Todos os alunos têm o direito a estas adaptações, especificamente, quando se trata de crianças e jovens com deficiências. As adequações devem ser feitas de acordo às deficiências apresentadas, sendo indispensável conhecer as necessidades de cada aluno, para que, assim, sejam oferecidas as possibilidades referentes às individualidades existentes.

No que diz respeito ao condicionante interno material referente à estrutura física e aos materiais pedagógicos das duas instituições, a análise dos projetos pedagógicos revelou que a Escola Pública não apresentou informações sobre estes itens. Também aborda-se em seu Regimento Interno, a estrutura física. Já a Escola Particular apresenta no seu Regimento Interno as informações de uma estrutura física que, no entanto, não condiz plenamente com a realidade observada durante a pesquisa.

A visitação permitiu observar que os prédios de ambas as escolas não possuem rampas interligando todas as áreas, o que inibe a locomoção das pessoas com deficiências físicas e visuais. Também não possuem sanitários adaptados. Desta forma, conclui-

se aqui que as duas escolas ainda não possuem uma estrutura física adequada como o exposto à Base Legal da Educação Especial.

A análise dos PPPs revelou que a Escola Pública não menciona a adequação de material pedagógico para seu uso com alunos com deficiências e a Escola Particular o aborda de forma ampla e superficial. As gestoras e coordenadoras da Escola Pública informam que às adequações metodológicas, atividades diferenciadas utilizando técnicas e recursos específicos para atender às necessidades dos alunos, são formuladas e discutidas entre elas e os professores. Contudo, observou-se que apenas 11 professores participaram deste processo. Os demais professores e uma gestora, não realizam as adequações e não se envolvem nas discussões. Com relação à disponibilidade de material pedagógico específico para as pessoas com deficiências da Escola Pública, não foi visto durante a visita realizada nenhum material além de livros. Esta observação foi confirmada pelos professores. É relatado também que os pedidos dos materiais são atendidos de acordo com as prioridades emergenciais, pois o “recurso recebido ainda é insuficiente” (EMP3-EI). Tais prioridades não foram explicitadas no PPP e assim não ficou transparente o critério da prioridade e da emergência.

Os gestores e coordenadores da Escola Particular confirmaram tanto a existência como a adaptação do uso metodológico de recursos pedagógicos para alunos com deficiências. Dos 25 professores, 15 declararam que fazem adaptações metodológicas para atender às necessidades dos alunos com deficiências.

Durante a visita observou-se, que alunos com e sem deficiências manuseavam uma mesa pedagógica informatizada e jogos pedagógicos diversos. Apesar de a escola ter tais materiais e um profissional para atender estes alunos e professores, viu-se, no entanto, nos relatos dos professores, que nem todos têm conhecimento destes. E dos 25 professores que responderam aos questionários, apenas sete informaram que as suas solicitações com relação aos materiais específicos são atendidas.

A questão da adaptação de material pedagógico é interligada a questão da formação do profissional educacional, pois, suspeita-se que quanto mais formada especificamente em prol de uma Educação Inclusiva, maior a competência do professor de adequar a sua didática e metodologia.

No que diz respeito ao corpo profissional, pode-se constatar que a formação do profissional que trabalha na educação necessita ser continuada, porque, como aponta Ferreira (2008), as mudanças nas formas sociais, políticas, econômicas e legais ocorrem continuamente e assim transformam profundamente as relações estabelecidas entre o professor e aluno. Essa formação contínua, conforme Nóvoa (2002, p. 38), “deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente”. Desse modo, a formação não deve ser com o professor de forma isolada e, sim, inserido em um contexto de uma organização escolar. Isso vale, especificamente, para a educação especial inclusiva, que, por ser ainda não consolidada, depende de inovações pedagógicas. No entanto, pesquisas, realizadas nos últimos dez anos, mostram que os professores ainda estão despreparados para atender a lei no referente à Educação Especial (SILVEIRA; NEVES, 2006; PLETSCH, 2009; ESPOTE; SERRALHA; CO-MIN, 2013; HONNEF; COSTAS, 2013; GUASSELLI, 2014).

A equipe da gestão e coordenação da Escola PÚBLICA reconheceu que os professores não estão devidamente preparados para cumprir a função no que se refere à Educação Inclusiva. Falta-lhes, segundo a coordenadora (EMC2), entendimento do que é a inclusão e como se faz para fazer acontecer. A gestora (EMG1) disse que muitos dos professores têm boa vontade e sensibilidade à questão da Educação Inclusiva, mas não dominam a metodologia. Espantam estes depoimentos sobre a falta de preparo específico à Educação Especial, diante o fato que o levantamento do grau de formação

do corpo docente consta que do total de 22 professores, 11 tem formação continuada relacionada à Educação Especial. Também a equipe de gestão e coordenação da Escola Particular considera uma escassez e despreparo profissional dos professores. A coordenadora (EPC1) declarou que “falta muito para todos”. Contudo, repete-se o mesmo fenômeno. Levantando a formação continuada dos profissionais da Escola Particular, mostrou-se que 12% dos professores absolveram uma formação continuada relacionada à educação especial. Além disso, a equipe gestora informou que sete dos professores desta escola estão atualmente participando de cursos e de congressos sobre Educação Inclusiva. A equipe gestora justificou, inclusive, com referência a falta de formação adequada a resistência mostrada pelos professores de ter alunos com deficiências nas turmas ou por não mostrar interesse pela questão da Educação Inclusiva.

No que diz respeito ao apoio dado pela escola aos professores, as duas gestoras e as duas coordenadoras da Escola PÚBLICA informaram que, com a intenção de oferecer um melhor atendimento às crianças com deficiências, a escola já solicitou um Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI), mas que a Secretaria de Educação ainda não havia liberado. A Escola Particular, oferece o apoio psicopedagógico, que é realizado por uma profissional da própria escola para orientar os professores na adaptação. No entanto, a respeito ao oferecimento de um serviço de apoio especializado, previsto no Artigo 58º da LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), as duas escolas não o oferecem. Este apoio se refere ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) que organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que contribuem para eliminar as barreiras existentes nos alunos com transtornos, deficiências e altas habilidades, considerando assim, as suas necessidades específicas e fazendo com que eles se aproximem aos conteúdos conforme suas possibilidades. Deve ser oferecido em turno oposto ao que o aluno estuda, pois não se trata da substituição da escola regular, mas de um apoio específico às dificuldades que cada aluno apresenta decorrente da deficiência. Além da necessidade

de profissionais específicos para trabalhar, este serviço necessitaria que as instituições dispusessem de uma sala específica para tal.

2.2. Condicionantes institucionais

Os condicionantes institucionais abordam questões no que diz respeito à política institucional da escola, ou seja, abrange a organização formal da escola e a forma como são tomadas as decisões. Compreende-se aqui também a comunicação institucional como um dos fatores fundamentais. Descreve-se, neste estudo, por isso, a comunicação com o olhar voltado sobre as pessoas envolvidas diretamente no processo da Educação Inclusiva da escola. Assim, analisa-se primeiramente sobre como está sendo realizada, ou não, a comunicação entre a equipe de gestores e coordenadores com os professores e vice-versa, como também entre escola e pais e responsáveis dos alunos, pois se entende que ocorrendo ruídos, ou seja, uma comunicação mal realizada prejudica a operacionalização da Educação Inclusiva.

Para investigar esses aspectos, foram entrevistadas mães de alunos das duas escolas, sendo que a mãe entrevistada na Escola Pública faz parte do Conselho Escolar a menos de um ano. Como a Escola Particular não tem Conselho Escolar, a mãe entrevistada faz parte do grupo de estudos, que discute temas sobre família e educação, existente na instituição há um ano, realizando encontros semanais. Ambas, porém, não tem filho com deficiência.

As duas mães declararam nunca terem sido convidadas para participar de algum evento específico sobre Educação Inclusiva, como também nunca foram apresentados a elas o Projeto Pedagógico e o Regimento Interno que regem a instituição. As duas

escolas tampouco possuem cadernos e nem caixas de sugestões para que as famílias registrem críticas e sugestões, porém, segundo as mães entrevistadas, as famílias da Escola Pública dão sugestões para a melhoria da mesma enquanto que as da Escola Particular não dão.

Constatou-se, inclusive, na Escola Particular mantém-se o contato com as famílias pelo coordenador. A Escola Pública apresenta uma organização menos hierárquica. São os próprios professores que mantém o contato direto com as famílias.

Perguntou-se aos gestores e aos coordenadores como a escola divulgava a proposta de inclusão para os pais. A equipe gestora da Escola Pública informou que a escola não tinha uma divulgação específica, assim, não responderam como era feita tal comunicação.

Três membros da equipe de gestores e coordenadores da Escola Particular relataram que a escola se comunica com os pais utilizando-se de avisos por intermédio dos alunos, e-mail, Facebook, pessoalmente nas reuniões com os pais e que em 2015, houve ainda, uma revista impressa.

Percebe-se, através dos relatos, que a comunicação entre a escola e os participantes das duas escolas não está ocorrendo de forma efetiva entre nenhuma das partes.

2.3. Condicionantes ideológicos

Os condicionantes ideológicos refletem os paradigmas, as ideologias que influenciam a prática social. Conceituar a ideologia inerente na escola é algo complexo. Paro (2000, p. 47) entende que condicionantes internos da participação são “todas as concepções e crenças sedimentadas historicamente na personalidade de cada pessoa e que movem suas práticas e comportamentos no relacionamento com os outros”, perpassando assim, pelos desejos internos que cada sujeito traz em sua formação.

Como até aqui já indicam os dados levantados, uma Educação Inclusiva não se implementa apenas por meio de leis. Para que ela se torne realidade nas escolas do Brasil, é preciso que a própria comunidade escolar, como também a comunidade local, acreditem nela e acatem, pois, como alerta Carvalho (2014, p. 97), a escola “[...] pode ser um espaço inclusivo se, nela, todos forem atores e autores”. No entanto, nem sempre os próprios profissionais abraçam a proposta da Educação Inclusiva. Uma pesquisa realizada por Nunes e Lomônaco (2010) revelou, por exemplo, que os professores não acreditaram que os alunos com deficiência fossem capazes de aprender. Essa ideologia pode perpassar de um profissional para o outro, dificultando, assim, a possibilidade de realizar a inclusão na escola.

Nesta pesquisa se mostrou que, com relação à proposta para a Educação Inclusiva, a Escola Particular, segundo a equipe de gestão e de coordenação, acha que a instituição é inclusiva a partir do momento em que aceita os alunos com deficiências na escola, ou seja, que faz a matrícula deles e que entende que a escola é para todos. A equipe acha ainda que é porque acredita que faz com que os sujeitos se percebam e se respeitem em suas diferenças.

No entanto, durante as entrevistas, também nesta pesquisa, pude se verificar que uma pessoa da equipe de gestão da Escola Particular se manifestou contra a inclusão e que o Estado deveria repensar a retirada das escolas específicas para os alunos com deficiências. Segundo essa pessoa, foi um erro o Estado exigir que as crianças especiais, com muitas dificuldades e, por vezes, agressivas, permaneçam nas escolas regulares (EPG1). As suas colegas, no entanto, se contrapõem a essa percepção e mos-

traram que acreditam que a escola regular deva ser inclusiva, acharam que Escolas Especiais não sejam substitutas das escolas regulares, mas que poderiam ser complementares.

Entende-se que o fato de as escolas não terem um conceito da educação inclusiva constatado no seu projeto pedagógico, que venha relacionar e incentivar a inclusão dos alunos com deficiência na escola, talvez, seja o obstáculo por que as concepções ainda não se alinharam melhor.

E, ao nosso ver, vale aqui voltar a questão da formação do professor e sua disposição de aprender. Compreende-se aqui como um indicador da sua ideologia se ele, por motivação própria, busca de estar se informando sobre as deficiências dos seus alunos e sobre estratégias adequadas de ensino. Percebeu-se, nesta pesquisa, que este interesse só existe se ele, de fato, tem um aluno com deficiência em sala de aula. É a necessidade que fez com que o professor deseje buscar as tais informações.

Considerações finais

Esta pesquisa objetivou descrever possibilidades e limites que se apresentam no decorrer do processo de operacionalização da Educação Inclusiva, abrangendo, nesta publicação, fenômenos atribuídos a condicionantes internos da escola.

A pesquisa revelou, em respeito aos condicionantes internos materiais que as duas escolas participantes não apresentam acessibilidade adequada para alunos com deficiências. Tampouco se pode confirmar a existência de uma sala com estrutura adequada para fazer o Atendimento Educacional Especializado. Considera-se insatisfatório ainda a existência e o uso de material pedagógico adequada à proposta da Educação Inclusiva. Encontraram-se, na Escola Particular, alguns materiais pedagógicos específicos para a Educação Especial, mas não se pode confirmar que com isso estão sendo

utilizados de forma satisfatória, visto que há professores da instituição de ensino que desconhecem a existência desse suporte para o desenvolvimento de suas atividades. Na Escola Pública não foram localizados materiais pedagógicos específicos que conforme informação dada, foram solicitados, mas ainda não disponibilizadas pela Secretaria da Educação do Município.

Percebe-se também que se expressa uma insatisfação com a formação (continuada) dos professores a respeito das suas competências na operacionalização da Educação Inclusiva, mesmo se dos 47 professores que atuam nessas duas escolas, 14 possuem uma formação continuada relacionada à educação especial. O percebido *défiat* pelos atores exige uma maior investigação sobre a qualidade da formação continuada ofertada e sobre as oportunidades reais das escolas da aplicação de conhecimentos adquiridos nela. Também aponta-se aqui investigar, de forma mais aprofunda, sobre a distribuição de profissionais com formação específica às escolas que atendem alunos com deficiências ou, no caso da escola particular, contratação de professores adequadamente formados.

Como aspecto positivo, constatou-se certa mobilização do ator escolar com a chegada dos alunos com deficiências. Alguns professores e demais profissionais da educação começam a buscar informações sobre o assunto. No entanto, considera-se aqui ainda não consolidada uma concepção coletiva estabelecida a respeito da Educação Inclusiva na cultura da escola. A melhoria da comunicação institucional poderia, a nosso ver, contribuir na constituição de uma cultura escolar a favor da Educação Inclusiva. Isso, sobretudo, inclui a abordagem explícita da proposta, dos objetivos e métodos da Educação Inclusiva no Projeto Pedagógico da escola, o que precisa, com

maior ênfase, ser compartilhado entre os membros da comunidade escolar e para os membros da comunidade local.

Partiu-se aqui do pressuposto de que a Educação Inclusive é mais do que uma inserção do aluno com deficiência no sistema educacional do ensino regular. No entanto, a integração não se opõe à inclusão, pois, para que um estudante seja incluído, faz-se necessário estar integrado. É uma condição necessária, porém não suficiente. Nesse sentido, as escolas investigadas cumpriram um primeiro passo. A integração da pessoa com deficiência, transtornos globais, como também de pessoas com superdotação nos processos do ensino regular precede a sua inclusão. Ser incluído significa, no entanto, junto com os outros, constituir o todo, deixando de ser apenas uma parte específica do todo.

Para que um aluno com deficiências possa participar efetivamente da escola regular e tenha o direito de aprender junto com crianças sem deficiências, a escola precisa buscar adaptações para atender às necessidades das pessoas respeitando as limitações dentro da oferta regular e, para isso, precisa contar com professores devidamente capacitados e dispostos a trabalhar com o propósito da inclusão. Os dados obtidos por meio desse estudo descritivo levam a acreditar que esse segundo passo ainda não está sendo operacionalizado como previsto pela Lei.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Senado, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Senado, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Seção 1, p. 12.

BRASIL. Lei 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Senado, Brasília, DF, 4 abr. 2013. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Institui a Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 6 mar. 2016.

CARVALHO, R. E. *Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. 6.ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

ESPOTE, R.; SERRALHA, C. A.; COMIN, F. S. Inclusão de surdos: revisão integrativa da literatura científica. *Psico-USF*, Bragança Paulista, v. 18, n. 1, p. 77-88, jan. - abr. 2013.

FERREIRA, L. A. M. *O estatuto da criança e do adolescente e o professor: reflexos na sua formação e atuação*. São Paulo: Cortez, 2008.

GUASSELLI, M. F. R. *Formação continuada da educação inclusiva: epistemologia e prática*. 2014. 190 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

HONNEF, C.; COSTAS, F. A. T. *Trabalho docente articulado: a relação entre a educação especial e o ensino médio tecnológico*. 2013. 147 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, RS. 2013.

MANTOAN, M. T. É. *Integração x Inclusão: escola (de qualidade) para todos*. Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação, Departamento de Metodologia de Ensino. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade - LEPED/UNICAMP; ago. 1993.

MANTOAN, M. T. É. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon: Editora SENAC, 1997.

MAZZOTTA, M. J. da S. Reflexões sobre inclusão com responsabilidade. *Revista@mbienteeducação*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 165-168, ago. - dez. 2008.

NÓVOA, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: EDUCA, 2002.

NUNES, S.; LOMÔNACO, J. F. B. O aluno cego: preconceitos e potencialidades. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. v. 14, n. 1, jan.-jun. de 2010, p. 55-64.

PARO, H. V. *Gestão democrática da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar em revista*, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

SILVEIRA, Flávia Furtado; NEVES, Marisa Maria Brito da Justa. Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília, v. 22, n. 1, p. 79-88, jan. - abr. 2006.

recebido em 20 ago. 2017 / aprovado em 17 out. 2017

Para referenciar este texto:

MEDRADO, E. M. B.; SCHMITZ, H.; SOUZA, R. C. S. Condicionantes internos da operacionalização da educação inclusiva: um estudo descritivo em uma escola pública e uma escola particular. *Cadernos de pós-graduação*, São Paulo, v. 16, n.2, p. 208-228, jul./dez. 2017.

Artigo
Article

**FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E GESTÃO ESCOLAR: UM ESTUDO
EXPLORATÓRIO**

**TRAINING OF THE PEDAGOGUE AND SCHOOL MANAGEMENT: AN
EXPLORATORY STUDY**

Luana Monteiro Maciel

Graduanda em Pedagogia. Universidade Nove de Julho,
São Paulo, SP, Brasil
Luana.monteiro.adm@gmail.com

Lucilene Schunck C. Pisaneschi

Doutoranda em Educação. Universidade Nove de Julho,
São Paulo, SP, Brasil
lupisaneschi@yahoo.com.br

Rosemary Roggero

Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação. Universi-
dade Nove de Julho, São Paulo, SP, Brasil
ros eroggero@uol.com.br

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo compreender os elementos presentes na formação do pedagogo que contribuem para a atuação desse profissional na direção escolar. Analisamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNP) e escutamos a opinião de profissionais formados que, hoje, atuam em escolas básicas em relação às contribuições do referido curso no exercício da sua profissão. Por se tratar de uma pesquisa exploratória vinculada às atividades de iniciação científica, optamos por uma metodologia de natureza qualitativa que tem como alicerces o levantamento bibliográfico-documental associado a entrevistas realizadas com três diretoras de escola da cidade de São Paulo. A investigação nos mostrou que a amplitude de propósitos do curso de Pedagogia e a quantidade reduzida das disciplinas voltadas para a formação profissional do gestor contribuem muito pouco para a atuação desses educadores na condução do seu ofício.

Palavras chave: Diretor Escolar, Formação do Pedagogo, Gestão de pessoas, Matriz Curricular.

Abstract: This research aims to understand what elements present in the initial formation of the pedagogue that can contribute to the performance of this professional in the school direction. To this end, we seek to analyze the National Curricular Guidelines for the Pedagogy Course (DCNP) with regard to the disciplines directed to the formation of the school director, especially with regard to the management of people and listen to the opinion of trained professionals who, Today, work in basic schools in relation to the contributions or not made possible by said course. To answer the proposed question we highlight as objectives the identification of the disciplines present in the DCNP linked to the training of the school director and to understand the challenges that these professionals experience in the daily life of their professional practice in a democratic perspective. Because it is an exploratory research linked to the activities of scientific initiation, we opted for a methodology of a qualitative nature that has as a foundation the bibliographic and documentary survey associated to semistructured interviews conducted with three school principals in the city of São Paulo. Research has shown that the breadth of Purposes of the Pedagogy course and the reduced amount of the subjects directed

to the professional training of the school administrator contribute very little to the performance of these educators in the conduct of their craft.

Key words: School Director, Pedagogical Training, Personnel Management, Curricular Matrix.

Introdução

Esta pesquisa surgiu do desejo de uma de suas autoras participar do programa de Iniciação Científica e já tendo uma formação acadêmica em administração de empresas reunir os conhecimentos das duas áreas. A preocupação inicial era saber se o profissional quando termina o curso em pedagogia se sente apto a assumir a direção de escola tendo em vista que a matriz curricular do curso de Pedagogia oferece um leque de disciplinas voltadas para as mais diferentes possibilidades de atuação profissional.

O gestor escolar tem muitos desafios a enfrentar no dia-a-dia da profissão, entretanto, segundo o documento “Retrato da Rede” publicado em 2016 pelo Sindicato dos Especialistas da Educação da cidade de São Paulo, (SINESP), que entrevistou 575 gestores, o maior desafio enfrentado pelos diretores diz respeito à gestão de pessoas. Tal constatação nos levou a investigar as contribuições presentes no curso de Pedagogia, ou a ausência delas, frente o desafio de preparar profissionalmente os futuros diretores, tendo como foco, a difícil tarefa de lidar com a gestão de pessoas em perspectiva democrática.

Segundo, Veiga

A gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre

concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores. (VEIGA, 1997, p. 18)

A busca pela instituição de uma política democrática na educação não é recente. Segundo Viana (1986) entre os anos 1960-1970 o tema da democratização escolar tomou boa parte das discussões e dos debates pedagógicos, tanto no setor público quanto no privado. A constituição de 1988 consagrou, pelo menos do ponto de vista legal, o princípio da gestão democrática do ensino público. Entretanto, o estabelecimento legal não dá conta dos desafios enfrentados, na prática, na constituição de uma gestão que seja, de fato, democrática.

Diante desses desafios nos questionamos acerca da relação existente entre a preparação profissional do pedagogo e o seu contexto de atuação profissional na gestão escolar. Nossa primeira ação vinculou-se à identificação, no interior da matriz curricular do curso de Pedagogia, das disciplinas especificamente voltadas para a formação do diretor de escola. Em seguida, procuramos compreender quais são os desafios que esses profissionais enfrentam no seu dia-a-dia profissional no que se refere ao estabelecimento de uma prática democrática junto a seus pares.

Nossa hipótese inicial é a de que o profissional formado no Curso de Pedagogia não chega, à escola, preparado para exercer uma atividade no âmbito da gestão de pessoas tendo como princípio orientador do seu exercício profissional, as relações democráticas. Para confirmar ou não nossa hipótese, além de nos servir de pesquisas realizadas com a matriz curricular de 71 cursos de Pedagogia (GATTI e BARRETO, 2009), levantamos as “competências” exigidas aos futuros pedagogos pela Resolução CNE/CP nº 01 de 15 de maio de 2006 que instituiu as Diretrizes Nacionais Curriculares para o Curso de Pedagogia e, finalmente, vinculamos os dados obtidos à entrevistas realizadas com três diretoras escolares, sendo uma da Rede Estadual de Educação de

São Paulo, uma da Rede Municipal de Educação de São Paulo e uma da Rede particular de ensino.

1. Procedimentos Teórico-Metodológicos

Para Mattar (2001), a pesquisa exploratória visa fornecer ao pesquisador conhecimentos básicos sobre o problema de pesquisa, sendo mais apropriada quando há pouca ou nenhuma compreensão sobre o fenômeno a ser estudado. Tal perfil nos pareceu mais adequado a um trabalho de iniciação científica, onde o exercício investigativo é, ainda, embrionário.

A pesquisa exploratória poderá também ajudar a estabelecer as prioridades a pesquisar. As prioridades poderão ser estabelecidas porque uma particular hipótese expletiva surgida durante a pesquisa exploratória procederá mais promissora do que as outras. A pesquisa exploratória pode gerar informações sobre as possibilidades práticas da condução de pesquisa científica (MATTAR, 2001, p.19).

Para atender aos objetivos propostos utilizamos uma pesquisa de natureza qualitativa que associou estudos bibliográficos, análise documental e entrevistas semiestruturadas realizadas com duas diretoras de escolas da rede pública e uma da rede privada da Cidade de São Paulo. Os critérios de escolha das entrevistadas levaram em consideração o tempo no cargo (mais de dez anos) e a diversidade institucional das escolas onde essas profissionais atuam.

Os referenciais teóricos que nos ajudaram a construir o contexto e a análise da pesquisa tem como base as contribuições de Bernadete Gatti & Elba Siqueira de Sá

Barreto (2009) e de Pisaneschi (2008) no que diz respeito aos elementos que nos ajudaram a compreender a dinâmica e as fragilidades do Curso de Pedagogia; em Frigotto (1996) e Vitor Paro (2006) as dificuldades e as possibilidades de constituição de uma gestão democrática no seio da escola básica em Maria de Fátima Costa Félix (1984), a análise da estrutura burocrática do sistema escolar brasileiro

2. Histórico do curso de Pedagogia

Desde sua criação no Brasil, em 1939, vem-se buscando identificar o papel do pedagogo e a identidade do curso de Pedagogia. Segundo estudos realizados por Rocha (2014) o curso de Pedagogia sempre esteve envolvido nos embates entre a formação do bacharel e a do licenciado. Da década de 1930 até a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006, o curso de Pedagogia sofreu muitas reformulações e tem buscado se adequar às reformas educacionais que se processaram durante mais de sete décadas.

Com o Parecer nº 251/62, do Conselho Federal de Educação (CFE), estabeleceu o Currículo Mínimo do curso de bacharelado em Pedagogia mantendo a divisão entre o bacharelado e a licenciatura. No mesmo ano, o Parecer nº 292/62 do Conselho Nacional de Educação (CNE), foi excluída a organização que definia três anos para o bacharelado e mais um ano destinado à disciplina de Didática para ser licenciado, passando esta disciplina a ser ministrada de forma concomitante. Em 1969, nova alteração do curso, agora, com a fixação dos mínimos de conteúdo e duração.

Nos anos 1970, após a Lei nº 5.692/71 que tornou obrigatória a escolaridade de primeiro grau para todas as crianças de 7 a 14 anos (BRASIL, 1971) houve uma expansão de escolas públicas no Brasil, sendo necessária a formação, em curto prazo,

de um maior número de professores para atuar no primeiro grau. A formação de supervisores, administradores e orientadores educacionais também aumentou, em decorrência da legislação que determinava que esses profissionais deveriam ter o curso específico para o exercício da função.

Ao final dos anos 1970 e início dos anos 1980 verificaram-se vários debates promovidos pelo movimento “pró-formação” do educador que refletiam sobre o quadro educacional brasileiro tendo em vista o longo período de ditadura militar e o descrédito nas instituições que representavam o poder constituído.

Segundo Pisaneschi (2008, p. 97) inúmeras são as produções que têm demonstrado a fragilidade da Pedagogia em formar bem os futuros mestres. Inúmeras, também, são as indicações de que essa fragilidade repousa no perfil ambíguo e na falta de especificidade que o curso tem assumido desde a sua criação. Para alguns pesquisadores¹, essa falta de especificidade tem levado o referido curso a não cumprir com qualidade, nenhuma das várias funções que lhe foram atribuídas ao longo da sua história. Tal hipótese é compartilhada por outros pesquisadores,

Os cursos de Pedagogia não têm conseguido criar e difundir um saber crítico que forme educadores para atuarem quer como professores do curso normal, quer como professores das séries iniciais do 1º grau, ou ainda como especialistas (MELLO, et al., 1983, p. 77).

Para Pisaneschi (2008), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, quando atrelou a formação dos professores das séries iniciais da educação básica

¹ BRITO (1989); GADOTTI (1978); GATTI (1997); MELLO, et al. (1983).

à criação do Instituto Superior de Educação e, posteriormente, ao Curso Normal Superior, o fez como uma tentativa de romper com a indefinição do curso de pedagogia que nem bem formava o professor, nem bem, o especialista. Entretanto, reconhece a autora, que tais medidas provocaram alvoroço no meio científico-acadêmico intensificando os embates e as disputas políticas em torno dos destinos do Curso de Pedagogia. Tal intensificação, provavelmente, explique o fato das Diretrizes Curriculares Nacionais voltadas para o Curso de Pedagogia só serem instituídas dez anos depois da Lei 9394/96.

A Resolução CNE/CP nº 01 de 15 de maio de 2006, em seu artigo 5º define que o Pedagogo deve estar apto a:

- I - Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- II - Compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
- III - Fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- IV - Trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- V - Reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
- VI - Ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
- VII - Relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias

de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

VIII - Promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

IX - Identificar problemas socio culturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de excludões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

XI - Desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII - Participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - Participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

XIV - Realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV - Utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

Nos parece evidente que as atribuições exigidas aos egressos do Curso de Pedagogia são extensas e variadas sinalizando, dessa forma, as dificuldades que o curso apresenta em subsidiar a atuação do gestor escolar.

3. Gestão empresarial e gestão escolar: aproximações e distanciamentos

Segundo Ramal (2013, p. 18) a gestão pode ser definida como “conjunto de princípios, procedimentos, técnicas e instrumentos que buscam garantir a implementação daquilo que é planejado para que o projeto se concretize, podendo-se, assim, converter algo idealizado em realidade tangível e concreta.” Tal conceituação, portanto, situa a gestão no rol dos procedimentos lógicos que tem no planejamento e no controle dos processos, os elementos fundamentais para se chegar a um determinado objetivo.

Para Kanaane et al (2010), o exercício da gestão pressupõe o conhecimento do ambiente interno de uma determinada organização, sendo imprescindível conhecer a sua missão, sua visão e seus valores, características essas, que justificam o porquê de sua existência, ou seja, a sua finalidade.

Não é difícil perceber que questões relativas à administração de empresas sempre se fizeram presentes na administração escolar, sendo essa última, como nos diz Félix (1984) encarada como desprovida de um corpo teórico. Para a autora, esse perfil assumido pela administração escolar, assim como pelo sistema escolar brasileiro como um todo estiveram, desde sua origem, vinculados à evolução do sistema capitalista.

Sobre essa identificação entre administração escolar e empresarial Felix (afirma,

[...] administração escolar não constitui um corpo teórico próprio e no seu conteúdo podem ser identificadas as diferentes escolas da administração de

empresas o que significa uma aplicação dessas teorias a uma atividade específica neste caso a educação. (FELIX, 1984, p.71)

Segundo a autora houve a transferência da teoria empresarial para o interior das escolas, as quais foram marcadas pela “*administração científica do trabalho*”, pautadas nos princípios Taylorista e Fayolista. A partir destes, as escolas passaram a ser compreendidas como organizações promotoras de eficiência e produtividade. Nesse sentido, Felix (Ibid., p. 73), revela dois aspectos a serem considerados; o primeiro é que as organizações empresariais e educacionais têm estruturas semelhantes podendo ser administradas pelos mesmos princípios, o segundo, parte da convicção de que a organização escolar e o sistema educacional como um todo, para “*adequar-se às condições sociais existentes e atingir os objetivos que são determinados pela sociedade, necessitam assimilar métodos e técnicas de administração que garantam a eficiência do sistema, justificando assim a sua própria manutenção*” (idem).

Uma educação que surgiu no seio da sociedade moderna, atrelada ao ideário burguês, traz em si uma contradição latente: de um lado proclama a liberdade como princípio supremo, de outro, aprisiona os homens à reprodução de uma sociedade que é, por excelência, uniformizante. Tal contradição coloca a educação numa esfera, eminentemente, política o que significa, que escolhas devem ser feitas.

Uma gestão democrática não se esgota nas determinações legais, sejam elas quais forem. Sua constituição, no ambiente educacional, só pode ocorrer nas relações que são construídas diariamente entre os diferentes sujeitos. É nessa perspectiva que tomamos a gestão de pessoas, como um movimento processual e político que envolve a participação como elemento fundamental das relações estabelecidas no interior dos espaços escolares.

O exercício da gestão de pessoas em perspectiva democrática vincula-se a um determinado projeto de educação e de sociedade que considera os diferentes sujeitos que convivem nos ambientes escolares como portadores de histórias pessoais e sociais que precisam ser consideradas. Como nos diz Gryzybowski,

A educação é antes de mais nada, desenvolvimento de potencialidades e a apropriação de ‘saber social’ (conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que são produzidos pelas classes, em uma situação histórica dada de relações para dar conta de seus interesses e necessidades). Trata-se de buscar, na educação, conhecimentos e habilidades que permitam uma melhor compreensão da realidade e envolva a capacidade de fazer valer os próprios interesses econômicos, políticos e culturais. (GRYZYBOWSKI, 1986, p. 112, apud FRIGOTO, 1996, p. 134)

Vitor Paro nos lembra que a gestão democrática da escola pública acaba sendo considerada, muitas vezes, como uma utopia, dadas as dificuldades existente em torno da construção de uma participação efetiva dos diferentes atores sociais que vivenciam o universo escolar no seu cotidiano. Tal como defende Paro, concordamos com a permanência de tais dificuldades, como também, com as possibilidades de sua superação.

A palavra utopia significa o lugar que não existe. Não quer dizer que não possa vir a existir. Na medida em que não existe, mas ao mesmo tempo se coloca como algo de valor, algo desejável do ponto de vista da solução dos problemas da escola, a tarefa deve consistir, inicialmente, em tomar consciência das condições concretas, ou das contradições concretas, que apontam para a viabilidade de um projeto de democratização das relações no interior da escola. (PARO, 2006, p. 13).

Ao conceber a gestão democrática como um exercício político não podemos desconsiderar, entretanto, a importância que os elementos pedagógicos fornecem ao exercício profissional do diretor escolar. Nesta perspectiva que concebe a educação em sua dimensão político-pedagógica é que situamos o papel assumido pelo curso de Pedagogia.

Criado para formar especialistas que ocupariam cargos da administração pública educacional, o curso de Pedagogia acabou, ao assumir a formação dos professores dos anos iniciais da escolarização e, tendo sua finalidade, ainda mais ampliada pela atual legislação (Resolução CNE/CP 01/2006), fragmentando, sobremaneira, a formação do pedagogo. O estudo apresentado, a seguir, nos revela a dimensão dessa fragmentação.

4. Apresentação e análise dos Dados

Um levantamento do ENADE de 2005 (Tabela 1) feito com 39.359 ingressos no curso de Pedagogia demonstrou que 65,1% desses sujeitos optou pelo curso porque queria ser professor confirmando que a docência é o principal objetivo dos estudantes. Entretanto, um estudo feito por Gatti e Barreto em 2009 (Tabela 2) demonstra a fragilidade da matriz curricular da Pedagogia em relação ao preparo profissional desses professores.

Apesar do maior percentual de horas ser destinado às disciplinas de formação específica, quando analisamos a distribuição desses 20,7% em relação aos níveis e modalidades de ensino, verificamos que o percentual real destinado às didáticas é de apenas 5,17% o que corresponde a um pouco mais do que o tempo destinado ao preparo dos gestores

Tabela 1

Principal razão da escolha por licenciatura (ENADE, 2005)

		Pedagogia		Licenciaturas		Total	
		N	%	N	%	N	%
(A)	Porque quero ser professor	25.625	65,1	47.469	48,6	73.094	53,4
(B)	Para ter outra opção se não conseguir exercer outro tipo de atividade	5.222	13,3	23.319	23,9	28.541	20,8
(C)	Por influência da família	2.036	5,2	3.374	3,5	5.410	3,9
(D)	Porque tive um bom professor que me serviu de modelo	2.595	6,6	13.265	13,6	15.860	11,6
(E)	Eu não quero ser professor	1.898	4,8	5.174	5,3	7.072	5,2
(F)	É o único curso próximo da minha residência	1.153	2,9	3.684	3,8	4.837	3,5
	Branco	784	2,0	1.260	1,3	2.044	1,5
	Respostas inválidas	46	0,1	97	0,1	143	0,1

Fonte: MEC/INEP/DEAES – ENADE (2005).

Gatti e Barretto (2009) analisaram 71 cursos de Pedagogia onde foram listadas 3.513 disciplinas: 3.107 obrigatórias e 406 optativas. A tabela 2 mostra que, do total de disciplinas obrigatórias, apenas 4,5% são voltadas à gestão escolar, levando a concluir que o profissional sai pouco preparado para gerir uma escola.

Ainda, segundo as autoras, o currículo proposto tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso que contribui para uma formação bastante superficial tanto na área dos fundamentos teóricos quanto na esfera da formação profissional específica. Assim, a relação teoria-prática, como proposta nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nas discussões da área, também se mostra comprometida.

Tabela 2 Disciplinas Obrigatórias

Categorias		N	%
Fundamentos teóricos da educação	Fundamentos teóricos da educação	701	22,6
	Didática geral	106	3,4
	Subtotal	807	26,0
Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	Sistemas educacionais	165	5,3
	Currículo	158	5,1
	Gestão escolar	140	4,5
	Ofício docente	19	0,6
	Subtotal	482	15,5
Conhecimentos relativos à formação profissional específica	Conteúdos do currículo da educação básica (infantil e fundamental)	232	7,5
	Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino	643	20,7
	Tecnologia	22	0,7
	Subtotal	897	28,9
Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino	Ed. especial	118	3,8
	EJA	49	1,6
	Ed. infantil	165	5,3
	Contextos não-escolares	16	0,5
	Subtotal	348	11,2
Outros saberes		173	5,6
Pesquisa e TCC		217	7,0
Atividades complementares		183	5,9
Total		3.107	100,0

Fonte: GATTI, Bernardete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Brasília: Unesco, 2009.

O que falam as entrevistas e considerações finais.

A presente investigação faz parte de uma atividade de iniciação científica e foi movida pela necessidade de compreender quais os elementos presentes na formação do pedagogo que poderiam contribuir para a sua atuação na gestão escolar. No percurso de busca de respostas à nossa indagação, nos debruçamos sobre as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia e sobre pesquisas realizadas, (Gatti e Barreto, 2009), em 71 cursos perfazendo um total de 3.513 disciplinas. Para ampliar nossa compreensão

associamos esse estudo teórico-documental a entrevistas com três diretoras que atuam na educação básica na cidade de São Paulo.

As entrevistas tinham como mote questões relativas aos desafios enfrentados pelas gestoras no cotidiano escolar, especialmente, no que diz respeito à gestão de pessoas numa perspectiva democrática e, às contribuições que Curso de Pedagogia forneceu a essas profissionais.

Das três diretoras entrevistadas, duas disseram que a licenciatura em pedagogia contribuiu, muito, pouco para a sua atuação profissional. Afirmaram que as distâncias existentes entre o que se vê na formação e a prática são imensas. Ao serem perguntadas a que atribuíam essa distância, responderam que o curso é amplo e muito superficial. Revelaram, também, que acreditam que os profissionais que elaboraram as Diretrizes Curriculares do Curso não devem ter uma dimensão da realidade da escola básica.

Uma das diretoras entrevistadas é coordenadora do Curso de Pedagogia em uma Universidade bastante conceituada. Essa profissional nos relatou que acredita nas potencialidades formativas do curso, mas, que reconhece que os desafios da profissão, no seu dia-a-dia, são complexos e que a prática é fundamental para o amadurecimento profissional.

A unanimidade presente nas declarações das três diretoras diz respeito aos desafios de se construir, no ambiente escolar, relações que sejam realmente democráticas. Todas defenderam a ideia de que essa construção requer uma disposição constante por parte de todos os sujeitos envolvidos nesse processo e, que é a tarefa mais difícil no exercício profissional.

Nosso estudo teórico-documental associado às considerações feitas pelas entrevistadas nos revelaram que, apesar, das constantes revisões as quais o Curso de Pedagogia tem passado nos últimos anos, a sua identidade continua ambígua. Essa ambiguidade parece-nos estar relacionada ao seu histórico de constituição.

As atuais Diretrizes Curriculares, ao tentar contemplar diferentes objetivos e finalidades acabou acentuando a fragmentação e a superficialidade do Curso de Pedagogia. Os distanciamentos entre a realidade onde a profissão se processa e a formação do pedagogo são imensas o que amplia os desafios dos profissionais tanto no campo da docência, quanto da gestão.

A construção de uma gestão democrática, tal como prevê a legislação federal ultrapassa os muros da formação do pedagogo encontrando no cotidiano escolar e nas relações estabelecidas entre as escolas e seu contexto social seus maiores interlocutores.

A utopia da democratização das relações sociais, como nos diz Victor Paro (2006, p, 13), não pode ser considerada como o lugar ou a condição que não possa existir e sim, como algo desejável e possível, desde que, as condições concretas e suas contradições sejam compreendidas.

Dessa forma, a constituição do exercício profissional do diretor de escola numa perspectiva democrática configura-se como uma dimensão pedagógica que não pode ser desvinculada da esfera política. Trata-se, portanto, de caminhos a serem escolhidos e, continuamente, construídos.

Referências

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2016

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa *Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> . Acesso em: 25 out. 2016.

BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE 251/62. Currículo Mínimo e duração do curso de Pedagogia. In: *Documenta 11* jan.fev. 1963, p. 59-65.

BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE nº 292/62. *Documenta 10*, dez. 1962

BRITO. R. L. G. L de. *O professor profissionalizante da Habilitação Específica de 2º grau para o magistério e a democratização do ensino*. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1989.

FELIX, Maria de Fátima Costa. *Administração Escolar: Um Problema Educativo ou Empresarial*. São Paulo: Cortez. 1984.

FRIGOTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do Capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1996.

GADOTTI, Moacir. *Escola Cidadã*. São Paulo: Cortez, 1978.

GATTI, B. A. *Formação de professores e carreira: Problemas e Movimento de Renovação*. Campinas: Autores Associados, 1997.

GATTI, Bernadete Angelina (Coord.); BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, DF: Unesco, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

KANAANE, R.; FIEL FILHO, A.; FERREIRA, M.G. (orgs.). *Gestão Pública*. Planejamento, processos, sistemas de informação e pessoas. São Paulo: Atlas, 2010

MATTAR, Fauze N. *Pesquisa de Marketing*. São Paulo: Atlas, 2001.

MELLO, G. N. de. Et. al. As atuais condições de formação de professor de 1º grau. São Paulo: *Caderno de Pesquisa da fundação Carlos Chagas*, São Paulo, n. 45, 1983.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. 3 ed. São Paulo: Ática, 2006.

PISANESCHI, L. S. C. O Instituto Superior de Educação no contexto de produção dos ambientes institucionais de formação dos professores das series iniciais: uma abordagem histórica. Dissertação (Mestrado) – *Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo*, São Paulo, 2008.

RAMAL, A. (org.) *Gestão Escolar: perspectivas, desafios e função social*. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

SINESP (2016). *Retratos da Rede*. Disponível em: <http://www.sinesp.org.br/index.php/9-aconteceu-no-sinesp/828-retrato-da-rede-2016-mostra-deterioracao-em-ambientes-e-equipamentos-na-rme>. Acesso em: 27 de janeiro de 2017.

VIANNA, I. O. A. *Planejamento Participativo na Escola*. São Paulo: EPU, 1986.

VEIGA, I. P. A. (Org.) *Projeto Político Pedagógico: Uma Construção Possível*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

recebido em 2 jul. 2017 / aprovado em 1 set. 2017

Para referenciar este texto:

MACIEL, L. M.; PISANESCHI, L. S. C.; ROGGERO, R. Formação do pedagogo e gestão escolar: um estudo exploratório. *Cadernos de pós-graduação*, São Paulo, v. 16, n.2, p. 230-249, jul./dez. 2017.

Resenhas

Reviews

BABEL: ENTRE A INCERTEZA E A ESPERANÇA,
DE ZYGMUNT BAUMAN E EZIO MAURO,
Rio de Janeiro: Zahar, 2016. 150 p.

Alexsandro Junior de Santana

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
da Universidade Nove de Julho (Uninove), São Paulo-SP, Brasil
alexjrstn@hotmail.com

Zygmunt Bauman (1925-2017), renomado sociólogo polonês e pensador contemporâneo, ocupou seus últimos anos de vida como professor emérito da universidade de Leeds, no Reino Unido. De vasta produção literária, encantou e fez pensar leitores por todo o mundo sobre temas como holocausto, sociedade de consumo na pós-modernidade e a liquidez das relações humanas. Ezio Mauro (1948) é jornalista italiano e editor do jornal *La Repubblica*. Durante muitos anos, foi correspondente nos Estados Unidos e em Moscou, onde aprendeu a ver o mundo com outros olhos.

A partir do conto a “A loteria da Babilônia”, inserido no livro *Ficções*, do escritor e poeta argentino Jorge Luiz Borges, Bauman e Mauro desenvolvem um diálogo pertinente sobre os impasses do capitalismo globalizado, o enfraquecimento gradativo da democracia, as novas tecnologias da informação e a esperança como fonte de resistência aos perigos atuais e futuros.

A obra é composta de prólogo, três capítulos e epílogo. Ao longo de 150 páginas, apresenta-se por meio de diálogo entre os autores, que vão intercalando suas reflexões e levantando questões e possíveis respostas, que atingem diretamente a humanidade e seu modo de vida atual.

No prólogo, Bauman explica por que tem como ponto de partida o conto de Borges:

A loteria é uma instituição que recida a vida mortal, transformando-a numa sequência interminável de novos começos. Cada novo começo pressagia outros riscos, mas num pacote que compreende novas oportunidades. Com a loteria na Babilônia, os gregos inventaram uma maneira de extrair o veneno da mordida desta peste: a incerteza (p. 7).

No primeiro capítulo, “Num espaço desmaterializado”, os autores questionam sobre o rumo que vem tomando a democracia em nossos dias, cujo objetivo primeiro era proteger as nossas vidas em conjunto, e agora não consegue proteger a si mesma. Tal fragilidade se dá devido à crise que toma conta de todas as instituições, principalmente da econômica e da financeira, provocando um clima de incerteza sobre o futuro das sociedades humanas. Apesar de todos os problemas, a democracia é “ainda capaz de se repensar, de modo a imaginar de novo e recuperar o poder de governar de fato” (p. 13). Será necessário um esforço significativo por parte dos cidadãos para que o sistema democrático possa prevalecer. O sistema político, mesmo se dizendo democrático, ergueu pontes levadiças na relação entre o Estado e os cidadãos, na qual o primeiro é livre para tomar qualquer tipo de decisão e o segundo está imobilizado e incapaz de provocar transformações.

No segundo capítulo, “Num espaço social de transformação”, Bauman e Mauro expõem os grandes desafios que o mundo enfrenta atualmente, em que a desigualdade social merece destaque. O elemento da generosidade parece perder gradativamente sua força, provocando o surgimento de grupos isolados que apenas se ocupam de causas próprias. A partir deste aspecto, “a exclusão é a nova forma da desigualdade, não apenas uma de suas consequências” (p. 47). Os excluídos sociais vivem à margem da democracia, não tendo relevância para o progresso tão almejado pelo sistema econômico atual. Um dos caminhos para a superação do problema é desenvolver uma consciência responsável e comprometida com a causa dos excluídos.

Os autores percebem, em meio ao debate, uma questão de extrema importância e que deve ser levantada: “Por que continuamos a fazer perguntas aparentemente incapazes de romper o círculo vicioso de enigmas?” (p. 58). Deter-se apenas na problemática dificulta o surgimento de respostas e transformações sociais.

O terceiro capítulo discute os “Solitários interconectados”. As novas tecnologias da informação, principalmente a internet, provocaram uma profunda transformação na maneira como os seres humanos se relacionam. Mesmo os recursos mais avançados não garantem boa comunicação interpessoal. O capítulo aborda também várias questões que tocam as novas formas de comunicação, desde o controle das informações por parte do governo até a produção de conhecimento.

No epílogo, Mauro compara nossa sociedade eletrônica com as dos povos nômades coletores e caçadores, nas quais encontra muitos elementos semelhantes.

O texto em si é dinâmico e fluido; os autores recorrem a diversos teóricos para esboçar um quadro amplo e complexo sobre os acontecimentos que o mundo vem enfrentando neste início de século. Por parte dos leitores, é necessária atenção especial para não se perderem na quantidade de informações repassadas por Bauman e Mauro. Deve-se entender o texto como ponto de partida para outros pensamentos e ideias.

O texto trabalha com afinco a questão dos refugiados, a qual poucos pensadores contemporâneos têm a coragem de adentrar. Ambos os autores contribuem de forma significativa para expressar um ponto de vista sobre tal problemática.

Recomendamos a leitura de *Babel* para estudantes, professores e pesquisadores que desejam entender quais são os problemas que a humanidade vem enfrentando atualmente e que exigem, por parte de cada indivíduo e da sociedade como um todo, responsabilidade, solidariedade e esperança.

Instruções para os autores

Instructions for
authors

SUBMISSÃO DE TRABALHOS, ASPECTOS ÉTICOS E DIREITOS AUTORAIS

Tendo em vista a publicação os autores podem submeter a análise da Comissão Editorial da revista *Cadernos de Pós-graduação*, artigos e resenhas em português, inglês, espanhol, francês e italiano. As resenhas devem corresponder a obras recentes de, no máximo, dois anos do ano de sua publicação.

Os trabalhos submetidos à Comissão Editorial serão avaliados em relação ao mérito científico, adequação às orientações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) às instruções editoriais contidas neste documento.

Os textos enviados deverão ser originais e inéditos no Brasil e no exterior. Textos já veiculados em eventos científicos realizados fora do país não poderão ultrapassar um ano de sua divulgação e devem ter essa data explicitada. A Comissão Editorial não aceitará artigos ou resenhas submetidos simultaneamente a outras publicações, nacionais ou estrangeiras.

Os autores devem submeter o texto à revisão ortográfica e gramatical antes de apresentá-lo à Revista.

Todos os artigos submetidos a revista passam pela verificação do programa *CopySpider* (software detector de plágio).

Se a pesquisa que deu origem ao artigo envolver seres humanos, é recomendável declarar que as abordagens e os instrumentos metodológicos utilizados obedeceram aos procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa científica em Ciências Humanas.

À Comissão Editorial reserva-se o direito de aceitar ou não os trabalhos a ela

enviados e, eventualmente, sugerir modificações ao(s) autor(es), a fim de adequar os textos à publicação.

Os artigos devem conter, no máximo, 3 (três) autores. Todos os autores precisam ser identificados na plataforma de submissão online da Revista:

<http://www4.uninove.br/ojs/index.php/cadernosdepos/login>

Cada autor só poderá ter um manuscrito em tramitação, entre o início da submissão e a publicação final. Será observado um intervalo de dois anos entre a publicação de textos escritos pelo mesmo autor e o início de um novo processo de submissão.

Cadernos de Pós-graduação é destinada, prioritariamente, a publicação dos manuscritos dos estudantes da pós-graduação em educação, mas nada impede que os seus co-autores sejam mestres ou doutores.

O texto enviado não deve conter identificação do(s) autor(es). Para assegurar a integridade da avaliação por pares cega, para submissões à revista, deve-se tomar todos os cuidados possíveis para não revelar a identidade de autores e avaliadores entre os mesmos durante o processo.

Isto exige que autores, editores e avaliadores (passíveis de enviar documentos para o sistema, como parte do processo de avaliação) tomem algumas precauções com o texto e as propriedades do documento:

Os autores do documento devem excluir do texto seus nomes, substituindo com "Autor" e o ano em referências e notas de rodapé.

Em documentos do *Microsoft Office*, a identificação do autor deve ser removida das propriedades do documento (no menu Arquivo > Propriedades), iniciando em

Arquivo, no menu principal, e clicando na sequência: Arquivo > Salvar como... > Ferramentas (ou Opções no Mac) > Opções de segurança... > Remover informações pessoais do arquivo ao salvar > OK > Salvar.

Os trabalhos enviados devem vir acompanhados, em arquivo separado, de formulário de autorização (conforme modelo disponível na página virtual do periódico) sobre a exclusividade de publicação do artigo pela revista Cadernos de pós-graduação, e pela cedência de direitos do autor.

A instituição e/ou quaisquer dos organismos editoriais desta publicação não se responsabilizam pelas opiniões, ideias e conceitos emitidos nos textos, sendo esses de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es).

Todos os trabalhos serão submetidos à avaliação de, pelo menos, dois pareceristas, garantidos o sigilo e o anonimato tanto do(s) autor(es) quanto dos especialistas dos pareceres (*blind peer review*).

As sínteses dos pareceres, em caso de aceite condicionado ou recusa, serão encaminhadas ao(s) respectivos autor(es) via plataforma da revista.

Os trabalhos devem ser submetidos exclusivamente por meio da plataforma disponível no endereço eletrônico da revista Cadernos de pós-graduação.

NORMAS BÁSICAS DE FORMATAÇÃO

Os textos devem ser elaborados conforme as instruções a seguir.

1) Digitados no Editor *Word* (.doc) ou programa compatível de editoração; fonte Times New Roman; tamanho 12; alinhamento à esquerda; sem recuo de parágrafo e espaçamento 1,5.

2) Os artigos devem ter entre 14 mil e 35 mil toques (considerados caracteres e espaços), e as resenhas, entre 3,5 mil e 7 mil toques (considerados caracteres e espaços).

3) Os artigos devem apresentar obrigatoriamente os seguintes quesitos:

a) título;

b) title;

c) resumo (entre cem e 150 palavras); Os resumos deverão ter os principais indicadores do desenvolvimento do artigo. Obrigatoriamente, deverão conter o objeto de pesquisa, a questão de pesquisa, o modelo teórico utilizado como fundamentação, a abordagem metodológica, as categorias fundamentais e algumas das conclusões do estudo realizado, seja de caráter empírico ou meramente teórico.

d) palavras-chave (máximo cinco) na língua de origem e em inglês

e) abstract;

f) key-words;

g) Ao final, obrigatoriamente, devem ser registradas as referências utilizadas no corpo do texto.

4) As notas explicativas, que não se confundem com referências à fonte, de-

vem vir ao final do texto (antes de referências), com numeração sequencial em algarismos arábicos.

5) As unidades de medidas devem seguir os padrões do Sistema Internacional de Unidades (SI), elaborado pelo Bureau Internacional de Pesos e Medidas (BIPM) [www.bipm.org]. Em casos excepcionais, a unidade adotada deve ser seguida da unidade expressa no SI, entre parênteses.

6) As palavras estrangeiras devem ser grafadas em itálico e os neologismos ou acepções incomuns, em fonte normal e entre “aspas”.

7) Os trabalhos que exijam publicação de gráficos, quadros, tabelas ou quaisquer tipos de ilustração devem apresentar as respectivas legendas, incluindo a fonte completa e sua posição no texto. Os arquivos devem ser inseridos no corpo do texto e encaminhados separadamente e, sempre que possível, no formato original do programa de elaboração (por exemplo: CAD, CDR, EPS, JPG, TIF, XLS). As imagens devem ter alta definição (mínimo de 300 dots per inchs [DPIs]). Mapas ou micrografias devem ser representados com as respectivas marcas de escala.