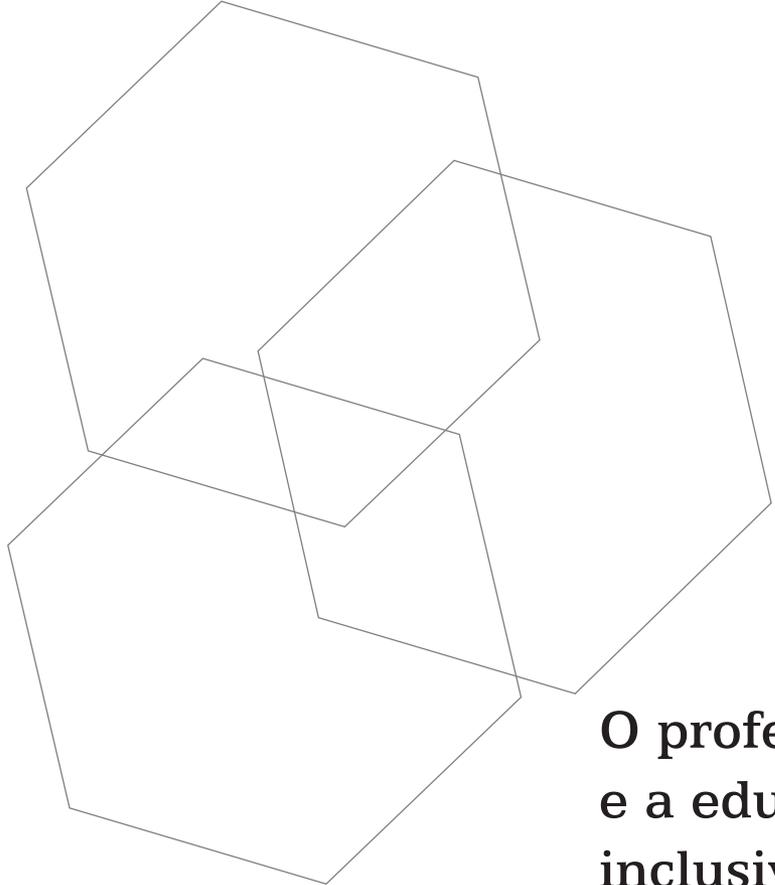


O professor e a educação inclusiva

FORMAÇÃO, PRÁTICAS E LUGARES

Theresinha Guimarães Miranda
Teófilo Alves Galvão Filho
ORGANIZADORES



O professor e a educação inclusiva

FORMAÇÃO, PRÁTICAS E LUGARES

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

REITORA
Dora Leal Rosa

VICE-REITOR
Luiz Rogério Bastos Leal



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

DIRETORA
Flávia Goulart Mota Garcia Rosa

CONSELHO EDITORIAL

Alberto Brum Novaes
Angelo Szaniecki Perret Serpa
Caiuby Álves da Costa
Charbel Niño El-Hani
Cleise Furtado Mendes
Dante Eustachio Lucchesi Ramacciotti
Evelina de Carvalho Sá Hoisel
José Teixeira Cavalcante Filho
Maria Vidal de Negreiros Camargo

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Rua Barão de Jeremoabo s/n – Campus de Ondina
40.170-115 Salvador – Bahia – Brasil
Telefax: 0055 (71) 3283-6160/6164
edufba@ufba.br - www.edufba.ufba.br



O professor e a educação inclusiva

FORMAÇÃO, PRÁTICAS E LUGARES

Theresinha Guimarães Miranda

Teófilo Alves Galvão Filho

ORGANIZADORES

EDUFBA

Salvador

2012

2012, Autores

Direitos para esta edição cedidos à Editora da Universidade Federal da Bahia.

Feito o depósito legal.

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 2009.

CAPA, PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO

Lúcia Valeska Sokolowicz

NORMATIZAÇÃO

Susane Barros

REVISÃO

Flávia Rosa

Sistema de Bibliotecas - UFBA

O professor e a educação inclusiva : formação, práticas e lugares / Theresinha Guimarães Miranda, Teófilo Alves Galvão Filho, organizadores. - Salvador : EDUFBA, 2012.
491 p.: il.

ISBN 978-85-232-1014-4

1. Professores - Formação - Brasil. 2. Prática de ensino - Brasil. 3. Educação inclusiva - Brasil. 4. Inclusão escolar - Brasil. 5. Educação especial - Brasil. 6. Salas de aula - Brasil.
I. Miranda, Theresinha Guimarães. II. Galvão Filho, Teófilo Alves.

CDD - 370.71081

Editora filiada à:


ASOCIACION DE EDITORIALES
UNIVERSITARIAS DE AMERICA
LATINA Y EL CARIBE


Associação Brasileira
das Editoras Universitárias


Câmara Bahiana do Livro

Sumário

- 9 **Apresentação**
- FORMAÇÃO**
- 17 **Formação docente e práticas pedagógicas:
conexões, possibilidades e tensões**
Denise Meyrelles de Jesus | Ariadna Pereira Siqueira Effgen
- 25 **Reflexões sobre a formação de professores com vistas
à educação inclusiva**
Lúcia de Araújo Ramos Martins
- 39 **Educação inclusiva e preconceito: desafios para a prática
pedagógica**
José Leon Crochík
- 61 **Vygotsky e a concepção sócio-histórico cultural da aprendizagem**
Felix Díaz
- 89 **Formação de professores e educação inclusiva frente às
demandas humanas e sociais: para quê?**
Valdelúcia Alves da Costa
- 111 **Trajetória de um grupo de pesquisa da Universidade do Estado
da Bahia**
Luciene Maria da Silva
- 123 **O grupo de pesquisa em educação inclusiva e necessidades
educacionais especiais do PPGE/UFBA**
Theresinha Guimarães Miranda
- 139 **Formação de professores para a inclusão: saberes necessários
e percursos formativos**
Susana Couto Pimentel

PRÁTICAS

- 159 **As propriedades do professor e do aluno com deficiência na utilização de recursos de comunicação alternativa em sala de aula comum**
Rafael Luiz Morais da Silva | Ana Irene Alves de Oliveira | Simone Souza da Costa Silva | Fernando Augusto Ramos Pontes | Marcilene Alves Pinheiro
- 179 **O ensino de ortografia para crianças cegas**
Amanda Botelho Corbacho Martinez
- 203 **O uso de jogos pedagógicos e recreativos com pacientes pediátricos do Hospital Universitário Professor Edgard Santos**
Alessandra Barros | Adriana Santos de Jesus | Aurenívea Garcia Barbosa
- 223 **Comunicação alternativa, autismo e tecnologia: estudos de caso a partir do Scala**
Liliana M. Passerino
- 247 **Tecnologia Assistiva e salas de recursos: análise crítica de um modelo**
Teófilo Alves Galvão Filho | Theresinha Guimarães Miranda
- 267 **Práticas municipais de inclusão da pessoa com deficiência no estado do Pará**
Ivanilde Apoluceno de Oliveira
- 285 **Audiodescrição: ferramenta de acessibilidade a serviço da inclusão escolar**
Manoela Cristina Correia Carvalho da Silva
- 299 **Contribuições da Tecnologia Assistiva para a inclusão educacional na rede pública de ensino de Feira de Santana**
Antonilma S. Almeida Castro | Lucimêre Rodrigues de Souza | Marilda Carneiro Santos
- 321 **A comunicação construindo redes entre a escola e o aluno com surdocegueira**
Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão

LUGARES

- 349 **Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço "tamanho único" de atendimento educacional especializado?**
Enicéia Gonçalves Mendes | Cícera A. Lima Malheiro

- 367 **Inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior: primeiras aproximações**
Hildete Pereira dos Anjos
- 385 **Inclusão e preconceito na universidade: possibilidades e limites para estudantes com deficiência**
Jaciete Barbosa Santos
- 403 **Pessoas com deficiência no mercado de trabalho: um estudo da cultura organizacional**
Ana Cristina Cypriano Pereira | Liliana M. Passerino
- 423 **Educação e trabalho: temas a considerar para inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho**
Maria Candida Soares Del-Masso
- 435 **Universidade Estadual de Feira de Santana: trajetórias, desafios e proposições para a inclusão no ensino superior**
Marilda Carneiro Santos
- 451 **O letramento de surdos em escolas especiais em Salvador, Bahia**
Elizabeth Reis Teixeira | Eivaldo de Jesus Marinho
- 461 **Inclusão, ensino e pesquisa na Universidade Federal de Sergipe**
Verônica dos Reis Mariano Souza | Antônio Carlos Nogueira Santos
- 479 **Políticas de inclusão de alunos com deficiência e avaliação de desempenho: pontos e contrapontos**
Maria José Oliveira Duboc
- 489 **Sobre os autores**

Apresentação

A coletânea *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares* é resultado das palestras, proferidas por convidados, em 2011, durante a realização do III Congresso Baiano de Educação Inclusiva e I Simpósio Brasileiro de Educação Inclusiva, organizados pelas seis universidades públicas no Estado da Bahia – Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) – sob a liderança do Grupo de Pesquisa Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (PPGE/UFBA), em que participaram profissionais de vários estados brasileiro.

Esta obra tem como questão central: quais sentidos, significados e intencionalidades, vêm se materializando na formação, na prática e nos lugares de atuação do professor, para atuar na perspectiva da educação inclusiva?

A questão proposta é analisada sob a ótica de diferentes experiências construídas durante o desempenho da trajetória profissional de seus autores. Contudo, o leitor vai observar que os autores mantiveram uma importante relação pedagógica e política entre o social e o educacional, na busca de aprofundar as reflexões referentes a educação inclusiva, principalmente em relação a formação docente, suas práticas e lugares de atuação, para uma educação especial na perspectiva do novo paradigma inclusivo.

O referido Congresso teve como tema gerador “Educação inclusiva: prática, formação e lugares” e como objetivo, discutir questões epistemológicas, conceituais, políticas, culturais e ética relativas à educação inclusiva. Nessa discussão, reconhece que a construção de uma escola inclusiva envolve a

criação de dinâmicas escolares com a participação de toda a comunidade escolar, bem como o seu entorno, e que essas dinâmicas podem ser mais bem compreendidas, admitindo suas articulações com a dinâmica social mais ampla.

Um dos desafios fundamentais que emergem da proposta de escola inclusiva é a formação do professor, que para Fávero (2009)¹ é, justamente, o de repensar e resignificar a própria concepção de educador. Isto porque, o processo educativo consiste na criação e no desenvolvimento de “contextos” educativos que possibilitem a interação crítica e criativa entre sujeitos singulares, e não simplesmente na transmissão e na assimilação disciplinar de conceitos e comportamentos estereotipados.

Os artigos apresentados nesta coletânea, estão agrupados em três blocos, de acordo com os tópicos discutidos no evento. No primeiro bloco estão os artigos que tratam da Formação Docente e dele constam, os trabalhos relativos a: resultados de pesquisas sobre formação docente (Jesus e Effgen, Martins e Pimentel); princípios teóricos e fundamentos para a formação docente (Crochík, Díaz e Costa) e caminhos percorridos por grupos de pesquisa na formação profissional e produção do conhecimento (Silva e Miranda).

O segundo bloco aborda as questões relativas às práticas pedagógicas para a educação inclusiva, suas possibilidades e tensões. Ele é composto de nove artigos, dentre eles cinco analisam o uso da Tecnologia Assistiva (TA) como recurso para favorecer a autonomia e o desenvolvimento da pessoa com deficiência. Oliveira e colaboradores, Passerino discutem o uso da comunicação alternativa, Silva descreve a audiodescrição (AD), modalidade de tradução intersemiótica criada com o objetivo de tornar materiais como filmes, peças de teatro, espetáculos de dança, programas de TV etc., acessíveis a pessoas com deficiência visual e a contribuição da TA em diferentes realidades é analisada por Galvão Filho e Miranda e por Castro e colaboradores. Os demais textos deste bloco referem-se a pesquisas sobre a prática de inclusão: o uso de jogos com crianças hospitalizadas (Barros e colaboradores); o ensino da ortografia para crianças cegas (Martinez); a comunicação e o aluno com surdocegueira (Galvão) e práticas municipais de inclusão (Oliveira).

¹ FÁVERO, Osmar et al. (Org.) *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: UNESCO, 2009.

Diante desse quadro, pode-se apreender que essas práticas desenvolveram-se em diferentes lugares de exercício profissional, no entanto, a divisão em blocos foi realizada para fins didáticos de organização das ideias, porém não é possível isolar esses blocos, pois os temas os temas estão inter-relacionados.

O terceiro bloco, denominado lugares, refere-se aos espaços em que ocorrem as práticas pedagógicas, destinadas às crianças e aos jovens com deficiência. Tradicionalmente, essas pessoas eram segregadas em instituições especializadas e escolas especiais ou ficavam isoladas no seio familiar e sua escolaridade limitava-se as séries iniciais do ensino fundamental, pois a sociedade não lhes garantia condições para progressão escolar e inclusão social. Com o avanço das ciências e a promulgação de dispositivos legais, é assegurada a educação da pessoa com deficiência, que vem alcançando níveis mais elevados de escolaridade, atingindo a universidade, alcançando o mercado de trabalho. Nessa perspectiva, estão os artigos de Anjos; Barbosa Santos; Carneiro Santos; e, Souza e Santos que pesquisam a inclusão no ensino superior, a partir da realidade das Universidades que foram analisadas. Pereira e Passerino e Del Masso discutem a relação da pessoa com deficiência e o trabalho.

Ainda, nessa reflexão sobre os lugares da educação inclusiva, Mendes e Malheiro questionam o atendimento educacional especializado, proposto na atual política educacional para ser realizado em salas de recursos multifuncionais, como modelo único de apoio a inclusão escolar do aluno com deficiência, em contra ponto destaca-se o texto, intitulado *O letramento de surdos em escolas especiais em Salvador, de autoria de Teixeira e Marinho*. Esse ponto escola regular X escola especial é polêmico e não há consenso, por isso, esses estudos representam diferentes posicionamentos sobre essa questão e servem para ampliar a discussão sobre a educação inclusiva.

Para encerrar as reflexões propostas nesta obra, Duboc apresenta algumas considerações acerca da política de inclusão de alunos com deficiência frente ao sistema de avaliação de desempenho realizada pelo Índice da Educação Básica (IDEB), conforme está posto no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), por entender que esses pontos têm articulação entre si e precisam ser explicitados, para se ter melhor clareza do cenário que emoldura a inclusão das pessoas com deficiência.

Diante dos textos apresentados, a inclusão de pessoas com limites, marcadamente diferenciados nos processos educativos, para além da atenção e do atendimento às suas necessidades individuais, implica o desenvolvimento de linguagens, discursos, práticas e contextos relacionais que potencializem a manifestação polifônica e o reconhecimento polissêmico, crítico e criativo entre todos os integrantes do processo educativo. Nesses contextos, o educador terá a tarefa de prever e preparar recursos capazes de ativar a elaboração e a circulação de informações entre sujeitos, de modo que se reconheçam e se auto-organizem em relação de reciprocidade entre si e como próprio ambiente sociocultural.

A relação educativa constitui-se, como tal, na medida em que se desenvolvem mediações (ações, linguagens, dispositivos, representações) que potencializem a capacidade de iniciativa e de interação das pessoas (VYGOTSKY, 1997).² Nesse processo, o educador precisa saber potencializar a autonomia, a criatividade e a comunicação dos estudantes, e, por sua vez, tornar-se produtor de seu próprio saber. Muitos professores e professoras acreditam que devem receber a preparação para trabalhar com estudantes com deficiência a partir de uma formação profissional que, vinda de fora (orientações, direção, estado), dê a eles autonomia para atuar. Mas também, se verifica que tais processos de formação adquirem sentido, na medida em que se articulam com os saberes que os educadores desenvolvem, tendo em vista as suas histórias de vida individual, as suas relações com a sociedade, com a instituição escolar, com os outros atores educativos e os lugares de formação.

Nessa perspectiva, a inclusão de pessoas com deficiência nos processos institucionais dos vários ambientes, dentre os quais, os escolares requerem, muito além de mudanças pontuais, mas transformações paradigmáticas e culturais no sistema organizacional, assim como o desenvolvimento de concepções, estruturas relacionais e referenciais culturais capazes de agenciarem a complexidade e o conflito inerentes à interação entre diferentes sujeitos, linguagens, interesses, culturas.

O conjunto dos artigos desta coletânea contempla as múltiplas questões que se inter cruzam no campo da educação inclusiva, tendo como referência

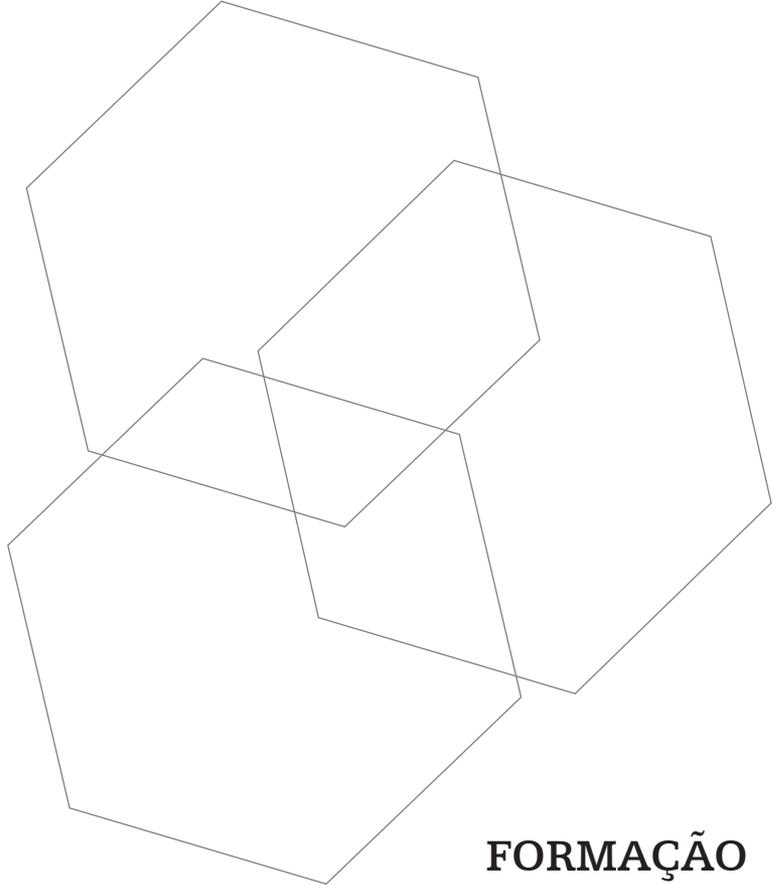
² VYGOTSKY, Lev. *Obras Escogidas*. Fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997. Tomo V.

o professor, a partir de várias abordagens teóricas. Esses artigos ampliam a compreensão das questões atinentes às políticas, às práticas pedagógicas e aos lugares que visam garantir a educação inclusiva. Os trabalhos apresentados e as análises feitas suscitam questionamentos e posicionamentos em relação à formação do professor, às diferentes práticas e lugares em que se realizam essas práticas, possibilitando o aprofundamento do debate sobre as ações educacionais, visando assegurar o direito de todas as pessoas à educação escolar de qualidade social.

A contribuição deste trabalho pode ser identificada a partir do momento em que se oportunizou a discussão e a reflexão sobre as questões teóricas e práticas a respeito da Educação Inclusiva, no lugar onde ela ocorre, suscitando reflexões e debates sobre o contexto social, a escola e a atuação do professor no campo educação inclusiva, e, certamente encontrarão eco naqueles que desejam e se empenham em construir uma sociedade solidária em que os direitos humanos sejam promovidos e respeitados.

Salvador, outubro de 2012.

Theresinha Guimarães Miranda | Teófilo Alves Galvão Filho



FORMAÇÃO

Formação docente e práticas pedagógicas

Conexões, possibilidades e tensões

DENISE MEYRELLES DE JESUS | ARIADNA PEREIRA SIQUEIRA EFFGEN

Introdução

A escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tem desafiado os espaços escolares a construir novas/outras lógicas de ensino. Diante disso, a formação continuada em processo tem se configurado como uma possibilidade de pensar as demandas escolares e os processos de escolarização dos sujeitos que também são público-alvo da educação especial.

Tal formação continuada em contexto deve ter como foco as diferentes situações que constituem o ato educativo, a análise das práticas docentes e a criação de espaços para a reflexão coletiva, esforçando-se, sempre, para criar na escola a crença de que é possível pensar soluções para as questões que se apresentam. São esses movimentos que nos levam a concordar com Nóvoa (1995, p. 25):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...]. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

A citação acima pode ser ilustrada na narrativa de um professor de Artes do Ensino Fundamental ao analisar sua atuação em sala de aula com uma aluna público alvo da educação especial:

[...] você viu a produção de Melissa? Ela fez uma releitura fantástica da obra. Eu compreendi que apoiá-la, muitas vezes, vai significar fazer com ela, até que compreenda e faça sozinha, mas isso não diminui a sua capacidade de produção e nem significa que ela não alcançou o objetivo. Ela alcançou uma parte e o processo dela é mais lento, mas ela vai dar conta, pois tem condições. E o que mais me chamou a atenção foi vê-la produzindo. Os colegas da sala também ficaram felizes com sua produção e, ao mesmo tempo, surpresos. Eles sempre me perguntavam: Foi Melissa que fez?'. Eu afirmava que sim. Esse movimento que estamos vivendo nessa turma possibilitou uma outra condição, de Melissa ser aluna, uma condição de produção. Ela saiu daquele lugar de não fazer nada. Estou feliz com o resultado, agora acredito que é possível, pois eu fiz e deu certo.
(PROFESSOR ROGER, 2010)

Entendemos ser fundamental pensar a escola como lócus de formação docente, pois é um espaço que possibilita a construção de mudanças nas práticas pedagógicas, no currículo, no ensino e na aprendizagem dos alunos, inclusive daqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e ainda abre caminhos para que o educador adicione a investigação aos seus saberes-fazer.

Sabendo que a educação é um direito de todos, a formação continuada representa um espaço-tempo de constituição e reflexão da ação educativa. É um espaço de potencialização das práticas pedagógicas. Uma oportunidade para (re)pensar as relações de poder existentes no currículo, os mecanismos utilizados para validar os conhecimentos e os pressupostos que fundamentam quem pode ou não aprender na escola.

Formação docente e práticas pedagógicas

Considerando experiências como as trazidas pelo professor Roger, temos por objetivo considerar as tensões e desafios que se colocam para a formação de professores quando a tensionamos, simultaneamente, à diversidade de pessoas que são alunos na atualidade. Queremos evocar a presença na

escola do aluno que apresenta deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação pensar práticas pedagógicas.

Algumas questões atuais desafiam a nossa inventividade: como está sendo assegurado o direito à escolarização dos estudantes com indicativos para a Educação Especial? Como são pensadas as escolas de ensino comum nessa discussão? Há dispositivos de apoio nessas escolas? Como os profissionais da educação são envolvidos nessas questões? Como se dá a formação dos educadores? Como está se materializando essa questão no campo e na interface com outras diversidades? Quais são as condições concretas de trabalho dos profissionais da educação para a implementação de um projeto político-pedagógico inclusivo, do currículo e das práticas docentes para o ensino e a aprendizagem desses alunos?

Tais questões atravessam o direito à escolarização, influenciam a formação do educador e trazem implicações para o processo de inclusão escolar que busca se fortalecer. Muitos movimentos vêm ocorrendo, desde a inserção de professores de Educação Especial nas escolas comuns, para apoio aos professores regentes, até a abertura de salas de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado.

Cabe-nos entender como as escolas vêm lidando com as questões da inclusão escolar e, também, fomentar essas experiências nos processos de formação docente, possibilitando o acesso a reflexões teórico-práticas, que permitam uma leitura crítica da realidade e alicercem projetos que visem à transformação.

Como nos sugere Boaventura Souza Santos (2007), devemos buscar enxergar sinais, pistas, latências e movimentos, ou seja, o que ele denomina de “ainda-não”, a possibilidade de deslocamentos e ações, ainda não pensados ou instituídos, mas que, na ação coletiva, podem emergir e nos apontar sinais e possibilidades.

Meirieu (2005, p. 44) nos ajuda nessa direção quando afirma:

Abrir a Escola para todos não é uma escolha entre outras: é a própria vocação dessa instituição, uma exigência consubstancial de sua existência, plenamente coerente com seu princípio fundamental. Uma escola que exclui não é uma escola [...]. A Escola, propriamente, é uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva.

A escola tem por finalidade instituir os cenários políticos e pedagógicos para permitir o acesso ao conhecimento, empreendendo “[...] esforços permanentes de universalização da cultura”. (MEIRIEU, 2002, p. 175) Nesse sentido, faz-se necessário buscar a escola concreta, onde habitam alunos(as), professores(as), profissionais em ações pedagógicas; a escola, onde, na atualidade, se coloca o princípio ético da inclusão escolar. Para tal, fazem-se necessárias reflexões sobre a educabilidade, processos de inclusão-exclusão, políticas educacionais, condições de aprendizagem, dentre tantas outras.

Concordamos que há, sim, que se investir maciçamente na formação inicial e continuada do educador. Falamos de política educacional pública que garanta ao educador o direito ético da formação de qualidade. Uma formação que considere a diversidade, no caso específico do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Reconhecemos que há uma orientação nacional, mas como ela se desdobra em cada espaço local, cabe a cada grupo de profissionais da educação fazê-la, a partir de seu conhecimento, de suas condições concretas, dos profissionais presentes localmente, das políticas instituídas por aqueles que fazem.

Só não podemos abrir mão da ética de que “todos devem estar no jogo”. Para a garantia da aprendizagem de todos os alunos, precisamos assegurar o acesso ao currículo escolar, por meio de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam aos percursos de aprendizagem de cada estudante. Tal situação é um desafio, pois demanda professores detentores de conhecimentos teórico-práticos, bem como planejamentos coletivos, estratégias e metodologias de ensino e de processos de avaliação que possibilitem ao educador acompanhar o desenvolvimento de cada aluno que está em sala de aula.

O desafio que se coloca para nós, educadores, é construir um espaço escolar onde a diferença, de qualquer natureza, possa “existir”. No dizer de McLaren (2000), há que se construir um “contra *script*”, precisamos criar possibilidades, ao invés de mantermos antigos estigmas e práticas.

Nesse sentido, coloca-se oportuna a pergunta: “O que podem as práticas pedagógicas?”. Meirieu (2002, p. 34) nos oferece pistas para pensar tal questão quando nos sugere: “[...] descobrir novos meios para que a edu-

cação seja um lugar de partilha e não de exclusão”. Aponta pistas, ainda, quando nos direciona a perceber um aluno concreto, um aluno que “[...] impõe um recuo, que nada tem de renúncia” (MEIRIEU, 2002, p. 85). Ou quando nos diz do fazer pedagógico: “A pedagogia pode se constituir, como uma tensão permanente entre o que escraviza e o que alforria” (MEIRIEU, 2002, p. 125). Resistir ao que “escraviza” sinaliza para posturas provisórias, plurais, incertas e Meirieu (2002, 2005, 2006), em seus textos, aponta-nos algumas (JESUS, 2008, p. 216):

- a) a vontade de jamais se resignar ao fracasso;
- b) um esforço de “ignorância da história do outro”, que muitas vezes poderá representar uma oportunidade de nos libertarmos dos determinismos;
- c) a aceitação de que o outro seja o que ele é e não uma “imagem ilusória” ou o produto de uma “elaboração ideológica”;
- d) questionamento sobre o que se diz e sobre a maneira como se diz;
- e) a colocação da criatividade e da autocrítica no centro da conduta docente;
- f) o reconhecimento do fundamento ético – renúncia a toda “certeza didática”.

Mesmo na escola se presentificando muitas tensões e desafios, ela pode se constituir em um espaço de conhecimento capaz de criar alternativas para a garantia de uma proposta de aprendizagem para todos os alunos.

Para a ação docente no contexto da diversidade, necessário se faz trabalhar com redes de encontros. Encontros de saberes, fazeres, reflexões, metodologias, estratégias de ensino, recursos, perspectivas avaliativas, pois, dessa forma, estaremos nos constituindo sujeitos coletivos. Vivemos o tempo de tradução, isto é, o momento de criar diálogos entre os diferentes conhecimentos e experiências disponíveis neste mundo tão plural e heterogêneo. (SANTOS, 2007)

Cabe também a reflexão de que a formação docente qualificada pode muito, mas não pode tudo. Há que se pensar em outros aspectos macro que configuram os sistemas de ensino e as condições de trabalho docente.

Conexões e encontros

O movimento de formação com o professor Roger assumiu contornos que nos possibilitam a reflexão, pois, para ele, a formação “[...] é uma troca de experiência [...] formação é esse conteúdo que é transformado em práxis, acho que a discussão é práxis, sabe? A teoria com aquilo que nós fazemos dela em conjunto, é ela que me forma, sou eu que a formo [...]”.

Nessa direção, o envolvimento de Roger e as discussões por ele apresentadas demonstravam sua inquietação sobre a escolarização dos sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, uma vez que, até aquele momento, esses alunos muitas vezes eram inviabilizados a partir da fala do professor: “não sei trabalhar” com esses sujeitos na sala de aula.

Assim, uma frente de trabalho da pesquisa foi organizada por um grupo de formação continuada com professores da escola “Clarice Lispector” para que pudéssemos pensar a escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, uma vez que a escola tinha matrícula de alunos que também são público-alvo da Educação Especial.

Diante disso, em nossos encontros semanais, discutíamos as questões que nos desafiavam no fazer pedagógico, no que se refere à escolarização desses alunos. Roger era professor de Melissa e Lucas, dois alunos pertencentes à 4ª série que também eram deficientes. A partir dos diálogos no grupo, o professor em questão começou a ressignificar a sua prática que até então não contemplava esses alunos. O início foi desafiador:

[...] até pouco tempo atrás, não sabia que Lucas tinha dificuldade para andar. Nunca estabeleci uma relação com Melissa. Eu nem sei quais são suas preferências. Como trabalhar com eles? E mais! Tem 36 alunos na sala que precisam de mim o tempo todo e mais os dois. Como fazer? Eu não tenho como fazer isso sozinho, eu preciso da ajuda de mais uma pessoa.

Esse era um momento de tranquilizá-lo e, a partir daí, propusemos que ele observasse esses alunos, tentasse se aproximar e conhecê-los, entendendo que, assim como todos os outros alunos, eles também tinham seus sonhos e desejos, e nossa tarefa, como professores, seria nos sensibilizarmos em busca de descobri-los.

Posto esse desafio, o professor inicia a tarefa. Em nossos encontros, percebíamos a relevância do trabalho desenvolvido por ele, quando nos dizia: “[...] descobri mais uma coisa de Melissa [...]. Lucas gosta de desenhar [...]. Melissa sorriu para mim [...]”. Essas eram pistas e indícios que lhe permitiriam mais tarde uma intervenção significativa na aprendizagem desses alunos bem como na sua prática. Esse também foi um momento de formação.

Esse primeiro momento de reflexão possibilitou ao professor ter outra forma de olhar para esses alunos – ele passou a “conhecer Lucas e Melissa” a partir de suas especificidades e entender a necessidade de um trabalho diferenciado, valorizando as potencialidades desses alunos. Em nossas discussões do grupo, Roger relatava suas “aventuras”, destacando que estava sendo uma experiência muito rica.

O trabalho colaborativo com Roger, após a fase de observações e de conhecer Melissa e Lucas, passa a se constituir em pensarmos práticas pedagógicas que garantam que esses alunos tenham acesso ao currículo vivido pelos colegas na sala de aula, ou seja, às atividades que são cumpridas no cotidiano.

Assim, após algum tempo de formação, planejamento, práticas pedagógicas em sala de aula, reflexão, ação, discussão, foi possível notar uma mudança na postura do professor, no que se refere à escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Com relação às suas práticas pedagógicas, ele diz: “[...] já tenho feito. Não consigo mais não observá-los, não pensar neles, simplesmente ignorá-los”.

Isso fica evidente na fala a seguir

A minha interação em sala melhorou muito. Eu tenho dado conta de dar orientações para Melissa. Dando conta de Melissa e Lucas, eu tenho dado conta da sala e das coisas da 4ª série. Melissa tem desenvolvido uma personalidade comigo. Ela tem vivido e interagido nas aulas com perguntas e respostas iguais aos seus colegas. E, o mais importante, eu planejo as minhas aulas a partir de Melissa e Lucas para os outros alunos, não é um movimento só para eles. (ROGER, 2010)

Dessa forma, a formação continuada foi o lócus de nossas discussões e contribuiu muito para o amadurecimento do grupo e do professor Roger, em especial. Ainda possibilitou novas outras práticas pedagógicas para que

a escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação fosse potencializada naquele ambiente escolar.

No que diz respeito à continuidade de ações no cotidiano escolar, o professor Roger destaca:

O que eu aprendi na formação continuada e no trabalho que você fez com a gente foi muito mais que formação profissional, foi formação para a vida. Vou levar isso para outros lugares, pois levo comigo, ninguém me tira [...]. Quando tiver alunos especiais, eu já sei que tenho que fazer algo. Não dá para ignorá-los, até porque eu já entendo que eles aprendem e dão conta, mas isso depende de mim e da minha prática.

Roger e outros profissionais que estão no cotidiano escolar têm encontrado possibilidades ao desafio da escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial. Parece-nos que dois princípios são fundantes para as suas práticas pedagógicas: assumir a educação como direito social e apostar na escolarização e na educabilidade de todas as pessoas. Nesse sentido, a ação docente constitui-se como um possível movimento para a significação desses alunos como sujeitos de conhecimento.

Referências

- JESUS, D. M. Práticas pedagógicas na escola: às voltas com múltiplos possíveis e desafios à inclusão escolar. In: PERES, E. et al. (Org.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e cultura*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- McLAREN, P. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- MEIRIEU, P. *A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MEIRIEU, P. *O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MEIRIEU, P. *Carta a um jovem professor*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- SANTOS, B. de S. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva

LÚCIA DE ARAÚJO RAMOS MARTINS

Introdução

É importante, quando se estuda a formação de docentes no Brasil, retroceder um pouco na história, não desconsiderando o fato de que apenas em meados do século XX é que começa o processo de expansão da escolaridade básica no país, embora ainda de forma bastante lenta. No que tange à rede pública de ensino, esta expansão se processa, de maneira mais significativa, a partir das décadas de 1970 e 1980.

Tal situação decorre do fato de que a escolarização foi, por muito tempo, privilégio das elites, pois – apesar da existência de algumas propostas educacionais, segundo documentos e estudos realizados – não havia uma política inclusiva da população em geral, na escola. (GATTI; BARRETO, 2009)

No que diz respeito à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais – principalmente aquelas que apresentavam algum tipo de deficiência – até a década de 1970 era, geralmente, realizada apenas em instituições especializadas, atingindo um quantitativo bastante restrito de educandos. Essa área é eleita como prioritária no Plano Setorial de Educação e Cultura 1972/1974 e, em consequência, foram fixados objetivos e estratégias voltadas para esse campo educacional. (BRASIL, 1977)

Com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP/MEC), em julho de 1973, primeiro órgão responsável pela formulação e acompanhamento de uma política de Educação Especial, em âmbito nacio-

nal, começa a ocorrer a criação de setores especializados nas Secretarias de Educação. Isto trouxe, como consequência, a implantação do atendimento educacional para alunos então considerado como “excepcionais”,¹ também em escolas regulares estaduais e municipais. Surgiram, assim, as denominadas classes especiais, bem como várias outras modalidades educacionais,² inclusive, o atendimento desses educandos em classes comuns, sob a égide do paradigma da Integração. Predominava, porém, a visão de dois sistemas separados, estanques: o regular e o especial.

Em 1974, havia um quantitativo de 96.413 pessoas com tais condições atendidas educacionalmente, em todo país, centrando-se principalmente na faixa etária de 7 a 14 anos (70,66%). Na região Nordeste, o quantitativo de alunos tidos como excepcionais atendidos atingia um patamar de apenas 10.721 educandos, que estavam frequentando alguma modalidade educacional. (BRASIL, 1977)

Segundo dados do CENESP/MEC, nesse ano, existiam cerca de 13.970 docentes, no Brasil, em exercício no campo da Educação Especial. Destes, 56% apresentavam apenas o nível de 2º grau e 5% eram leigos, embora 46% possuíssem algum tipo de especialização.

Detendo o nosso olhar na região Nordeste, podemos salientar que, existiam 4.510 professores atuantes na área, sendo que destes apenas 768 (17,02%) tinham especialização para o exercício da função. (BRASIL, 1977)

Observamos, ainda, no que diz respeito ao quantitativo de alunos atendidos nesse campo educacional, no país, que – além de estar muito longe de corresponder à demanda em potencial existente – o atendimento ofertado estava ainda estava muito centrado nas instituições especializadas. Evidenciava-se, portanto, como conveniente “[...] incentivar-se a integração desses alunos no sistema regular de ensino, sempre que possível, e sem prejuízo da qualidade do atendimento”. (BRASIL, 1977, p. 12)

Isto mostra, entre outros aspectos,

[...] [a] necessidade de atuação em favor de padrões satisfatórios de desempenho a serem alcançados, caracterizando-se como

¹ Como eram denominados os alunos com deficiência, superdotação e problemas de conduta.

² Envolvendo desde a modalidade de classe comum, sem ou com apoio especializado, até o atendimento em hospitais e centros de tratamento. (REYNOLDS, 1962 apud PEREIRA, 1980)

principais enfoques: melhorar a adequação de métodos; adotar procedimentos e instrumentos para identificação, diagnóstico e prescrição de atendimentos; aperfeiçoar currículos e programas; suprir material didático e escolar e equipamentos especializados; adequar instalações físicas e suprir de pessoal docente e técnico especializado o tratamento educacional de excepcionais. (BRASIL, 1977, p. 13)

Podemos afirmar, frente a isso, que havia uma grande premência quanto à capacitação de recursos humanos na área, com vistas à ampliação das oportunidades de atendimento educacional adequado, de maneira que um dos objetivos específicos propostos pelo CENESP/MEC, para o Plano Nacional de Educação Especial no período de 1977/1979, foi o de “Capacitar recursos humanos, envolvendo pessoal docente e técnico especializado das equipes multidisciplinares para atendimento aos excepcionais, a partir da educação precoce até a formação profissional.” (BRASIL, 1977, 19)

Para tanto, várias ações foram programadas nessa área considerada prioritária, voltadas para preparação e atualização docentes e técnicos atuantes na Educação Especial, em todo país, assim como para a capacitação de docentes de universidades, objetivando a formação de agentes multiplicadores, com vistas à implantação e manutenção de cursos de licenciatura em instituições de ensino superior. (BRASIL, 1985)

A preocupação com a ação pedagógica empreendida com educandos com excepcionalidade intensifica-se e, no período de 1979-1984. Conforme dados do CENESP/MEC, foram realizados no país 184 cursos de Educação Especial, sendo que, desses, 35 foram de atualização, 34 de especialização, 01 de aperfeiçoamento, 19 de estudos adicionais, 61 de extensão universitária, 26 de licenciatura e 08 de mestrado, que foram executados pelas Secretarias de Educação e/ou pelas universidades de 24 estados da Federação, propiciando a preparação de 6.707 profissionais, voltados para diversas áreas de atendimento educacional. (BRASIL, 1985)

Podemos perceber, não apenas nesse período citado, mas em anos subsequentes, que a formação de professores para a Educação Especial, no país, assumiu diferentes formatos em vários estados brasileiros. Alguns empreenderam, de maneira mais sistemática, cursos de Estudos Adicionais (ou seja, o 4º ano do magistério) para professores do ensino regular que apresentavam apenas o nível médio, outros investiram na formação em

nível de pós-graduação *lato sensu* e outros na formação inicial ou específica, em nível superior.

A partir de meados da década de 1990 inicia-se um novo movimento, que se prolonga até os dias atuais, em que se busca a inclusão plena de todos os educandos nas classes regulares, desde a Educação Infantil. Ou seja, reconhece-se que crianças, jovens e adultos com necessidades especiais devem aprender junto aos demais alunos, independentemente das suas diferenças.

Nesse sentido, por meio da sua ação educativa, os profissionais de ensino regular, nos diversos níveis, devem buscar atender de maneira adequada à diversidade do alunado. Essa ação, igualmente,

[...] deve se pautar no respeito e no convívio com as diferenças, preparando os educandos para uma sociedade mais justa e solidária, contrária a todos os tipos de discriminação [...] Os professores precisam tratar das relações entre os alunos. Formar crianças para o convívio com as diferenças. (ZOÍÁ, 2006, p. 23)

Dentro de uma perspectiva de ampliação dos sistemas, com vistas não apenas ao crescimento quantitativo de matrícula, mas também à melhoria do sistema escolar, necessário se faz, entre outros aspectos, o aprimoramento do sistema de gestão, da atuação dos profissionais e do processo de ensino e aprendizagem.

De maneira ampla, temos que reconhecer que tem sido realizado um esforço, nos últimos anos, por diversas instâncias, para preparar em nível superior professores e demais profissionais de ensino, considerando a exigência da legislação nacional. A este respeito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996, no artigo 62, situa:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

No entanto, segundo dados do MEC, a partir do Censo Escolar da Educação Básica, realizado em 2006, podemos constatar a existência de 2.629.694 docentes atuantes na Educação Básica, sendo que, destes,

735.628 professores não têm nível superior e 20.339 são considerados leigos. Os docentes sem nível superior, segundo o referido censo, podem ser assim distribuídos: 230.518 estão atuando na Educação Infantil; 355.393 na 1ª à 4ª série e 125.991 na 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental; 23.726 no Ensino Médio.

Na região Nordeste este quantitativo era bastante significativo, atingindo um total 355.910 docentes sem formação em nível superior (o que corresponde a 48,38% do total de docentes sem formação em nível superior no país), centrando-se mais a sua atuação na primeira etapa do Ensino Fundamental (173.476 profissionais) e na Educação Infantil (95.581 profissionais). Isto evidencia a necessidade de um investimento, cada vez maior, na formação dos profissionais de ensino, em todo país, e, de maneira especial, naqueles que atuam na região Nordeste.

Educação inclusiva e formação docente

No Brasil, a partir da Portaria Ministerial nº 1793, foi reconhecida a importância de complementar os currículos de formação de docentes e de outros profissionais que atuam em áreas afins, sendo recomendada a inclusão de disciplina específica focalizando aspectos ético-político-educacionais relativos às pessoas com necessidades especiais, prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em outras licenciaturas, assim como a inclusão de conteúdos específicos em cursos da área da Saúde e em outras áreas.

Na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, há referência à inclusão e à formação de professores:

A Educação Básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da Educação Básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos. (BRASIL, 2001, p. 25-26)

Está previsto, assim, que na formação inicial, durante a graduação, todos os futuros professores da Educação Básica devem desenvolver competências para atuar também com alunos que apresentem necessidades especiais, em

qualquer etapa ou modalidade de ensino, na perspectiva de se efetivar a educação inclusiva.

Especificamente voltada para a Educação Especial, foi aprovada a Resolução nº 02/2001, do CNE e da Câmara de Educação Básica, instituindo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que reforça necessidade de haver a capacitação tanto de profissionais do ensino regular, como de docentes de docentes especializados para atender, de maneira diferenciada, as necessidades dos educandos (art. 8, inciso I).

Evidencia-se, porém, que apesar da existência da Portaria nº 1.793/94 e das Resoluções do CNE, muitas instituições de ensino superior não se estruturaram no sentido de oferecer disciplinas e /ou conteúdos relativos ao tema nos seus cursos de licenciatura, enquanto que outras o fazem de maneira precária, através da oferta de disciplina eletiva, ou com carga horária reduzida, ministrada de maneira aligeirada, o que não favorece a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de destrezas, habilidades e atitudes relativas ao processo de atendimento à diversidade dos educandos. (MARTINS, 2009)

A partir do sancionamento da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhecendo a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, de uso das comunidades de pessoas surdas, os sistemas educacionais federal, estadual e municipal e do Distrito Federal são obrigados a garantir a inclusão da disciplina de Libras nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia, de Pedagogia e demais licenciaturas.

No que tange à Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em relação ao campus central, no ano de 2009, existiam oito cursos de licenciatura que apresentavam, em sua estrutura curricular, uma disciplina obrigatória voltada para a educação de pessoas com necessidades especiais, enquanto que apenas quatro cursos apresentavam, além da disciplina obrigatória, alguma(s) em caráter eletivo. Este é o caso do curso de Pedagogia, que ofertava, também, quatro disciplinas eletivas: Fundamentos de Educação Especial (90 h/a), Metodologia de Ensino em Educação Especial I (DV), II (DM) e III (DA), cada uma com 60 h/a.³

³ A partir de 2011, com a reformulação curricular, no Curso de Pedagogia existem 2 disciplinas obrigatórias: Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva e Língua Brasileira de Sinais – Libras e 4 disciplinas eletivas: Metodologia de Ensino em Educação Especial

Por sua vez, 14 licenciaturas apresentavam apenas um componente curricular optativo, geralmente denominado Introdução à Educação Especial. A partir de 2010, passou-se a oferecer também a disciplina Libras, em todas as licenciaturas, em caráter obrigatório ou eletivo.

Com vistas a conhecer a visão que graduandos apresentam sobre as disciplinas que cursaram nessa área, realizamos, em 2009, uma pesquisa com alunos de cursos de licenciatura que, na sua estrutura curricular, têm componente(s) curricular(es) de formação em Educação Especial. Para tanto, centramos a nossa atenção em alguns cursos sediados no Campus Central, em Natal.

Foi empreendida, neste sentido, uma pesquisa de campo com 96 alunos matriculados em vários cursos de licenciatura, utilizando o questionário como instrumento para a construção dos dados. Tal investigação envolveu uma série de questões apresentadas por escrito aos acadêmicos, tendo por objetivo o conhecimento de suas opiniões a respeito: da formação inicial ministrada na área, na licenciatura cursada; da repercussão da disciplina na percepção que apresentam sobre as pessoas com necessidades educacionais especiais e sua educação; do aprimoramento da formação inicial de professores na área.

Mesmo que 87,5% dos pesquisados tenham analisado de maneira bastante positiva as disciplinas cursadas, em decorrência da metodologia utilizada e dos conteúdos que foram ministrados, para aprimoramento da sua formação inicial vários graduandos, que integram cursos de licenciatura na UFRN, sugerem:

- inclusão de mais de uma disciplina voltada para a Educação Inclusiva, em caráter obrigatório, em todas as licenciaturas;
- ampliação da carga horária das disciplinas que vêm sendo desenvolvidas;
- desenvolvimento de atividades que proporcionem um maior contato com as pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento, tais como visitas a escolas e

I (Deficiência Visual), II (Deficiência Mental) e III (Deficiência Auditiva), e Tecnologia Assistiva, sendo cada uma com 60 h/a, o que propicia aos alunos que participam do referido curso mais oportunidade de aprofundamento neste campo educacional.

- associações atuantes na área, entrevistas, palestras com profissionais convidados, aulas práticas;
- discussões sobre dificuldades comuns encontradas na sala de aula por docentes e como enfrentá-las, de maneira a realizar uma maior correlação entre teoria e prática educativa;
 - inserção de conteúdos relativos às pessoas com necessidades educacionais especiais em outras disciplinas oferecidas nas licenciaturas: exs. Fundamentos da Psicologia Educacional, Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação; História da Educação Brasileira; Estrutura e Funcionamento do Ensino;
 - ampliação de atividades extracurriculares na área, no âmbito da UFRN, tais como seminários, cursos, oficinas, entre outros. (MARTINS, 2011)

Para tais graduandos, portanto, necessário se faz que haja ampliação de disciplinas e uma maior correlação entre a teoria e a prática, de maneira que possam ser incluídas de forma mais satisfatória, como bem situa Torres González (2002, p. 245), “[...] dimensões relativas aos conhecimentos, destrezas, habilidades e atitudes relacionadas ao processo de atenção à diversidade dos alunos”.

A formação dos profissionais de ensino, porém, de maneira geral, não se esgota na fase inicial, por melhor que essa tenha se processado. Para aprimorar a qualidade do ensino ministrado pelos profissionais de ensino em geral, nas escolas regulares, atenção especial deve ser atribuída também à sua formação continuada, de acordo com os princípios de atenção à diversidade.

Segundo afirmam Ramalho e Beltrán Núñez (2011, p. 73), este tipo de formação

[...] é mais que instrução ou aprendizagem de conhecimentos e formação de habilidades e de competências, pois inclui, entre outras coisas, interesses, necessidades, intenções, motivações, caráter, capacidades, condutas, crenças, atitudes e valores. [...] é o tipo de atividade que o professor se apropria da cultura profissional e modifica [...] elementos chaves do seu agir profissional, de forma a influenciar no desenvolvimento profissional.

Contribui, pois, para possibilitar condições para que os docentes possam refletir sobre a sua prática, de forma a melhor atuar com as diferenças que se fazem presentes no alunado, entre as quais aquelas decorrentes de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Correia (2008, p. 28), com vistas a essa perspectiva formativa, destaca que

os educadores, os professores e os auxiliares de acção educativa necessitam de formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que seus alunos apresentam, que tipo de estratégia devem ser consideradas para lhes dar resposta e que papel devem desempenhar as novas tecnologias nestes contextos.

Dessa forma, realça que não apenas o professor precisa estar preparado para a atuação com a diversidade do alunado, no cotidiano da escola, mas todos os profissionais que ali atuam.

A formação permanente, pois, é um dos fatores imprescindíveis para que os profissionais de educação possam atuar, efetivamente, frente aos alunos sob sua responsabilidade em classe e no ambiente escolar, de maneira mais ampla, por mais diversificado que esse grupo se apresente, oferecendo-lhes condições de atendimento educacional que sejam adequadas às suas condições e necessidades e, não apenas, realizando a mera inserção física desses educandos no ambiente escolar.

Isto, infelizmente, ainda é feito em algumas realidades escolares, em especial no que diz respeito aos alunos com deficiência, sobre os quais deteremos mais o nosso olhar. Nesses casos, quando muito, a inclusão se reduz a um simples espaço de socialização. Necessário se faz que esta seja desenvolvida com mais responsabilidade, observando aspectos relacionados à escola, ao aluno – que é ímpar em suas características e necessidades – e também ao docente. A inclusão é um processo complexo e esta complexidade deve ser respeitada, atendida e não minimizada.

Se almejamos, pois, uma escola que possa garantir a efetiva participação e aprendizagem dos alunos em geral, necessário se faz a sua reestruturação, implicando na busca pela remoção de barreiras visíveis (de acessibilidade física, pedagógicas) e invisíveis, que são as mais sérias de serem removidas,

pois envolvem atitudes, preconceitos, estigmas e mecanismos de defesa ainda existentes frente ao aluno tido como “diferente”.

Em face disso, várias ações vêm sendo empreendidas nos sistemas educacionais, principalmente nos últimos anos, sob a “bandeira” da educação para todos, da inclusão de todos na escola regular. Muitos cursos e eventos vêm sendo realizados, porém, podemos observar que, muitas vezes, essas ações não se desvinculam da lógica tecnicista de transmissão, assimilação e reprodução do saber, não resultando em mudanças de percepções, posturas e práticas.

Para que ocorra essa desvinculação, o que nem sempre acontece, necessário se faz

[...] considerar os educadores e as educadoras nos seus contextos de sujeitos socioculturais, que trazem em suas trajetórias marcas e características próprias – particularidades que estarão presentes numa determinada forma de olhar o mundo, de se permitir analisar as lógicas da realidade e, claro, de conceber a educação. (DINIZ; RAHME, 2004, p. 130)

No tocante à formação de recursos humanos para atuação na escola regular com alunos com deficiência e outras necessidades educacionais especiais, o Ministério da Educação deu início, em 2003, ao *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*, promovido pela Secretaria de Educação Especial, visando: disseminar a política de Educação Inclusiva nos municípios, em todo país; apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais inclusivos. Fundamentase no seguinte princípio: garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, na escola regular de ensino. (BRASIL, 2006)

Em setembro de 2010, o referido programa atingia 168 municípios-polo, que atuavam como multiplicadores para vários outros municípios da região. Segundo dados do Ministério da Educação (MEC), ocorreu a formação de 133.167 professores e gestores, no período de 2004 a 2009.

O MEC, através da SEESP, também elaborou e distribuiu materiais bibliográficos que visavam servir como referencial para o programa em desenvolvimento, contemplando, inclusive, experiências inclusivas significativas, que vêm sendo empreendidas no país, em várias regiões.

Na UFRN, com apoio financeiro do MEC, vem sendo empreendido o *Projeto Continuum*, desde 2011, que objetiva capacitar professores do ensino fundamental para o processo de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais, tendo em vista seu ingresso, acesso e permanência, com qualidade, no ambiente escolar. O público-alvo é constituído de professores efetivos da rede pública estadual e municipal, com formação em nível superior, que atuam no Ensino Fundamental, de 1º ao 9º ano, em salas de aula regulares e em Salas de Recursos Multifuncionais.

O referido curso, possui uma carga horária de 180 horas/atividades, distribuídas em 144h presenciais e 36h vivenciais, que são destinadas às atividades desenvolvidas pelos professores/cursistas em sua própria escola.

No ano de 2011 foram empreendidos sete cursos, nos municípios de Natal (2), Mossoró (1), Currais Novos (1), Nova Cruz (1), Santa Cruz (1) e Macau (1), abrangendo um total de 269 cursistas.

Dada a repercussão positiva dos referidos cursos, em 2012 estão sendo previstos outros sete cursos destinados a docentes das redes públicas de Natal e municípios circunvizinhos (6) e de Mossoró (1).

Nesses cursos tem sido considerado de suma importância a problematização dos saberes presentes nas vivências cotidianas e os aspectos que fundamentam o saber-fazer dos docentes, de maneira a se constituírem em pontos de partida para novas experiências e vivências.

Algumas considerações, a título de conclusão

Nos tempos atuais, construir uma escola numa perspectiva inclusiva – que atenda adequadamente a estudantes com diferentes características, potencialidades e ritmos de aprendizagem – é um dos grandes desafios dos sistemas educacionais.

Não basta, porém, apenas oferecer aos alunos o acesso à escola. Necessário se faz ministrar um ensino que seja de qualidade para todos, que atenda às reais necessidades dos educandos. Em outras palavras, deve existir abertura para um trabalho pedagógico efetivo com a diferença presente nos educandos, em geral. Para tanto, é imprescindível investir – dentre outros fatores – na formação inicial dos profissionais de educação para atuação com a diversidade do alunado, incluindo nesse contexto os educandos

que apresentam deficiência, altas habilidades/ superdotação e transtornos globais do desenvolvimento.

Podemos perceber que avanços vêm ocorrendo, neste sentido, no Brasil, no tocante à legislação existente e aos documentos oriundos de órgãos educacionais. Várias iniciativas foram empreendidas pelo MEC e por diversos órgãos em nível federal, estadual e municipal, no que diz respeito à formação de docentes para favorecer a inclusão de todos os alunos, na escola regular.

Neste sentido, embora reconheçamos que tem crescido o número de cursos de licenciatura que buscam oferecer disciplina(s) voltada(s) para a Educação Especial, numa perspectiva inclusiva – principalmente em decorrência de resoluções e de algumas portarias ministeriais – vários estudos vêm evidenciando que ainda existe, da parte de docentes em formação, a necessidade de um aprimoramento deste processo, a partir da ampliação da carga horária das disciplinas ofertadas, assim como da oferta de outras disciplinas que oportunizem um maior aprofundamento teórico e prático, nesse campo educacional.

Há, também, o reconhecimento de que o processo formativo não se esgota no momento inicial, sendo a formação continuada percebida como um dos fatores imprescindíveis para que os profissionais de educação possam atuar, efetivamente, com todos os alunos sob sua responsabilidade em classe regular e no ambiente escolar, de maneira mais ampla, por mais diversificado que esse grupo se apresente.

É importante que se entenda a escola como um lugar privilegiado de formação, como um espaço para discussão de questões que têm profunda correlação com a prática ali vivenciada e de busca de caminhos no tocante à tomada de decisões relativas às condições de trabalho, à aprendizagem vivenciada pelos alunos sob sua responsabilidade. A inclusão deve ser pensada, também, de maneira a extrapolar a dimensão da sala de aula, envolvendo toda a comunidade escolar.

É importante que a formação leve em consideração, portanto, o máximo possível, o ambiente profissional real dos profissionais de ensino, favorecendo situações em que possam mobilizar seus recursos no contexto da ação

profissional e, ao mesmo tempo, possa levá-los a fazer uma análise reflexiva e metódica de sua prática, na busca de superarem as suas dificuldades.

Esse critério deve ser levado em consideração quando da organização de cursos, voltados para a formação continuada de profissionais de educação, em instituições de ensino superior e nos próprios sistemas estaduais e municipais de ensino.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. Centro Nacional de Educação Especial. *Plano Nacional de Educação Especial 1977/1979*. Brasília: MEC; CENESP, 1977.

_____. *Projeto Prioritário Capacitação de Recursos Humanos para a Educação Especial 1975/1979*. Brasília: MEC/ CENESP, 1974.

_____. *Resolução n. 02/2001*. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE, 2001.

_____. *Relatório 1979-1985*. Brasília: 1985.

_____. *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*, 2006. <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 25 nov. 2011.

_____. *Lei n. 9.394, de 23 de dezembro de 1996*. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. *Lei n. 10.436, 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: 25 out. 2012.

CORREIA, L. M. *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2008.

DINIZ, M.; RAHME, M. Da educação especial à educação inclusiva. In: DINIZ, M.; VASCONCELOS, R. N. (Org.). *Pluralidade cultural e inclusão na formação de professores e professoras*. Belo Horizonte: Formato, 2004.

FERREIRA, J. R.; GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: SOUZA, D. B. S.; FARIA, L. C. M. (Org.) *Desafios da educação municipal*. Rio de Janeiro: DP & A, 2003. p. 372-390.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

MARTINS, L. de A. R. A visão dos licenciandos sobre a formação inicial com vistas à atuação com a diversidade dos alunos. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. *Professores e educação especial: formação em foco*. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 51-63.

_____. Políticas públicas e formação docente para atuação com a diversidade. In: MARTINS, L. de A. R.; PIRES, J.; PIRES, G. N. L. (Org.). *Políticas e práticas educacionais inclusivas*. Natal: EDUFERN, 2009. p. 73-91.

MOREIRA, M. H. B. Políticas educacionais e inclusão num contexto político-econômico neoliberal. In: DALL'ACQUA, M. J. C.; ZANIOLO, L. O. *Educação Inclusiva em perspectiva: reflexões para a formação de professores*. Curitiba: Editora CRV, 2009. p. 25- 40.

PEREIRA, O. Princípios de Normalização e de Integração na Educação. In: PEREIRA, O.; EDLER, R. et al. (Org.). *Educação Especial: atuais desafios*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980. p. 1-14.

RAMALHO, B. L.; BELTRÁN NÚÑES, I. Diagnóstico das necessidades formativas de professores do ensino médio no contexto das reformas curriculares. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 40 , n. 26, p. 69 -96, jan./jun. 2011.

TORRES GONZÁLEZ, J. A. *Educação e diversidade: bases didáticas e organizacionais*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZOÍÁ, A. Todos iguais, todos desiguais. In: ALMEIDA, D. B. de (Org.). *Educação: diversidade e inclusão em debate*. Goiânia: Descubra, 2006. p. 13-25.

Educação inclusiva e preconceito

Desafios para a prática pedagógica¹

JOSÉ LEON CROCHÍK

Introdução

A educação inclusiva se destina aos alunos pertencentes a minorias sociais que, por diversos motivos, não estavam, anteriormente, presentes nas escolas e salas de aula regulares. (AINSCOW, 1997) A luta para sua implementação, fortalecida a partir do início da década de 1990, conseguiu, em muitos países, que seus objetivos fossem, ao menos em parte, cumpridos, ainda que haja muito a ser realizado. (MUÑOZ, 2007)

A Tabela 1 traz dados referentes à distribuição desses alunos, no Brasil, em 2010, segundo dados calculados a partir do censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP):

Tabela 1 - Frequência e porcentagem de alunos portadores de necessidades educacionais especiais no ensino básico em 2010

	pública	% pública	privada	% privada	total
Ensino especializado	75.384	14%	142.887	84%	218.271
Ensino regular	457.236	86%	27.096	16%	484.332
total	532.620	100%	169.983	100%	702.603

¹ Este texto tem como base conferência a proferida ao final do III Congresso Brasileiro de Educação Inclusiva, em Salvador-BA, em 2011.

Os dados da Tabela 1 indicam que:

- 1) a maioria dos alunos considerados como portadores de necessidades educacionais especiais está matriculada no ensino público;
- 2) no ensino público, a maioria desses alunos está matriculada em classes regulares, o contrário ocorrendo no ensino privado, que privilegia o ensino segregado.

Esses dados mostram que os alunos que antes não frequentavam a escola ou que a frequentavam em escolas e/ou classes especiais passaram a fazê-lo em escola regular, sobretudo a pública. Há de se considerar, contudo, que, segundo dados desse mesmo censo, realizado pelo INEP, em 2010, o número total de matriculados no ensino básico foi de 51.549.889 e a porcentagem de alunos da educação inclusiva correspondia a 1,4%, o que nos parece muito baixa comparada ao total da população estimada com necessidades especiais (14,5%, conforme dados do IBGE, 2000), mesmo considerando que esse total se refira ao total da população e não somente aos que estão em idade escolar.

No Brasil, segundo os dados da Tabela 1, a maioria dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais² está matriculada no ensino regular, mas ainda é grande o número de matrículas no ensino especializado. É difícil também estimar o número de potenciais alunos com deficiência que não estão em nenhum tipo de escola. A realização da educação inclusiva significa que todas as crianças e todos os jovens estejam estudando em escolas e classes regulares, o que até o momento não está ocorrendo.

Os objetivos da educação escolar têm se direcionado para a formação do cidadão, contrapondo-se à ênfase ainda predominante na formação para o trabalho. Isso é importante quando pensamos que parte do ensino especial voltado, sobretudo, a pessoas com deficiência intelectual, é feito por meio de oficinas abrigadas. Se é a formação do cidadão, portanto política, que é a meta a ser alcançada, não cabe limitar a educação ao ensino de tarefas simples, o que parece ocorrer nessas oficinas. Aliás, a educação voltada somente ou predominantemente para a adaptação é criticada por Adorno (1995a) na década de 1960, independentemente de os alunos terem ou

² Utilizamos aqui essa expressão por ser aquela adotada pelo INEP, no restante do trabalho demos preferência à expressão aluno com deficiência, ainda que ambas as expressões não coincidam.

não deficiência. A formação não deve se restringir à reprodução da sociedade existente, deve proporcionar a crítica desta sociedade com o fito de alterá-la, tornando-a justa, igualitária, propícia à liberdade.

Quando a educação escolar não é segregadora, isto é, não separa os alunos por suas consideradas, mas não necessariamente reais, incapacidades de aprender e/ou de conviver, há ganhos na formação individual dos que têm e dos que não têm deficiência, segundo estudo de Monteiro e Castro (1997). Os que têm deficiência, por identificação com seus colegas sem deficiência, podem se desenvolver mais, dada a diversidade de modelos, do que quando só estão entre os que têm deficiência. Para os que não têm deficiência, a convivência com os que são diferentes de si podem propiciar o que Adorno (1995a) chama de identificação com o mais frágil, o que é um fator importante contra a violência.

Apesar do que foi desenvolvido até aqui, que revela o fortalecimento da educação não segregadora, ou educação inclusiva, há de se considerar a existência de fortes pressões a favor de que os alunos com deficiência estudem em instituições especializadas e não na sala de aula regular. Como em outros tempos alunos com deficiência eram dirigidos predominantemente a instituições especiais ou classes especiais, sendo considerados, em geral, com problemas de saúde e não propriamente de aprendizagem, mais com problemas de desenvolvimento do que de aprendizagem, formou-se uma estrutura sólida ao redor dessas instituições, envolvendo quadros profissionais especializados e recursos governamentais, que têm dificuldades de se transformar. Não adianta essas instituições se modernizarem quanto aos seus métodos e instrumentos, quando a mudança necessária só pode significar a superação da segregação estabelecida.

Como as propostas da educação inclusiva preveem modificações substanciais na arquitetura da escola, nos métodos de ensinar e avaliar, mesmo quando alunos com deficiência são aceitos, não necessariamente têm condições de ser incluídos; quando tais alterações não são feitas, temos o que é denominado educação integrada (ver VIVARTA, 2003), que se já significa um bom avanço em relação à educação segregada, ainda não possibilita a plena inclusão dos alunos antes segregados, quer pelo fato de que estudavam em instituições especiais/classes especiais, quer porque não estudavam em nenhum lugar. A proposta de educação inclusiva im-

plica o reconhecimento das diferenças e as adequadas condições para que essas não sejam obstáculo à formação; assim, linguagem em braile pode ser importante para os que têm deficiência visual; linguagem dos sinais pode ser importante para os que têm deficiência auditiva; falar mais pausadamente e utilizar mais recursos imagéticos pode ser importante para os que têm deficiência intelectual. A educação inclusiva, assim, não deve desconhecer as diferenças, mas proporcionar recursos para o cumprimento dos objetivos escolares.

A esta introdução, neste texto, que tem a intenção de ser um ensaio, seguem-se quatro partes. Na primeira delas, são discutidos os objetivos da educação no que se refere à constituição do indivíduo, que deve expressar sua diversidade; na parte seguinte, iniciamos a discussão sobre o conceito de preconceito em sua relação com o conceito psicanalítico de identificação; o preconceito é objeto de discussão também do terceiro item; nesse, damos ênfase à sua forma de manifestação como marginalização ou segregação. Por fim, na última parte, apresentamos ilustrações das categorias de marginalização, segregação e também da categoria de inclusão, por meio de dados empíricos obtidos em pesquisa recentemente concluída sobre a educação inclusiva.

Educar para diversidade e diversidade prévia à educação

Ao contrário de algumas tendências que defendem que a diversidade é de origem e assim deve se perpetuar, em nossa perspectiva, a educação deve transformar o educando, caso contrário não pode cumprir seus objetivos. Mais do que isso, é por meio da educação, da formação, que podemos ser diversos, diferenciados; sem a formação somos semelhantemente grosseiros, rudimentares, primitivos. Conforme Adorno (1972), a formação, a diferenciação individual, ocorre pela incorporação da cultura que nos permite expressar nossos desejos, sofrimentos, expectativas. Sem a possibilidade de expressão não podemos sequer ter experiências, pois essas não podem ser compartilhadas pela linguagem e por meio do conteúdo que indica a realidade de nossa existência e a possibilidade de sua alteração. Assim,

normas, regras, princípios, valores são fundamentais para a constituição de um eu próprio e diverso dos outros; não que não haja diferenças prévias à formação, mas que se não podem ser nomeadas, tampouco podem ser conhecidas e serem referências de um eu.

Freud (1993) mostra o desenvolvimento de um eu a partir das experiências; o passado que foi modificado, segundo ele, é preservado e sempre pede para retornar, mas a isso resiste a formação, que deve recordar o vivido sem negar o atual e o porvir. Dito de outro modo, a diversidade pode ser expressa com a apropriação da cultura, desde que ela se refira a indivíduos e não a espécies; caso a diversidade se refira a espécies, então estamos no reino da natureza e se somos, conforme Horkheimer e Adorno (1985), natureza, somos também mais do que natureza; enfatizar só o que é natural, impede o que é propriamente humano, como possibilidade de ao expressar a natureza, poder dar-lhe diversos destinos; negar a natureza, é desconhecer os limites a serem superados. Em outro texto (CROCHÍK, 2002) assinalamos uma dialética dos limites: não reconhecê-los, pode abrigar a crueldade de exigências que não podem ser cumpridas; não reconhecer a possibilidade de sua superação, significaria a resignação.

Certamente, as diferenças entre os indivíduos, indicadas pelos limites, são também determinadas socialmente, mas tais limites, quando não são produtos de um delírio, tem uma base real. Quem tem deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência intelectual, deficiência física, pode ter diversos destinos, dependendo dos significados que a cultura atribui a essas deficiências; significados que dependem de condições sociais objetivas. (ver HORKHEIMER; ADORNO, 1985) E é a cultura, na dependência das necessidades e dos conflitos sociais, que possibilita a formação para a segregação ou para a inclusão.

Como nossa sociedade é contraditória, traz simultaneamente um ímpeto progressivo e outro regressivo, o esclarecimento, a razão, a ilustração (*Aufklärung*, em alemão), segundo Horkheimer e Adorno (1985), são fundamentais para a emancipação dos homens de um estado de conflito contínuo, mas, contraditoriamente também podem suscitar esse conflito. A possibilidade da superação estaria no abandono do desejo de dominação dos homens uns pelos outros. Esse desejo de dominação, que expressa a

natureza do homem, e que pode ser superado desde que seja reconhecido, assim como a violência que produz, é também a dominação que tivemos de exercer sobre a natureza para podermos sobreviver como espécie. Com o avanço científico e tecnológico, essa dominação não é mais necessária. Se assim é, a segregação, que é uma forma de dominação sobre o que é diverso, não é mais necessária objetivamente; com o progresso, a eficiência no mundo do trabalho pode ser obtida em boa medida pelas máquinas, essas podem “ver”, “ouvir” e “pensar” formalmente muito melhor do que os homens. A formação poderia ser predominantemente para a vida, poderia já ser uma possibilidade de vida plena e não a preparação para o trabalho, o que converte a vida em meio.

Isso não significa afirmar que os saberes escolares não sejam importantes para a vida: são fundamentais, mas não precisariam mais ser unicamente elementos para a sobrevivência. A educação já poderia ser dirigida para a paz, que como define Adorno (1995b), pode se expressar pelo compartilhamento das diferenças. Isso significa que a educação inclusiva deve modificar a formação para todos, visando a novos objetivos. Claro, se nossa sociedade é contraditória e já tem condições objetivas para superar suas contradições, a educação deveria ser, sobretudo, política, indicando essas contradições e a possibilidade de sua superação.

Dentro das propostas de educação inclusiva, existe uma que, a nosso juízo, é pior do que a denominada educação integrada, ainda que melhor do que a segregada: a educação especial móvel (ver BEYER, 1995); trata-se de proposta que traz um professor formado e experiente em educação especial para sala de aula para se responsabilizar pelos alunos com deficiência, o que implica construir um “muro simbólico” entre os alunos regulares e os considerados em situação de inclusão. Isso, de modo similar, já ocorre, com certa frequência, principalmente nas escolas particulares, e se realiza por meio de auxiliares de professor. Esse profissional passa a ser conhecido como sendo próprio a esses alunos o que configura uma segregação dentro da própria sala de aula, o que a nosso ver, fortalece o preconceito, não o combate. Como escrito antes, não se trata de desconhecer que os alunos com deficiências necessitem, por vezes, recursos específicos, mas isso não significa que deva haver isolamento desses alunos em relação a seus colegas.

Formação e preconceito: negação da identificação e identificação negada

Se não são mais as condições objetivas que impedem a inclusão de todos os alunos no ensino regular, mesmo porque a crescente racionalidade técnica e automação no mundo do trabalho diminuíram a necessidade de mão de obra eficiente, temos de pensar nos fatores que agem sobre a atuação dos indivíduos que os impelem a ser contrários a uma forma de educação não segregadora. Um desses fatores principais, em nosso entendimento, é o preconceito e sua manifestação: a discriminação.

O preconceito é delimitado como uma reação hostil contra um membro de um grupo, por esse supostamente apresentar modos de ser e de atuar desvalorizados pelos preconceituosos (CROCHIK, 2006); manifesta-se ao menos de três formas: hostilidade manifesta (ou sutil) contra o alvo; compensação dessa hostilidade por atos de proteção exagerada; e indiferença.

Como o preconceito diz respeito ao preconceituoso e não aos seus objetos, e como é refratário à experiência, deve-se buscar os motivos desse fenômeno na constituição do indivíduo, sem esquecer que esse é determinado socialmente. Poderíamos dizer que o preconceito é a ideologia – em seu sentido de falsa consciência – apropriada subjetivamente. Na adesão à ideologia, os motivos da paixão são projetados nos conteúdos que aquela difunde; no preconceito, os conteúdos ideológicos são utilizados para justificar a paixão. Se, como dizem Horkheimer e Adorno (1978), a ideologia é justificativa da dominação, o preconceito é a expressão direta do desejo de dominação sobre os que, real ou imaginariamente, são distintos de nós, e frequentemente considerados mais frágeis, menos adaptados, inferiores.

Conforme Freud (1993), a identificação com os outros é fundamental para a constituição de um “eu”, se não incorporamos valores, princípios, expectativas dos modelos das autoridades com as quais vivemos não constituímos referências internas e, por isso, sempre devemos nos dirigir aos outros para saber se agimos ou não corretamente, ou então, tendemos sempre a seguir nossos desejos, só renunciando a eles quando as autoridades estão presentes. De outro lado, só a identificação com os pais, professores etc. não basta para a formação do “eu” e do “ideal de eu”, ela também deve ser negada, mas sem ela não há indivíduo.

Se podemos falar em formação de indivíduos predispostos a desenvolver preconceitos, a identificação negada é mecanismo importante quer para a hostilidade dirigida às minorias, quer para a compensação a essa hostilidade, expressada pela proteção desmesurada. Como Horkheimer e Adorno (1985) alegam a respeito do antissemita, esse persegue o judeu uma vez que contém, imaginariamente, características, formas de ação, desejáveis para si mesmos-. O desejo de não ter pátria, ou de todos os lugares serem considerados como pátria, é universal, pertence a todos os homens, assim como o desejo projetado no judeu de não ter de trabalhar para viver, pois, segundo o antissemita, “vive de juros”, ou pelo seu desenvolvimento intelectual, seu apreço pela cultura. Algumas dessas representações se relacionam não com algo próprio ao judeu, mas com determinada situação histórica; segundo aqueles autores, os judeus foram confinados durante um longo período à esfera do comércio, de forma a serem julgados confundidos com essa esfera e, assim, algo que é histórico, torna-se para o preconceituoso, algo natural.

Em estudo anterior (CROCHIK et al., 2011), pudemos diferenciar o preconceito dirigido a dois tipos de alvos: étnico e deficiências. Por meio dos resultados obtidos, ressaltamos as diferenças entre ambos: o preconceito dirigido às minorias étnicas nutre-se do delírio, uma vez que atribui qualidades aos objetos que esses não possuem; são mera projeção dos preconceituosos; já o preconceito voltado às pessoas com deficiência exerce-se por alucinação, pois extrapola inadequadamente características reais do alvo – as deficiências – para outras características dos indivíduos que as possuem. Nos dois casos, há identificação negada, uma vez que desejos e medos suscitados pelos alvos são percebidos pelo preconceituoso em si próprio, e por diversos motivos – culturais e psíquicos – deve evitar. Dessa maneira, o preconceito permite evitar a angústia gerada pelo medo de se admitir a fragilidade própria, suscitada pelo outro, e pelo desejo que deve ser reprimido e que o alvo supostamente realiza.

O que foi desenvolvido nos últimos parágrafos cabe como explicação ao preconceito que gera hostilidade contra os alvos e, também, ao que exagera os cuidados e a proteção a esses alvos, quando essa última forma indica a dificuldade do preconceituoso aceitar o incômodo que o outro lhe ocasiona. A terceira forma de preconceito enunciada antes – a frieza – deve ser

entendida não como identificação negada, mas como negação da identificação. O indivíduo que demonstra pouco afeto e indiferença para com os outros pode ser considerado como preconceituoso ao considerá-los como objetos a serem manipulados para realizar as tarefas que têm de realizar. Adorno e outros (1950) chamam esse tipo de indivíduo de “manipulador”. Transforma todos os indivíduos, inclusive a si mesmo, em coisa, para que todos possam como coisas ser utilizados para os propósitos do mundo da eficiência; não importam muito os objetivos a que servem, mas a sua boa e eficiente realização. Seu prazer não é obtido nas relações com pessoas, mas em “fazer coisas”. Esse tipo de indivíduo tem emoções, mas elas têm de ser negadas; é mais regredido do ponto de vista psíquico que outros tipos de preconceituosos; nele opera a negação de toda identificação com os outros indivíduos.

Quer a identificação negada ou a negação da identificação são suscitadas pela cultura por motivos sociais. A identificação negada é incentivada pela cultura, pois deve-se valorizar os mais fortes, os mais eficientes, os mais perfeitos e, conseqüentemente, desprezar seus opostos; a frieza também é incentivada por esta cultura, pois o homem autônomo é entendido como aquele que pode prescindir dos outros, e, baseados em Horkheimer e Adorno (1985), em sua análise de Ulysses, personagem da *Odissia* de Homero, podemos afirmar: socialização radical, solidão radical. Nossa cultura fomenta a ilusão da independência plena em relação aos outros, isto é, o indivíduo burguês deve poder prescindir dos outros, o que implica não ser afetado pelos outros, o que também abriga a negação dos afetos.³

Preconceito: marginalização e segregação

O preconceito é considerado uma atitude (KRECH; CRUTCHFIELD; BALLACHEY, 1975) que tem como formas de expressão ações como a marginalização e a segregação, categorias contrárias à da inclusão. Segundo o dicionário Houaiss, um dos significados de marginalizar (2004, p. 1852) é: “impedir a integração ou participação de (alguém) em um grupo, no meio

³ Em outros textos (CROCHÍK et al., 2011; CROCHÍK, 2006), discorremos sobre as condições sociais e culturais que são propícias ao desenvolvimento do preconceito, o que não será possível fazer neste ensaio.

social, na vida pública etc.”; segundo a mesma fonte, um dos significados de segregar (2004, p. 2535) é: “separar com o objetivo de isolar, de evitar contato; desligar, desunir, desmembrar”; assim, marginalizar é impedir que alguém faça parte de “algo” e segregar é excluir alguém desse “algo”.

Para ampliarmos esses conceitos, podemos considerar que a “margem” faz parte do grupo ao qual se quer/necessita pertencer e a segregação pode se referir também ao impedimento de se pertencer a esse grupo. Isso nos parece plausível, pois, principalmente quando consideramos a sociedade, não há ninguém, em sentido estrito, fora dela, mas pode-se estar à sua margem; por outro lado, ser segregado só pode implicar estar fora imaginária ou simbolicamente, mas não realmente. Assim, em uma sociedade, boa parte da população pode estar à margem, não sendo considerado central ou principal na coletividade, e os que são posto “para fora”, só o são de maneira ilusória, pois continuam a pertencer, mesmo que “fora”, e continuam a serem existentes para os de “dentro”. Um exemplo de marginalização pode ser de um aluno que participa de um grupo de atividades, e cujas participações e contribuições não são muito consideradas pelos colegas; já segregação pode se referir a não ser aceito dentro deste mesmo grupo.

Se pensarmos em termos sociais mais amplos, e seguirmos a discussão de Jodelet (2006), Martins (1997) e Sawaia (2006), podemos considerar que os trabalhadores são marginalizados dos processos decisórios sobre a produção, sequer são consultados, mas fazem parte do mundo da produção; já os doentes mentais, como durante um bom período foram denominados os que apresentam comportamentos estranhos à normalidade, eram segregados da sociedade nos hospitais psiquiátricos.

Como podemos verificar, a ampliação que demos aos termos os tornou algo contraditório aos significados obtidos no dicionário, pelo menos em relação ao termo marginalização; lá se considera marginalização o que consideramos segregação – não permitir a “integração” social; quanto ao termo segregação, se Houaiss e outros (2004) julgam como ser posto para fora, acrescentamos aquele outro sentido dado à marginalização o “não poder pertencer”. Enfim, para nós, marginalização implica ser deixado à margem do grupo, mas não à parte, apartado: faz parte, mas não é muito considerado pelos que se situam mais ao centro do grupo, instituição ou

sociedade, e segregação se refere quer ser posto para fora do grupo, quando a ele se pertence, quer o não pertencimento a ele.

Marginalização e segregação são formas de discriminação e são ações decorrentes do preconceito. Nem toda forma de discriminação deve ter sua explicação reduzida ao preconceito como fonte propulsora, mas todo o preconceito, quando é manifestado, o faz por essa forma.

No que se refere à educação inclusiva, tema central deste ensaio, ela pode se contrapor à educação segregadora, presente na atualidade como educação diferenciada, na qual alunos com deficiências são separados dos demais alunos. Isso ocorre quer em instituições especiais, quer em classes especiais. Claro, há ocasiões que a separação é inevitável: alguém, por exemplo, pode estar impedido de frequentar a sala de aula regular, por motivos de saúde ou legais, mas isso não deveria justificar uma prática regular de segregação.

Alguns podem entender que estar estudando em escolas especiais pode não ser segregador, pois a educação se exerce também na universalidade do direito; mas o direito de as crianças estudarem juntas é ferido. Claro, a questão transcende a esfera do direito; é uma questão essencial para a humanidade no desejável compartilhamento das diferenças e não na separação justificada por essas para se reproduzir a hierarquia social entre os que podem mais e os que podem menos, ou simplesmente não podem.

A marginalização e a segregação podem ocorrer mesmo quando o espaço é compartilhado entre os alunos com e sem deficiência; citamos antes a proposta de uma educação especial móvel, na qual alunos com deficiência estudam em sala de aula regular e têm o acompanhamento de um professor especializado direcionado basicamente a eles. A nosso ver, essa proposta, se posta em prática, pode permitir criar uma barreira simbólica que segrega os alunos e pode contribuir também para que esses sejam marginalizados.

Apesar das diferenças entre os dois termos – marginalização e segregação –, um remete ao outro: a marginalização implica por alguém à parte e, assim, apartado, segregado; a segregação ao separar, marginaliza. Cabe também ressaltar que se não é possível que alguém seja posto para fora ou impedido de fazer parte da sociedade e da cultura, o mesmo não ocorre

nas instituições e nos grupos, nos quais essa segregação não é somente simbólica, mas também real.

Com a educação inclusiva, o combate à segregação entre alunos diferenciados entre si é efetivo, ainda que comporte resistências; a convivência entre alunos com características diversas não significa, no entanto, a ausência de preconceito e suas formas de manifestação. Se nossa sociedade gera, a partir de sua própria base, indivíduos preconceituosos, sem que ela se modifique estruturalmente e se torne justa e igualitária, não há como supor que as instituições deixem de fomentar o preconceito; entre essas instituições, a escola. Anteriormente, neste texto, dissemos que nossa sociedade é contraditória; na educação inclusiva essa contradição pode se apresentar na existência concomitante de uma tendência a fomentar o combate à marginalização e à segregação e por outra que reproduza a desigualdade em que torna a diferença.

O fato de haver discriminação nas salas de aula regulares que têm alunos com e sem deficiências (ou outras diferenças) não significa, de nossa parte, uma crítica à educação inclusiva, pois se deve reconhecer o imenso avanço no combate à separação entre as pessoas quando compartilham um espaço público, como é a escola. Essa forma de educação dispõe a experiência para o contacto entre diferentes, e assim é antídoto ao preconceito, como demonstram os estudos sobre a hipótese do contacto (ver MONTEIRO, 1996), mas isso não significa que os problemas acabaram, eles devem ser reconhecidos para que possamos estabelecer estratégias para serem solucionados.

Em síntese, na sala de aula regular, a marginalização implica aceitar o aluno considerado em situação de inclusão no grupo, mas dar pouco ou nenhum valor à sua contribuição nos trabalhos em grupo e nas relações sociais entre os alunos e entre si e com os professores; e a segregação implica não interagir com esse aluno ou agir de forma substancialmente distinta daquela direcionada aos outros alunos. Com a inclusão de crianças e jovens das minorias sociais nas classes regulares, há de se pensar se e como ocorre, dentro da sala de aula, esses modos de discriminação e como combatê-los, assim como cabe delimitar o conceito de inclusão.

Apresentação de dados experimentais: ilustração das categorias de marginalização, segregação e inclusão

De 2007 a 2008, foram analisadas na cidade de São Paulo, quatro salas de aula da quarta série do ensino fundamental I, de escolas que aceitavam a matrícula de alunos com deficiência. Duas delas são municipais e duas particulares. Em cada uma dessas salas, havia pelo menos um aluno com deficiência. Foram feitas entrevistas com coordenadores/diretores, com professores e auxiliares de professores sobre sua experiência e opinião acerca da educação inclusiva e observações em sala de aula e no recreio, sobretudo dos alunos com deficiência.

A partir das entrevistas e das observações criamos indicadores das categorias marginalização, segregação e inclusão dos alunos considerados em situação de inclusão.⁴ O termo indicador deve ser associado à ideia de sintoma, sua existência não mostra claramente a existência da doença, no nosso caso, classificação nas categorias, mas um conjunto de sintomas aumenta a probabilidade dessa existência.

Cabe dizer que os alunos considerados em situação de inclusão, que foram observados na pesquisa, foram indicados pela escola.

Na sequência, apresentaremos cada um dos indicadores estabelecidos referentes a cada uma daquelas categorias e ilustrações provindas dos dados coletados. Com esse procedimento, pretendemos apresentar questões relacionadas ao preconceito na educação inclusiva, sem a intenção de apontar soluções para essas questões, que certamente são possíveis.

Para a categoria Marginalização, foram estabelecidos os seguintes indicadores: “inferioridade”, “obediente e bem adaptado”, “fazer de conta que faz parte”, “provocação”; “crueldade”; e “dependência”.

O indicador “inferioridade” diz respeito a considerar o aluno com características que o tornem em desvantagem em relação aos outros. Em relação a um aluno com paralisia cerebral de uma escola particular, por exemplo, uma das professoras entrevistadas se pronuncia da seguinte maneira:

⁴ A criação desses indicadores foi feita em conjunto com os pesquisadores Cintia Copit Freller, Lineu Nório Kohatsu e Ricardo Casco do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP) e Marian Avila de Lima e Dias, da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Ainda têm caráter provisório; foram apresentados neste texto somente à guisa de discussão das categorias marginalização, segregação e inclusão.

- “O W é alfabetizado, só que ele cansa para escrever, escreve também com letra bastão”; e
- “O W consegue trabalhar procedimentos mais simples de matemática (Ex: consegue entender representação de fração)”.

Nos dois exemplos, ressalta-se o que é mais problemático nesse aluno em relação aos seus colegas, do ponto de vista da aprendizagem..

Explicitar o que é próprio dos problemas de aprendizado de um aluno é importante, como ocorreu nas ilustrações acima, mas não deixa de indicar algo que põe o aluno em condições de desigualdade em relação aos demais. Pode-se dizer que a maioria dos alunos tem “pontos fracos”, a questão é que nessa maioria, esses pontos podem ser compensados por outras habilidades, o que não é o que parece acontecer, em geral, com os alunos considerados em situação de inclusão.

Ser “obediente e bem adaptado”, no caso dos alunos observados, não implica necessariamente algo desejável, quando significa submissão, falta de iniciativa; respeitar regras é importante, mas quando essas prejudicam as ações individuais dos alunos no aprendizado e nos relacionamentos tornam-se elementos propícios à marginalização, o que traz uma questão interessante: obediência não significa necessariamente bom comportamento, pode se referir também à inibição dos alunos. Duas observações de dois alunos com Síndrome de Down, o primeiro de uma escola pública e outro de uma escola particular, ilustram esse indicador:

- “O C é Síndrome de Down, é mais fácil, ele aceita regras, ele é mais entrosado, ele tenta executar o que você está propondo, é mais fácil”;
- “Mas pelo menos ele (V) não atrapalha ninguém, não tem problema de disciplina”.

São alunos que, segundo essas afirmações, não “atrapalham”, o que pode significar também que se submetem ao que é solicitado, com pouca vontade própria. Ora se a educação, como enfatizado no início deste texto, é propícia à diferenciação, o desenvolvimento de vontade própria, da expressão dos desejos e necessidades individuais não é pouco importante.

O indicador “fazer de conta que faz parte” evidencia a dissimulação contida na marginalização: o aluno está na sala de aula, faz parte dos grupos de trabalho escolar, mas não participa. Para ilustrar, temos os seguintes dados:

– “Na sala, as crianças são mais atentas, mas parece que elas se policiam mais (não por que nós impomos, elas querem isso, mas não parece ser natural), ele (aluno V) é tratado diferente. Têm de ser estimulados a brincar com ele”.

– “(aluno C) tenta entrar numa brincadeira de vôlei com meninos de outra turma na quadra... deixam ele pegar na bola, mas sem valer”.

Nas duas ilustrações desse indicador, os alunos são acolhidos, mas não de maneira espontânea e efetiva; a discriminação é dissimulada, ainda que mal dissimulada.

O indicador “provocação”, como o nome diz, se refere a atitudes hostis dos colegas em relação aos alunos observados, aproxima-se do conceito de *bullying*, no que tem de agressão verbal ou corporal aos que são considerados mais frágeis. Observação sobre o aluno I, que tem características de autismo, ainda que não tenha um diagnóstico conclusivo, ilustra esse indicador:

– “V e L agridem I, aparentemente sem motivo, com tapas e chutes.”

Outro indicador de marginalização é o que nomeamos de “crueldade”. Se provocação implica hostilidade, a crueldade é um tipo de provocação mais requintada:

– “M e G ajudam C a desenhar outro coração para entregar para sua colega A, por quem se diz apaixonado; C entrega o coração para A. Nele está escrito: “Eu te odeio!” A rasga o coração e diz: – “retardado”! C volta para a sua carteira, visivelmente abalado. Seu olhar está fixo na mesa e seus olhos estão com lágrimas. Cerra o punho expressando raiva. V passa por ele e diz: “– Ela rasgou! Rá rá rá...”.

No caso da ilustração, os colegas aproveitam da dificuldade do aluno C de escrever e ler para humilhá-lo; cabe diferenciá-la do indicador de provocação, pois é uma forma de hostilidade que traz consigo a enganação por colegas.

Por fim, o indicador nomeado “dependência” se refere à falta de iniciativa do aluno em executar as atividades escolares, precisando de colegas e/ou dos professores para que as realize. Dois exemplos:

– “(o aluno C) interessa-se pela leitura se alguém lê para ele”;

– “Todos começam a comentar sobre algo que estará disponível no site da escola e uma das meninas diz para a professora “Tem que colocar na agenda do V que ele tem que escrever 00 para se lembrar da senha nova”. A professora concorda e disse que colocaria depois.”

Esse indicador nos leva a pensar o quanto a presença do professor auxiliar, quando esse se dedica exclusivamente para os alunos considerados em situação de inclusão, não contribui para a dependência, o que os põem em situação marginal em relação aos seus colegas.

Pelos dados que obtivemos na referida pesquisa, os momentos escolares de marginalização dos alunos considerados em situação de inclusão são expressados quando são considerados inferiores a seus colegas, quando são submissos, manifestando pouca vontade própria, quando são dependentes de colegas e/ou professores, quando são provocados e humilhados.

Em relação à categoria segregação, criamos os seguintes indicadores: “autossegregação”; “isolamento”; e “atividades substancialmente diferenciadas dos outros alunos oferecidas pelos professores”.

O primeiro desses indicadores – “autossegregação” – diz respeito a atitudes e ações do aluno considerado em situação de inclusão para se isolar. Trata-se de um indicador que não deve levar a pensar que o próprio aluno se exclui, e, sim, que, como reação aos colegas e/ou professores, se isola dos demais. Dois exemplos:

- “ele (aluno I) é à parte, não se relaciona com as crianças”; o professor fala que ele “pede para sair da aula e passeia pela escola inteira”.
- “O V entra na quadra, gosta de participar da divisão dos times, pega o colete, mas quando começa o jogo ele não quer jogar, fala que está cansado e prefere ficar no canto da quadra.”

Nos dois dados apresentados, é o aluno considerado em situação de inclusão que não quer participar das atividades.

Um outro indicador de segregação nomeado de “isolamento” se refere aos alunos considerados em situação de inclusão que são deixados à parte, separados do restante do grupo, o que pode acontecer em parte do tempo escolar. Os dados a seguir ilustram esse indicador:

- “... por mais que as crianças tenham uma boa relação com ele, não é convidado para ir às casas (só para aquelas festas nas quais todos da sala são convidados); ele é tratado diferente”.
- “Na hora da prova, a auxiliar sai da sala para aplicar a prova para o W e R, mas eles têm o mesmo tempo que os demais alunos”.

Pela segunda ilustração acima, pode-se, novamente, discutir o quanto o professor auxiliar pode levar não somente à marginalização, como foi evi-

denciado no indicador “dependência”, mas também à segregação, quando se converte em professor somente para os alunos considerados em situação de inclusão.

Um último indicador de segregação se relaciona com “atividades dadas aos alunos considerados em situação de inclusão que são substancialmente diferentes das atividades de seus colegas”. Como veremos mais à frente, propor atividades adaptadas para esses alunos pode indicar a inclusão, mas quando essas atividades são de naturezas distintas das ofertadas aos demais colegas parece implicar não essa adaptação, mas aula à parte. Seguem ilustrações desse indicador:

- “O caderno de roteiros do Ch é diferente do grupo dele, ele tem um roteiro de alfabetização”.
- “V não precisa obrigatoriamente assistir todas as aulas. O V não aproveita muito bem as aulas de italiano e inglês, foi decidido então que durante esses períodos ele faria reforço de alguma matéria que estivesse com dificuldade...”.

O que pode parecer plausível e respeitoso para com os limites dos alunos pode também indicar a segregação, uma vez que se os alunos considerados em situação de inclusão estão em sala de aula, não aprendem o mesmo que os colegas em suas atividades substancialmente distintas.

A segregação dos alunos considerados em situação de inclusão, portanto, pode ser indicada pela autosegregação, pelo isolamento e por atividades substancialmente distintas das oferecidas aos colegas.

Na categoria de Inclusão, elaboramos os seguintes indicadores: “(boa) interação com os colegas”; “participação/aprendizagem escolar”; “igualdade de tratamento pelos professores”; e “não anulação das diferenças”.

O indicador “(boa) interação com os colegas”, como o nome revela, se refere a tratar e ser bem tratado pelos demais nas relações pessoais, o que é indicativo de uma socialização para a convivência pacífica de lado a lado. Como ilustrações desse indicador temos:

- “Em uma aula de educação física, por estar chovendo, joga-se um campeonato meninos X meninas de jogo-da-velha na sala de aula. C participa e perde; os outros garotos não ficam chateados (E o abraça). C também abraça colegas que “ganham” a disputa no jogo da velha.”

– “Um colega põe a mão no ombro esquerdo de Ch (aluno com Síndrome de Down) e foge para o lado direito. É uma brincadeira e Ch ri; R chama Ch para sentar ao lado dele.”

Na primeira ilustração, sobretudo, nota-se algo fundamental na inclusão: a identificação com o mais frágil, o entendimento dos limites. Ao contrário do que mostram estudos referentes à hipótese do contato (ver MONTEIRO, 1996), atividades de competição não prejudicaram, nesse caso, a relação entre os colegas quando o time ao qual pertence o aluno com deficiência perdeu.

Se o primeiro indicador de inclusão se refere à socialização, o segundo – “participação e aprendizagem escolar” – aponta para importância de se verificar o cumprimento dos objetivos escolares do aprendizado. Quando os alunos observados demonstram que aprenderam os conteúdos tais como seus colegas, a inclusão fica evidenciada:

– “Professora faz algumas perguntas para a classe sobre os exercícios que estão na lousa. Pergunta para V quanto é “600 divididos por 60”, ele responde “10”. Ela pergunta como ele chegou nesse resultado. Ele responde “cortando o zero”. Ela diz “muito bem”.”

– “A professora pergunta para W.: “se for área você vai...” W.: “multiplicar”. Professora: “Se for perímetro você vai...” W. “somar”. Professor pede então que primeiro ele desenhe e depois calcule.”

O outro indicador de inclusão se refere à igualdade de tratamento pelos professores aos alunos observados e aos seus colegas; seguem ilustrações desse indicador:

– “Eu (professora de W e de R) acho ruim dar privilégios, não acho bom eles serem vitimizados”;

– “A professora pede que ele sente com seus colegas. Ela o trata como um aluno qualquer. É exigente quanto à postura dos alunos nas cadeiras. I pede para fazer algo. A professora diz que apenas após a realização da chamada. I diz: _ “Você vai demorar muito!” Ela responde: - “Vou mesmo, e você vai esperar!”. I está bastante atento. Faz uma expressão de frustração, parece bravo com a professora. Está mais atento e disciplinado do que de costume. Parece responder, ainda que um pouco frustrado, às exigências da professora.”

Nos dois exemplos, são cobradas as mesmas atividades disciplinares dos alunos. Se os conteúdos curriculares podem ser adaptados, respeitando-se as dificuldades dos alunos, não caberia propor tratamento diferenciado em relação ao comportamento dos alunos, a não ser em casos excepcionais.

Por fim, um último indicador de inclusão que estabelecemos foi o referente à “não anulação das diferenças”. Não se trata, na educação inclusiva, conforme se argumentou antes, de se ignorar as diferenças dos alunos considerados em situação de inclusão, e nem tampouco de se resignar a elas. Poder adaptar o conteúdo e as atividades escolares aos limites das diferenças é fundamental para que a formação possa ocorrer. Vejamos dois exemplos:

– “Lidamos com adaptações curriculares; pego os objetivos do ano do grupo e faço adaptações curriculares, [...]. Sem isso, eu não poderia viabilizar nem W nem R”.

– “Contou-nos que há uma adequação curricular para este aluno; por exemplo, ele trabalha com números menores do que os outros alunos, letras maiores, frases mais curtas, temas mais concretos, com mais figuras. No entanto, afirma que o conteúdo trabalhado é sempre o mesmo em relação ao resto da classe.”

Nos dois casos apresentados, os currículos são adaptados, mas o conteúdo é o mesmo que o transmitido para os demais colegas.

Consideramos, por esses indicadores, o aluno incluído, quando apresentou boa interação com os colegas, não teve tratamento diferenciado dos professores, mostrou aprendizagem e suas diferenças em relação aos colegas não foi negada.

Cabe dizer que os alunos observados tiveram quase que a mesma quantidade de observações que indicavam discriminação – marginalização e segregação – e de inclusão (com alguma variação entre os alunos). Isso nos leva a pensar que não há somente experiências sofridas, dolorosas, vividas por esses alunos, mas também aquelas que se referem a ser considerados parte do grupo.

Certamente, todos os alunos, considerados ou não em situação de inclusão, têm seus momentos de marginalização e de segregação, assim como os de inclusão; mas há de se esperar que a discriminação seja maior com os que apresentam mais dificuldades quer para a convivência ou para o aprendizado.

As ilustrações referentes à inclusão podem ser sólidas defesas da educação inclusiva, em que pesem às situações relacionadas com a discriminação que devem ser superadas. A importância do convívio entre todos não deve ceder frente às dificuldades de relacionamento e/ou de aprendizado; a esse respeito, cabe uma citação de Sartre (1968, p. 43), que sempre que podemos utilizamos:

Hace 30 años, cuando uno tenía un hijo retardado, o llevaba a Ville-Evrard o al campo: estaba definitivamente fuera de concurso, pero no retardaba a otros niños. Hoy se practican técnicas de recuperación que permiten reintegrar a la sociedad por lo menos a la mitad de los niños retardados. Y todo eso gracias a que se cambió de óptica. En lugar de pensar en términos de élite y decir al niño: ‘Tu nunca formarás parte, tu eres un pequeño salvaje’, se le dice: Eres un hombre, la cultura te pertenece, puedes trabajar con los demás’. Y cuando se sabe ayudar-lo, lo logra.

Ao encerrar este ensaio, cabe enfatizar que a educação inclusiva tem se introduzido com força em nosso meio, o que indica uma sociedade que busca cada vez mais um convívio amplo e perene entre seus membros, convívio este marcado pela identificação com o que há de mais frágil nos homens e, dessa forma, permite a existência da diversidade que implica simultaneamente a singularidade e a universalidade: a possibilidade de cada um se reconhecer no que lhe é distinto, considerando-o como representante da humanidade e por isso de si mesmo. Certamente, há dificuldades, expressas entre outros elementos pelo preconceito, mas há também formas de combatê-lo; o reconhecimento dessas dificuldades e suas manifestações já se encaminham para isso.

Referências

- ADORNO, T. W. Teoría de la seudocultura. In: _____. *Filosofía y superstición*. Madrid: Alianza Editorial, 1972. p. 141-174. Publicado originalmente em 1959.
- _____. Educação após Auschwitz. In: _____. *Educación e emancipación*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a. Publicado originalmente em 1967.
- _____. Sobre sujeito e objeto. In: _____. *Palabras e sinais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995b. p. 181-201. Publicado originalmente em 1969.
- ADORNO, T. W. et al. *Authoritarian Personality*. Nova Iorque: Harper and Row, 1950.

- AINSCOW, M. Educação para todos: torná-la uma realidade In: AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.
- BEYER, H. O. *Inclusão e avaliação na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- CROCHÍK, J. L. Apontamentos sobre a educação inclusiva. In: SANTOS, G. A.; SILVA, D. J. (Org.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 279-297.
- _____. *Preconceito, indivíduo e cultura*. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- CROCHÍK, J. L. et al. *Preconceito e educação inclusiva*. Brasília: SDH/PR, 2011.
- FREUD, S. Psicologia de las masas y análisis del yo. In: FREUD, S. *Obras completas*. Tradução de J. L. Etcheverry. Argentina: Amorrortu, 1993. p. 63-136. v. 18. Publicado originalmente em 1921.
- HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. Ideologia. In: _____. *Temas básicos de Sociologia*. São Paulo: Cultrix, 1978. p.184-205.
- _____. *Dialética do esclarecimento*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.
- INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo escolar*. 2010. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 24 jan. 2012)
- KRECH, D.; CRUTCHFIELD, R. S.; BALLACHEY, E. L. *O indivíduo na sociedade: um manual de psicologia social*. São Paulo: Pioneira, 1975.
- MARTINS, J. de S. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.
- MONTEIRO, M. B. Conflito e cooperação nas relações intergrupais. In: VALA, J.; MONTEIRO, M. B. (Coord.). *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996, p. 309-352.
- MONTEIRO, M. B.; CASTRO, P. *Cada cabeça sua sentença*. Oeira: Celta, 1997.
- MUÑOZ, V. *El derecho a la educación de las personas con discapacidades*. [s.l.]: Consejo de Derechos Humanos, Organizações das Nações Unidas, 2007. p. 1-27.
- SARTRE, J. P. Las Bastillas de Raymond Aron. *Cuadernos de Marcha* (los Estudiantes), n. 15, p. 37-44, 1968.
- SAWAIA, B. Introdução: exclusão ou inclusão perversa. In: SAWAIA, B. (Org.) *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p. 7-13.
- SEGREGAR. In: HOUAISS, A.; VILLAR, M. S.; FRANCO, F. M. de M. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.
- VIVARTA, V. *Mídia e diversidade*. Brasília: ANDI, Fundação Banco do Brasil, 2003.

Vygotsky e a concepção sócio-histórico cultural da aprendizagem

FELIX DÍAZ

Introdução

Quando analisamos o findar do século XX podemos constatar que o passado milênio legou a este que recém começou uma “revolução”, no que diz respeito as concepções humanistas assim como recursos desenvolvedores a partir dessa visão. No entanto, com tal aporte também herdamos uma explosão de termos “novos” que muitas vezes descansam em conceitos “velhos”, muito deles “tradicionais”, porém comprovados, fartamente na mesma prática e vigentes na atualidade.

Esta terminologia “moderna”, muitas vezes provoca alguma confusão na hora de analisar teórica ou praticamente as bases e metodologia de algum desenho ou projeto, por exemplo, numa investigação e/ou na atenção terapêutica, como é o caso do contexto psicopedagógico posto em relação com a aprendizagem escolar.

Com relação a este “problema comunicativo” atual, encontramos as diversas orientações que emanam das diferentes correntes que pretendem explicar o homem, sua complexidade psicológica e dentre desta, o processo mesmo de sua aprendizagem. Tais explicações se nucleiam em três concepções históricas do conhecimento humano: inatista (ou naturista ou biologista) onde de forma simplista se considera que ao nascer a pessoa já traz com ela o andaime para aprender desprezando o a influencia social; ambientalista, basicamente representada pelo comportamentalismo que

reduz a aprendizagem à determinação absoluta do meio e interacionista, fortemente ligada ao construtivismo de corte piagetiano e/ou de corte vigotskiano, onde se integra dialeticamente o que efetivamente é inato na aprendizagem e o substancial aporte do social neste processo de aprender, concepção que constitui hoje dia, o paradigma psicológico-pedagógico mais consequente desde o ponto de vista científico-humanista.

Com a intenção de comparar estas três “formas” principais de “ver” o desenvolvimento em geral e a aprendizagem em particular, apresentamos o seguinte quadro:

Inatista	Ambientalista
Capacidades básicas do ser humano são inatas	Atribui ao ambiente a constituição das características humanas
Enfatiza fatores maturacionais e hereditários como definidores da constituição do ser humano e do processo de conhecimento (“biologismo”)	Privilegia a experiência como fonte de conhecimento e de formação de hábitos de comportamento (“empirismo”)
O desenvolvimento (biológico, maturativo) é pré-requisito para a aprendizagem	As características individuais são determinadas por fatores externos ao indivíduo e não necessariamente pelas condições biológicas
A educação em nada contribui para esse desenvolvimento já que tudo está determinado biologicamente (programação genética)	Práticas pedagógicas baseadas no assistencialismo, conservadorismo, diretivismo, tecnicismo: ensino bom = aprendizagem boa
Observam-se práticas educacionais espontâneas, pouco desafiadoras: primeiro esperar para depois fazer	A escola é supervalorizada já que o aluno é um receptáculo vazio, uma “tábua rasa”: deve aprender o que lhe ensinamos
O desempenho das crianças na escola não é responsabilidade do sistema educacional: as capacidades básicas para aprender não se criam, se nasce com elas e elas permitem o aprender	Há predominância da palavra do professor, regras e transmissão verbal do conhecimento: o professor é o centro do processo de ensino-aprendizagem: o professor um ente ativo... o aluno um ente passivo

Interacionista
O biológico e social em interação (unidade dialética) onde o biológico (cérebro principalmente) constitui a base da aprendizagem social
O interno (biológico e psicológico) interagindo com o externo (meio, ambiente, natural e social)
O desenvolvimento da complexa estrutura humana como um processo de apropriação pelo homem da experiência histórica e cultural
O homem transforma e é transformado nas relações culturais
Valoriza o papel da escola em particular e da sociedade em geral, do ponto de vista individual (para o desenvolvimento pessoal) e do ponto de vista social (para o desenvolvimento da própria sociedade)
O processo de aprender se assegura com a participação interativa de professor e aluno, porém o aprendiz autoconstrói sua própria aprendizagem

Quadro 1 - As três concepções básicas

Fonte: Elaborado pelo autor.

Parece lógico supor que as considerações que aqui serão apresentadas se fundamentam nesta concepção interacionista embora com uma análise “aberta”, portanto, susceptível de assimilar qualquer aporte que se corresponda com tal concepção no aspecto científico e humanista.

Assim, seguemos a tendência universal integradora de teorias, dessa espécie de “ecleticismo psicológico” (BAHIA, 2005) ou de uma “Psicologia da Convergência” que outros referem (WEISS, 2006) – e que eu assumo de forma obstinadamente “dialética” – que as ciências humanas atuais vêm assumindo progressivamente, já seja de forma reconhecida por elas ou de forma oculta, porém, evidente.

Quando revisamos a mesma obra de Vygotsky, descobrimos esta aproximação e nos surpreendemos do diálogo aberto, sincero, objetivo, que ele estabelece com autores de diferentes bandeiras teóricas, ora para formular críticas porém também oportunamente, para aceitar propostas a partir de considerações científico-humanistas como um verdadeiro exercício dialético, bem distante de posicionamentos dogmáticos.

No caso da aprendizagem, de forma particular cobra significância este ecleticismo tal como nos diz Witter (1984, p. 87) lembrando a Fox com referência ao marcado abandono por parte de muitos estudiosos do tema, passando de posições teoricamente unilaterais ao considerar os resultados da prática científica que propicia uma nova visão na retomada da problemática da aprendizagem:

[...] esteve abalada a credibilidade nas possibilidades da aprendizagem e das teorias que a explicam, ser tomada como chave e instrumento básico para a explicação e ação de muitos profissionais. Mesmo que alguns estejam abandonando as teorias, para ficar apenas com os fatos da aprendizagem, firma-se cada vez mais, o papel da aprendizagem como eixo fundamental do comportamento [...].

Desta forma, as concepções psicogenéticas específicas presentes na obra de Piaget referida à caracterização por etapas do desenvolvimento intelectual referidas à aprendizagem, devem ser consideradas e a sua vez, relacionadas com a concepção metodológica produzida por Vigotski e seus seguidores, principalmente no concernente à inter-relação entre as zonas de desenvolvimento da aprendizagem (potencial, próximo e real) assim como seu outro grande conceito da estrutura do defeito, aplicável às alterações da aprendizagem.

Não podemos esquecer que, como afirma meu compatriota Gonzalez Rey num artigo crítico, porém justo do pensamento vigotskiano (PINO, 2000, p. 133) quando revisa a influência de importantes protagonistas no desenvolvimento da Psicologia, destaca a incorporação do social que fazem os psicólogos russos à visão predominantemente biológica desta ciência, tanto na própria Rússia como no mundo em geral:

Esta visão biologista cede seu lugar a uma representação social do psíquico, que se faz legítima com grande força com a aparição da psicologia soviética, fortemente influenciada pelo marxismo. Foram muito importantes naquela época os trabalhos de dois de seus pioneiros, L. S. Vigotski e S. L. Rubinstein [...] a influência de Vigotski se estendeu com maior força, chegando a converter-se num referente importante de diferentes correntes do pensamento na psicologia ocidental, entre as que se destaca o enfoque socio-cultural.

Assim, podemos assegurar que o impacto da obra de Vigotski se produz pela integração emergente que ele faz do individual e o social no intento de criar sua “nova psicologia” num contexto onde tal relação indivíduo-sociedade se olhava de uma forma morna e desconexa tanto na própria psicologia como nas demais ciências antropológicas e sociais.

Sem ocultar os desacertos que podemos encontrar nas colocações originais de Vigotski (não tanto em seus seguidores) e que reconhecemos quando são justas pela fundamentação objetiva que delas se faz, é importante extrair e destacar seus acertos para compreender a psique humana e o homem mesmo e de maneira particular, sua aprendizagem.

Por outra parte, o conhecimento sobre a aprendizagem compromete uma fonte multidisciplinária ampla, e neste universo a intervenção que hoje se conhece como psicopedagógica, também foi objetivo de análise por parte de Vigotski.

Seguindo a Vigotski e independentemente de que não limitamos o espaço onde pode produzir-se o trabalho terapêutico, consideramos e defendemos o ideal que resulta que este objetivo psicopedagógico se alcance no mesmo meio escolar por ser o ambiente natural da atividade da aprendizagem, é dizer, na escola, no contexto de suas inter-relações da aprendizagem institucional e interpessoal principalmente com seus colegas de aula e com a mediação do professor, durante sua aprendizagem mesmo no enfrentamento ao conteúdo acadêmico e escolar em geral.

Por todo o exposto, é importante para uma correta aplicação psicológica e psicopedagógica, compreender adequadamente os conceitos e ações relacionados com a concepção sócio-histórica cultural desenhada por Vigotski e desenvolvida pelos seus seguidores, por ser a visão que melhor explica a problemática psicológica do homem.

A teoria sócio-histórico cultural da aprendizagem

A teoria sócio-histórico cultural da aprendizagem liderada por Vigotski, tal como sua denominação nos indica, enfatiza os aspectos sociais e culturais num contexto histórico no processo da aprendizagem (e realmente, em todo o desenvolvimento humano no que respeita ao psiquismo), entendendo-se o social macro conceitualmente como o âmbito geral onde interatuam

os seres humanos em determinada população pertence a uma sociedade específica e o cultural desde o ponto de vista micro-conceitual como no âmbito social particular ao qual pertence cada indivíduo em interação com seus semelhantes que participam desse grupo cultural, que pode ser de tipo étnico, religioso, tradicional, geográfico etc.

Assim, acontece toda uma influência social em geral, e cultural em particular expressas fundamentalmente pelo processo educativo que atua sobre cada membro dessa sociedade (sociedade ou cultura) exercido através principalmente da família e da escola, porém, também dos grupos, da mídia, das outras pessoas, das diferentes instituições públicas e privadas, em fim, de todo o que é produzido pelo conjunto de seres humanos em interação, é dizer, pela sociedade.

Tanto na evolução filogenética como ontogenética, o ser humano vai incorporando novas dotações em sua existência biológica e psicológica que o distancia do resto dos animais, ainda que, os mais evolucionados. Assim, paulatinamente o natural obtido geneticamente na espécie ou em cada homem, se modifica para deixar de ser uma individualidade e converter-se num patrimônio cultural de um grupo de individualidades que interatuam entre si.

O que determina esta mutação são precisamente as relações sociais, a interação entre os homens primeiro em sua luta pela sobrevivência e pelo seu melhoramento depois. Deve ficar claro que nestas relações, tudo o que é cultural é social embora, tudo o que é social não seja cultural.

No entanto, a cultura como fenômeno humano (o que é), não existem tantas contradições como as que podemos encontrar com relação à dinâmica de seus resultados no ser humano (o como e o porquê). Assim, o fator cultural tem sido muito estudado com distintas concepções estruturalistas e funcionalistas, fundamentadas de diferentes formas, desde a Psicanálise de Freud e Adler com suas contestações behavioristas assim como a visão antropológico-sociológica de Levy Strauss e Margaret Mead até posicionamentos neo-cognitivistas e variantes atuais desde o ponto de vista ecológico contemporâneo, e nesta historiografia, por suposto, a visão de Vigotski e o sócio-histórico e culturalista.

Hawley (1944 apud GOUVÊA, 1977, p. 88), diz que a “Cultura é [...] a maneira de nos referirmos à técnica prevalecente através da qual a po-

pulação humana se mantém em seu habitat.” Efetivamente, a influência cultural constitui um instrumento social para homogeneizar as condutas de um grupo de pessoas com vista a harmonizar as relações interpessoais que nela se produzem e portanto, padronizar a estrutura social da qual essa cultura forma parte.

Esta consideração reafirma o critério instrumental do psicólogo russo com respeito ao papel que exerce a cultura (aculturação) principalmente através dos signos, fundamentalmente da linguagem, num mundo caracterizado pelo convívio em sociedade onde se estreitam os relacionamentos humanos (socialização).

Para Vigotski (1998, p. 116), o psicológico humano, não está determinado pelo biológico, pelo natural e/ou pelo genético, além de relacionar-se com estes fatores: “[...] a natureza psicológica do homem é a totalidade de suas relações sociais transferidas a esfera interna e tornadas funções da personalidade e formas de sua estrutura”, assim, na medida que mudam tais relações sociais, também muda o individual psicológico.

Desta forma, tanto o biológico quanto o natural e o genético estabelecem pautas rígidas no comportamento humano (como se estabelece nos animais); a influência social e a conseqüente socialização na pessoa lhe asseguram mudar comportamentos, incluindo as mesmas condutas biológicas como no caso, por exemplo, de uma greve de fome motivada por princípios ideológicos ou na mesma superação de um deficiente mental em sua aprendizagem quando tem um apoio social adequado.

Esta consideração dialética fundamenta o caráter dinâmico e portanto mutável da composição psicológica dos sujeitos e que se expressa na sua personalidade, podendo repercutir significativamente em seus aprendizados.

Pino (2001, p. 47) estabelece uma estreita relação entre o social e o cultural na visão de Vigotski destacando a importância de entender ambos os conceitos para compreender tal relação:

[...] a existência social humana pressupõe a passagem da ordem natural para a ordem cultural. Discutir a natureza do social e a maneira como ele se torna constitutivo de um ser cultural é, sem dúvida alguma, um detalhe muito importante na obra de Vigotski [...].

Por outro lado, muitas vezes encontramos a denominação desta Escola como sociocultural; embora existem autores – eu modestamente somado a eles – que defendem o terceiro componente a o sociocultural já apontado: o histórico (assim, sócio-histórico e cultural) para não deixar “de lado” o princípio de historicidade defendido pelo próprio Vigotski e seguidores que considera a dependência das culturas e as sociedades ao “tempo” em que existem os homens, ao momento da história humana em que se produzem seus relacionamentos interpessoais, seja pessoa-pessoa e/ou pessoa-instituição, onde as determinadas épocas com seus costumes, exigências, valorações e normas, “matizam” as influencias positivas e/ou negativas na conformação de suas personalidades e de seus próprios aprendizados assim como do próprio desenvolvimento das sociedades e suas culturas.

Na acepção dialética desta “historicidade”, o homem, assim como seu produto (e sua aprendizagem é um resultado dele), deve ser analisado acorde ao momento histórico em que vive, ou seja, considerando as influencias sociais e culturais prevalentes em sua sociedade e cultura em determinado momento de sua historia individual-social.

O mesmo Pino acrescenta o conceito de historicidade partindo da leitura que ele faz de um dos primeiros materiais escritos por Vigotski onde esboça, quase esquematicamente, suas principais ideias e que é conhecido como *Manuscrito de 1929*:

[...] Vigotski estabelece uma relação dupla no significado de historia: de um lado, com a dialética, do outro com o materialismo histórico (pagina 49). Historia, em termos genéricos, significa uma abordagem dialética geral das coisas'; em sentido restrito, significa 'a historia humana' [...] a primeira historia é dialética; a segunda é materialismo histórico. (PINO apud CEDE, 2001, p. 48)

Esta consideração do “histórico” desde o ponto de vista filosófico baseada no materialismo dialético e histórico do desenvolvimento humano, quando é aplicada a aprendizagem pode explicar o porquê hoje devemos ser mais exigentes quanto aos aprendizados que devemos promover em nossas crianças e alunos, diferente do que exigíamos delas faz 20 ou 50 anos atrás, pois o desenvolvimento científico-técnico atual possibilita um desenvolvimento psicossocial muito maior que nesses tempos para uma vida contemporânea que resulta sofisticada e pelas grandes exigências que

a própria sociedade nos faz reclamando de capacidades cada vez maiores e mais complexas... claro que estamos considerando estas possibilidades a partir de condições socialmente igualitárias para todos e de qualidades superiores do ensino que nem sempre existem.

É preciso destacar que Vigotski, bem cedo se incorporou por suas ideias ao que hoje se denomina “Construtivismo Interacionista” (ou Interacionismo Construtivista) conjuntamente com Piaget.

No contexto construtivista, Vigotski acredita igual a Piaget e outros, em que todo produto mental, principalmente o conhecimento, é inerente a uma autoconstrução do próprio sujeito o qual adquire dados oferecidos pelos outros ou pelos fenômenos do meio natural e social, e ainda pela sua própria experiência de relação com o meio, o qual reorganiza e reelabora segundo sua capacidade, suas motivações e interesses e adicionando informação de sua própria experiência para “construir” determinado conhecimento (ou habilidade ou afeto ou valorização etc.).

Desta forma, resulta importante a estimulação ambiental (externa e interna) em termos de exigência e dados, assim como também é importante a possibilidade autônoma de manipular tais oferecimentos para obter um resultado genuíno que pode coincidir com os resultados de outros aprendizes, não perde a autenticidade de ser pessoal, pois como nós sabemos, na realidade, que todas as pessoas podem “ver o mesmo” (o conceito de cachorro, por exemplo) porém, em cada uma “esse olhar” é diferente (tal conceito é remitido a suas relações com o cachorro que cada qual conhece).

Esta particularização construtiva se observa facilmente nos mesmos resultados que uma turma escolar obtém numa prova avaliativa em qualquer disciplina, onde todos os alunos podem aprovar determinada pergunta, porém com nota diferente: todos dominam a resposta certa porém, com distintos níveis de qualidade; assim, as diferentes qualificações na faixa de aprovados (notas ... 7, 8, 9, 10).

Tal individualidade na construção de aprendizados está presente desde que a criança nasce até que alcança níveis superiores no desenvolvimento, que somente terminam no final da vida, o que pode ser compreendido de forma cabal se analisamos detidamente cada fato de aprendizado que acontece ao longo de toda nossa vida.

Neste percurso ontogenético e relacionado intimamente com seu posicionamento construtivista, Vigotski destaca uma relação conceitualmente muito importante em sua teoria geral e que resulta vital para compreender a teoria da aprendizagem no olhar sócio-histórico e cultural: a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, inserindo-se assim numa posição interacionista igual a que Piaget por partir do pressuposto de interação entre o meio e o sujeito em sua formação psicológica, porém com uma visão diferente. Piaget no que concerne à dinâmica da ordem em que acontece o individual e o social no produto psicológico em geral e de maneira particular na aprendizagem, que realmente caracteriza e diferencia do pensamento vigotskiano e com ele, toda a concepção sócio-histórico e cultural na fundamentação interacionista da psique humana.

Antes de analisar esta nova versão interacionista presente em Vigotski, primeiramente, devemos refletir sobre alguns conceitos, por exemplo, o que é desenvolvimento.

Por desenvolvimento se entende todo o percurso biológico, psicológico e social que atravessa o ser humano desde que é concebido (fecundação) até o fim de sua vida, durante do qual vai se passando de etapas inferiores para etapas superiores progressivamente num *continuum* evolutivo que assegura sua adaptação ao meio (externo e interno) já que lhe permite enfrentar as exigências de tipo biológica, psicológica e social reclamadas em suas relações com seu ambiente natural e/o social.

Sobre o desenvolvimento e as zonas de desenvolvimento

Tal desenvolvimento, tanto biológico como psicossocial, descansa na capacidade reflexológica do sistema nervoso e em particular do cérebro, que em suas etapas evolutivas correspondentes a determinadas faixas etárias permite responder, com menor ou maior eficiência, segundo o nível evolutivo em que se encontrem os estímulos ambientais.

Claro que quando falamos de reflexo humano, devemos distanciar esta capacidade da mesma possibilidade que tem os animais fundamentalmente porque o reflexo animal segue roteiros instintivos e no caso do homem, tal roteiro é modificado pela consciência, pelos seus interesses e motivações,

que embora sejam pessoais tem a influência dos fatores sociais, e assim deixa de ser um recurso rígido de resposta para se converter num recurso dinâmico, diverso e amplo de adaptação biopsicossocial.

Um fator muito importante nesta capacidade cerebral e nervosa em geral, é o conjunto de processos neurológicos conhecidos de forma geral como “maturidade” cujo peso no desenvolvimento é apreciável o que repercute indiscutivelmente na capacidade de aprendizagem da criança; porém para alguns como Gesell e Piaget, tal peso é determinante no aprender, e para outros, como Vigotski e Brunner não tanto.

Neste contexto, Vigotski incorpora uma nova relação entre desenvolvimento e aprendizagem às relações entre tais processos já estabelecidas em seu tempo, onde estudiosos ingênuos estabeleciam um “paralelismo” entre os dois processos assegurando que ambos fenômenos podiam coincidir em tempo e espaço porém de forma independente, é dizer, sem interação entre elas; assim, não se influíam entre si, ou seja, segundo eles, a aprendizagem nada tem a ver com o desenvolvimento e vice-versa.

Outros estudiosos, da linha comportamentalista (behavioristas) estabeleciam um “determinismo mecânico” seguindo o roteiro empirista e reducionista ambiental desta concepção, o qual considerava um fator externo a tal relação: o ensino (o educativo) capaz de influir tanto no desenvolvimento como na aprendizagem: ensinando normas “corretas” se propicia um bom desenvolvimento assim como um bom aprendizado. Neste parecer conceitual, é notório o comentário histórico de Watson (1925 apud WOLMAN, 1967, p. 91):

Dá-me uma dúzia de crianças [...] para eu educar e me comprometo a eleger um deles ao azar e treinar-lo para que se converta num especialista de qualquer tipo que eu possa quer: médico, advogado, artista, homem de negócios e, inclusive mendigo ou ladrão, prescindindo de seu talento, inclinações, tendências, aptidões, vocações e raça de seus antepassados.

Os chamados “desenvolvimentistas” entre os quais podemos colocar a Gesell e Piaget entre outros, estabeleciam uma terceira posição salientando o papel determinante do desenvolvimento sobre a aprendizagem, considerando o desenvolvimento como a maturidade do sistema nervoso e em especial, do cérebro; assim, somente se podia acessar determinado

nível de aprendizado em correspondência com determinado nível de desenvolvimento (maturidade nervosa), seguindo a máxima de que “se não existe desenvolvimento não pode existir aprendizado”; assim, se o desenvolvimento está marcado pela maturidade do sistema nervoso, para estimular determinado nível da aprendizagem temos que considerar se a base maturativa correspondente a tal aprendizado esta completada.

Nesta fórmula do desenvolvimento determinando a aprendizagem, o mesmo Piaget alertava o dano que se pode ocasionar se reclamamos de uma criança determinada aprendizagem sem ter a correspondente base de maturidade sustentável para tal aprendizagem.

Vigotski e outros consideram a importância do desenvolvimento através dos processos de maturidade nervosa sobre a aprendizagem, porém sem o caráter absoluto e universal assinado pelos “desenvolvimentistas” a esta maturidade; assim, não sempre o desenvolvimento determina a aprendizagem. Este critério confirma por reversibilidade, que como diz Vigotski, em algumas oportunidades é a aprendizagem que determina o desenvolvimento e para explicar seu critério este autor nos apresenta outro de seus grandes conceitos que é a Zona de Desenvolvimento Proximal.

É importante destacar que antes de Vigotski elaborar este conceito, os resultados de aprendizagem somente se consideravam de forma dicotômica: “sabe ou não sabe”, ou seja, aprendeu ou não aprendeu, tem aprendizado ou não tem. Desta maneira, resultava “fácil” conhecer e medir incluso, se o que se esperava de um aluno havia sido alcançado ou não, e em dependência, se procedia pedagogicamente, até que obtivesse o resultado desejado pelo ensino: si respondia a tarefa exigida, “sabia”, tem aprendido; si não respondia a tarefa exigida, “não sabia”, não tem aprendido.

E fartamente conhecida a relação entre este “saber e não saber” com a metodologia psicométrica (testes intelectuais) para determinar o chamado Quociente Intelectual (QI) das pessoas, da qual o próprio Vigotski em sua época criticou seu caráter absolutista na análise do desempenho humano.

Desta forma, o fato de não alcançar o resultado de aprendizagem esperado podia dever-se a fatores externos, relativos ao ensino mesmo (metodologia, professor, condições etc.) ou a fatores internos, entre eles e principalmente, falta de maturidade nervosa, que como já foi dito, é uma

condição básica (porém não determinante) do desenvolvimento para a aprendizagem.

Nas suas pesquisas, Vigotski e seus colaboradores da época (Leontiev e Luria principalmente) descobriram que apesar de “não saber” o resultado, quando uma criança era ajudada de alguma forma por outra pessoa que dominava esse “saber”, tal criança era capaz de chegar ao resultado esperado, e que na medida em que se aproximava de tal resultado, a criança precisava cada vez menos de tais ajudas, até chegar por si mesma ao resultado, isto é, chegava a determinado intento em que não precisava dessa ajuda externa, da orientação do outro, para cumprir a tarefa solicitada.

Também foi constatado por eles que algumas crianças aproveitavam as ajudas e chegavam ao resultado enquanto que outras não, ou seja, por mais ajuda que lhes desse, não obtinham o resultado, portanto, não aprendiam, assumindo que este não aprender era por falta de maturidade nervosa para esse tipo de tarefa.

Como é possível que em todos os casos, faltando maturidade nervosa, algumas crianças não chegavam ao resultado ainda com ajuda e outras crianças com ajuda chegavam ao resultado?

Vigotski chegou à conclusão de que existiam diferentes níveis de maturidade nervosa relacionados às diferentes funções biológicas e psicológicas para aprender; é dizer, a maturidade é um *continuum* por etapas, onde se passa de níveis inferiores a níveis superiores.

Nos primeiros níveis, a criança não tem aptidão para aprender determinado resultado do ensino, nos últimos, a criança esta apta para aprender tal resultado. Nas etapas intermédias, entre as inferiores e superiores não se pode falar ainda de capacidade para essa aprendizagem, porém já existem alguns “traços” dessa capacidade, ainda incompleta que podem ser aproveitados e sendo estimulados adequadamente, podem aproximar à criança ao resultado exigido. São precisamente essas etapas intermédias que Vigotski inclui em sua denominada Zona de Desenvolvimento Proximal.

A inter-relação entre estas zonas e nesta, principalmente a Zona do Desenvolvimento Proximal, é muito conhecida e/ou tratada na literatura, razão pela qual não nos estenderemos demais, porém antes de estabelecer a relação entre tais zonas e a aprendizagem e entender a função desta zona

proximal, é necessário diferenciar alguns critérios vigotskianos que às vezes são confundidos.

Este conceito capital da concepção de Vigotski é fartamente conhecido no âmbito psicológico-pedagógico por parte de psicólogos, professores, psicopedagogos e outros especialistas, embora, em algumas oportunidades não se tem uma precisão conceitual da mesma e muitas vezes encontramos referências indistintas dos conceitos de “proximal” e “potencial”, que levados à prática psicopedagógica, pode provocar algumas dificuldades de tipo operacional podendo repercutir no avanço escolar da criança.

Esta confusão com respeito à definição da Zona de Desenvolvimento Proximal no meu parecer, muito provavelmente é devido às diferentes e primeiras transcrições a outros idiomas da referência feita pelo mesmo Vigotski a tal Zona Proximal em seus escritos originais russos.

Esta preocupação enquanto ao traduzido, se insere no que aponta Daniels (2002, p. 2) num sentido geral com respeito à obra completa de Vigotski quando se refere em particular a seus dois livros mais traduzidos, *Pensamento e linguagem* e *A formação social da mente* cita a Valsiner dizendo que, “Ambos os livros, argumenta Valsiner, sofrem de problemas de tradução e [...] de severos truncamentos.”

Acho que o texto “culpável” com respeito ao “proximal” é o seguinte parágrafo escrito por Vigotski mesmo, que encontramos numa das obras a nosso alcance, porém em idioma português (e que coincide com os textos em espanhol e inglês); nela podemos ler que a Zona de Desenvolvimento Proximal é:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKI, 1998, p. 112)

Assim lido, o “real” é o que a criança faz independentemente (sozinha) enquanto o “potencial” é o que ela faz com a orientação dos outros. Portanto, a distância entre o “real” e o “potencial” será o “proximal”, como já colocamos com anterioridade: o intermediário, ou seja, o que esta entre os extremos “real” e “potencial” será o “proximal”

O lido no parágrafo anterior, diz que o que se faz com orientação, com ajuda, com a colaboração dos outros, se denomina Zona Potencial... então, o que fica nesse intermédio é a Zona Proximal, porém... como se define o Proximal? Na definição citada, Vigotski não nos dá esta resposta; porém no mesmo texto, algo mais adiante, limos o seguinte:

Se uma criança pode fazer tal e tal coisa, independentemente, isso significa que as funções para tal e tal coisa já amadureceram nela. O que é, então, definido pela zona de desenvolvimento proximal, determinada através de problemas que a criança não pode resolver independentemente, fazendo-o somente com assistência? A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. (VIGOTSKI, 1998, p. 113, grifo nosso)

Observe-se que neste parágrafo, se define o Proximal da mesma forma que se define o Potencial. Esta ambiguidade, seguindo meu parecer, ratifico que não é produto da escrita de Vigotski (e sim de alguma de suas traduções), pois no mesmo desenvolvimento do pensamento vigotskiano nesta mesma obra (*A formação social da mente*) assim como em outras, o autor confirma que o que se faz com ajuda se produz no que ele chama de Zona Proximal e o que o aluno faz independentemente, pertence à Zona Real. Os sucessivos exemplos que ele mesmo oferece, assim como suas explicações, nos reforça a ideia defendida; só basta continuar essas leituras para confirmar esta asseveração.

Nosso esclarecimento esta em que o que Vigotski denomina como Zona de Desenvolvimento Proximal constitui o nível quase acabado da Zona Potencial, ou seja, e como ele mesmo explica, o proximal esta referido ao que já quase tem a criança com respeito ao aprendizado completo.

Geometricamente falando, o proximal é a cúspide do desenvolvimento potencial. É potencial porque tal desenvolvimento não está terminado (portanto, não está na zona real) e é proximal porque está quase pronto para terminar completamente e assim passar ao real, é dizer, ao ser dominado pela criança a qual não necessitava de ajuda alguma, passando a ser assim um aprendizado.

Portanto, esse aprendizagem proximal está na própria aprendizagem potencial, pois não constitui ainda um aprendizado real, porém é um nível

muito perto do real o que o diferencia dos níveis inferiores dessa mesma zona potencial.

Quando Vigotski (1998, p. 112) nos fala de “distância” está se referendo à diferença entre a zona real (concretizado na capacidade de poder fazer sozinho) e os níveis iniciais da zona potencial (concretizado em não poder fazer sozinho). Tal “distância” (ou diferencia) resulta a zona proximal, ou seja, os níveis superiores da zona potencial (concretizados tais níveis no poder fazer com ajuda).

Assim nosso raciocínio corresponde com a tradução feita pelo mesmo Daniels (VIGOTSKI, 1998, p. 5) do trecho na página 86 tomado de *Mind in Society* (Cambridge, Massachussets, Harvard University Press, 1978) quando descreve a zona de desenvolvimento proximal desta maneira:

[...] o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) que Vygotsky definiu como a distancia entre ‘o nível de desenvolvimento atual de uma criança, tal como determinado pela solução de problemas independentes’ e o nível mais alto de ‘desenvolvimento potencial tal como determinado por meio das soluções de problemas’ sob a orientação adulta ou em colaboração com pares mais capazes.

Observe-se que Daniels nos fala de “o nível mais alto de desenvolvimento potencial”, coincide com nosso critério de “níveis superiores da zona potencial” que como apontamos se concretiza no poder fazer com ajuda.

E precisamente esta zona proximal a que deve ser descoberta psicopedagogicamente para estimular o que falta por desenvolver e assim acelerar a aprendizagem de “algo” (uma ideia, um conhecimento, um conceito, uma solução, uma habilidade, um valor, um afeto etc.).

Portanto, visando um melhor entendimento, preferimos “re-definir” (parafrazeando ao próprio Vigotski) a Zona de Desenvolvimento Proximal como a possibilidade ou potencialidade que tem a criança de chegar a respostas (aprendizados) com ajuda de outros, adultos ou colegas, que dominam tais respostas (aprendizados).

Salientamos que a solução que pode dar esta criança é possível porque apesar do processo maturativo correspondente a essa capacidade de responder ainda está incompleto, realmente esta perto (“próximo”) a ser alcançado em sua totalidade, ou seja, esta “quase” completo, já que existe

a maioria dos elementos necessários para produzir esse aprendizado, por isso, com alguma ajuda pode obter a resposta, pode aprender a resolver a tarefa apresentada.

Assim, a Zona de Desenvolvimento Real será a possibilidade que tem a criança de fazer as coisas por si mesmo, de forma independente, sem requerer orientação dos outros, produto de que domina a capacidade inerente à determinada exigência devido a que esta completa a maturidade nervosa correspondente a essa capacidade.

A Zona de Desenvolvimento Potencial estará conformada por aquelas capacidades que estão em franco desenvolvimento ainda, produto de que os processos maturativos que lhe servem de base, ainda estão sendo produzidos e portanto, estão bem distante de ser alcançados, completados, ou seja, se encontram em plena formação, por isso seu nome: “potencial”, ou seja: num futuro funcionará, porém neste momento não funciona, pois como somente estão presentes os primeiros e mais elementares componentes da capacidade específica, a criança não é capaz de responder o problema que se lhe apresenta; incluso apesar de lhe oferecer diferentes orientações verbais e/ou práticas (“ajudas”) não chegará à resposta certa porque tais componentes ainda são poucos e qualitativamente inacabados para assimilar tais ajudas.

Para exemplificar a inter-relação entre estas zonas de desenvolvimento, Vigotski elabora a seguinte metáfora para comparar as possibilidades das zonas proximais e das zonas reais:

Essas funções poderiam ser chamadas de ‘brotos’ ou ‘flores’ do desenvolvimento, ao invés de ‘frutos’ do desenvolvimento [...] aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã, ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã. (VIGOTSKI, 1998, p. 113)

Algo muito importante e que queremos destacar é que para cada grupo de aprendizados (conhecimentos, conceitos, respostas, habilidades etc.) existe determinada inter-relação entre as zonas de desenvolvimento já apontadas (real, proximal, potencial) correspondendo isto a uma característica heterocrônica, ou seja, uma diferença no tempo de desenvolvimento particular de cada indivíduo, no seu processo da aprendizagem com res-

peito aos aprendizados que a pessoa, e principalmente a criança, constrói na sua vida no contexto do desenvolvimento geral humano; é o que Zazzó denomina como Heterocronia do Desenvolvimento.

Desta maneira, se explica o porquê de uma criança em determinada idade poder formar um conhecimento ou desenvolver uma habilidade, capacidade esta que em idades anteriores lhe resulta impossível construir; portanto, em uma faixa cronológica estarão presentes as três zonas interagindo em diferentes blocos de desenvolvimento para uma mesma função ou aprendizado e para diferentes funções e aprendizados.

O anteriormente expressado podemos exemplificar-lo da seguinte maneira: uma criança de 5 anos pode saber contar (zona real) porém necessita ajuda para ler (zona proximal) e é incapaz de escrever ainda com ajuda (zona potencial). Em idades anteriores não sabia contar (zona potencial), porém era capaz de desenhar com o lápis (zona real) e ajudado era capaz de construir letras (zona proximal) tanto em idades posteriores, a interrelação entre estas zonas muda completamente em virtude do já elaborado, como a que se está elaborando e o que falta por elaborar. Marti Salas e Onrubia (2000, p. 260) afirmam com respeito a este particular que,

É preciso insistir no caráter dinâmico e complexo da ZDP e dos níveis de desenvolvimento implicados. Por um lado deve-se entender que as pessoas não possuem um único nível geral de desenvolvimento potencial, mas diferentes níveis – e diferentes ZDP possíveis – em relação a diferentes âmbitos de desenvolvimento, tarefas e conteúdos. Ao mesmo tempo, a ZDP e o nível de desenvolvimento potencial não são propriedades intrínsecas da criança ou da pessoa em desenvolvimento, nem preexistem á interação com outras pessoas, mas se criam e aprecem no próprio decorrer dessa interação. Portanto, uma determinada pessoa pode mostrar diferentes níveis de desenvolvimento potencial e entrar em diferentes ZDPs, de acordo com quem interatua e como se realiza essa interação.

A inter-relação que estabelece Vigotski entre estas zonas de desenvolvimento constituem etapas evolutivas importantes no concernente ao processo maturativo que defendia Piaget e outros como base da aprendizagem e em tal inter-relação, observamos como a maturidade apresenta esse momento proximal incorporado por Vigotski e que pode ser aproveitado

pelo ensino para estimular a aprendizagem de determinada resposta e assim acelerar a construção de capacidade.

Esta possibilidade de ensino-aprendizagem é um dos grandes aportes vigotskianos à Pedagogia e à Educação, pois o autor russo estabelece tal possibilidade a partir de suas inúmeras observações práticas realizadas em suas pesquisas e que em qualquer sala de aula de hoje em dia, o professor pode verificar pois ocorre comumente que quando este profissional descobre a “proximidade” de um aluno para chegar a uma resposta começa a lhe dar determinadas ajudas para “auxiliá-lo” a obter a resposta correspondente e como defende Vigotski, “acelera” seu aprendizagem

Desta forma, Vigotski incorpora uma nova dimensão formativa ao ensino: o caráter biunívoco das influências entre desenvolvimento e aprendizagem, pois, da mesma maneira que o primeiro pode determinar ao segundo, em situações específicas de ensino-aprendizagem, o segundo também pode determinar ao primeiro, quebrando assim o determinismo absolutista e às vezes, fatalista, do desenvolvimento determinando a aprendizagem. Tal como afirma Marti Salas e Onrubia (2000, p. 260):

[...] é preciso um certo nível de desenvolvimento para realizar determinadas aprendizagens, porém, e de maneira mais ou menos necessária, o acesso a níveis mais altos de desenvolvimento requer a realização de certos aprendizagens.

Esta “aceleração” da aprendizagem mediada pelo ensino e que pode propiciar mais desenvolvimento, serviu de base a Vigotski para assegurar que o melhor aprendizado, em termos de consistência e durabilidade, se produz quando acontece essa instância, é dizer quando se propicia por mediação o desenvolvimento da Zona de Desenvolvimento Proximal, quando a criança é ajudada pelos outros a apropriar-se de determinado conteúdo de aprendizagem, economizando tempo e esforço: “Assim, a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos para propor uma nova fórmula, a de que o ‘o bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento.” (VIGOTSKI, 1998, p. 117)

Vigotski (1998, p. 118,119) esclarece a exata relação entre aprendizagem e desenvolvimento quando diz categoricamente que aprendizado não é desenvolvimento, acentuando que não se produzem da mesma maneira ou medida; também esclarece que ambas não acontecem em pa-

ralelo acompanhando-se como sombra uma da outra. Entretanto – segue dizendo – qualquer aprendizado adequadamente organizado produz um desenvolvimento mental superior por estimular processos do próprio desenvolvimento que de outra forma não são estimulados e assim, conclui: “[...] o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo do aprendizado.”

Destacamos a partir do mesmo Vigotski, que esta possibilidade de aproximação não se deve estimular durante a evolução maturativa correspondente à zona potencial, pois é exigir algo que o aluno não pode oferecer e estaríamos obrigando a criança a dar uma resposta que ainda está muito distante de ter.

O próprio Piaget alertava sobre ocasionar determinados desajustes na criança no intento de aceleração de sua aprendizagem e em consonância, Vigotski mesmo, considerando a importância da maturidade, alertava que o professor deve explorar primeiramente em que zona está a possível resposta que se busca, se a nível potencial ou a nível proximal: no primeiro caso (a nível potencial), não se deve estimular a criança com ajudas para que responda, pois a mesma não aceitara tais ajudas, não aprenderá; no segundo caso (nível proximal), se lhe poderá oferecer as orientações correspondentes (ajudas) para induzi-la a construir a resposta, pois já a criança tem essa possibilidade de aprender.

Si perguntássemos como se exploram as zonas de desenvolvimento? Poderíamos responder que facilmente, já que durante o ensino de determinado conteúdo onde se oferece um conjunto específico de problemas teóricos e/ou práticos do dia a dia para que a criança construía as correspondentes respostas a partir dos dados oferecidos pelo professor, se o aluno encontra sozinho tais respostas de forma mais ou menos imediatas com uma qualidade aceitável podemos assegurar que tal conhecimento está elaborado e forma parte do domínio cognitivo dessa criança: tal conhecimento esta na zona real. Nesse caso, podemos passar a conteúdos mais complexos seguindo a lógica curricular correspondente.

Se o aluno não responde imediatamente e/ou erra sucessivamente sem chegar ao resultado por si mesmo, é um indicativo de que tal conhecimento ainda está incompleto, ou seja, não está na zona real pelo que deve estar a nível proximal ou potencial. Então, lhe damos as ajudas correspondentes a tal capacidade e se o aluno as compreende, as assimila e aplica para pelo

menos chegar perto da resposta, tal aprendizado esta na zona proximal. Se a pesar de tais ajudas o aluno não logra dar a resposta certa com certeza podemos assegurar que ainda está muito longe de construir esse conhecimento, ou seja, sua possibilidade de aprendizagem desse conteúdo, esta na zona potencial.

Meu compatriota Bell (2001, p. 110) revisando um epígrafe do livro *Psicologia Pedagógica* de Vigotski (em russo, 1926) destaca a crítica que faz ao mesmo pelo fato de considerar somente a idade cronológica no momento de inserir a criança numa série escolar e não valorizar outras características importantes para o futuro aprendizado desse aluno e de seu sucesso acadêmico. Assim, Bell enumera quais são estas características no dizer de Vigotski:

- Nível de desenvolvimento mental da criança;
- Zona de desenvolvimento proximal da criança;
- Idade mental ideal da série escolar;
- Relação entre idade mental ideal da série escolar e a zona de desenvolvimento proximal da criança;

O mesmo Bell destaca que esta análise individual estendida a todos os candidatos a alunos, pode contribuir a conformar a turma escolar a partir dos objetivos e funções da série desde uma verdadeira postura científico-pedagógica que, “sem negar a inclusão” (BELL, 2001), permitira um melhor aprendizado e desenvolvimento social em geral dos alunos.

Como já destacamos anteriormente, o procedimento para diferenciar as zonas de desenvolvimento propostas por Vigotski se apoia no oferecimento ou não de ajudas e existem diferentes grupos de ajudas (níveis de ajudas) que se utilizam tanto para a avaliação diagnóstica e de desenvolvimento destas zonas, como para estimular e acelerar aprendizados a partir da função de mediação que adultos e colegas de aula mais avançados podem desempenhar com determinado aluno.

Ainda, na atividade de diagnóstico diferencial e clínico encontramos diferentes testes baseados na proposta proximal de Vigotski que são denominadas “provas qualitativas” (ou avaliações dinâmicas (DANIELS, 2002, p. 289) como, por exemplo, a chamada prova do quarto excluído que inicialmente construída na Rússia tem sido validada em outros países, entre os quais, Cuba e Brasil; neste último país, confirmo pelo menos, a

pesquisa de dissertação do mestrado em Educação Especial CELAEE-UEFS da autora Juciara Mendes Paixão Melo, *Estudo sobre a Metodica do Quarto Excluído* defendida em 2002

Esta prova em particular permite, além de conhecer como se produz a internalização (ou interiorização) do externo através da mediação num contexto de aprendizagem, oferece-nos indícios para estabelecer diferenças no curso do pensamento-linguagem relacionado com a formação de conceitos assim como dar-nos elementos importantes para estabelecer um diagnóstico diferencial entre categorias desviadas tais como transtornos gerais de aprendizagem, deficiência mental leve e aprendizagem deficiente recorrente de transtornos comportamentais.

Por último quero destacar que em toda a fundamentação sócio-histórica cultural de Vigotski encontramos presente o princípio de interacionismo, pois ela parte da necessidade do ser humano de interagir com seu meio para toda sua produção psicológica e social e ainda, biológica: “[...] toda função psicológica superior foi externa; isto significa que ela foi social; antes de se tornar uma função, foi a relação social entre duas pessoas.” (VIGOTSKI, 1928 apud PINO, 2000, p. 203)

Nesta nota que Vigotski faz e onde menciona o termo “função”, não se refere ao termo na acepção biologista e sim como uma aquisição propriamente humana, portanto, social em essência; tal conotação está firmemente ressaltada quando no trecho citado diz “função psicológica superior”. Para um maior esclarecimento do termo “função” com tal acréscimo, recomendamos ler a Luria em *Las funciones corticales superiores del hombre*.

Na concepção vigotskiana, não se concebe um homem que pense, sinta e atue a partir de pressupostos “racionalistas” que fundamentam uma forma solicista e isolada da aprendizagem, ou seja, um aprendizado de maneira totalmente individual, afastado do social, o qual não é necessário para aprender. Assim, Vigotski estabelece sua “lei da dupla formação das funções psicológicas superiores”:

Qualquer função que exista no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes ou em dois planos diferentes. Em primeiro lugar aparece no plano social, e depois no plano psicológico. Em princípio, aparece entre as pessoas como uma categoria interpsicológica, e, depois, na criança, como uma categoria intrapsicológica. (COLL, 2000, p. 260)

O colocado por Vigotski fica claro *de per si*; e como se explica por si mesmo, somente queremos reforçar suas palavras particularizando-las no contexto da aprendizagem; assim, salientamos que todo conhecimento humano tem sua fonte no externo, ou seja, está primeiramente construído no histórico social porque o mesmo foi elaborado pelos próprios homens nas suas relações interpessoais onde intercambiaram suas experiências vivenciadas, constituindo a fonte humana de onde é tomado tal conhecimento pelo próprio aprendiz para fazê-lo seu.

Assim, num segundo momento, tal conhecimento se converte em intrapessoal porque o sujeito que aprende o personaliza segundo sua própria experiência, seus interesses, capacidades e possibilidades, estas últimas condicionadas por ele mesmo e pelos fatores externos que o rodeiam nesse momento de apropriação, de aprendizagem, portanto, reconstruindo o externo autoconstruiu (internaliza) tal aprendizado; de tal forma, para aprender, se apoia na atividade de relação com os demais homens que já possuem tal conhecimento, o qual foi construído por eles e que em colaboração, o cedem aos outros homens.

O anterior concorda com outro corolário conceitual da concepção sócio-histórico cultural que Vigotski denominou “situação social do desenvolvimento” para plasmar em forma de lei a interação do interno-individual e do externo-social em todo produto humano:

[...] aquela combinação especial dos processos internos do desenvolvimento e das condições externas, que é típica em cada etapa e que condiciona também a dinâmica do desenvolvimento psíquico durante o correspondente período evolutivo e das novas formações psicológicas, qualitativamente peculiares, que surgem á final de tal período. (BOZHOVICH, 1985, p. 123) Como analisa a mesma discípula de Vigostki, as partes desta combinação, é dizer, o interno-individual e o externo-social devem estar em perfeita harmonia funcional para poder beneficiar a evolução psicológica das crianças e assim, potencializar seus aprendizados nas diferentes etapas de seu desenvolvimento ontogenético.

Quando para alguma aprendizagem analisamos as condições do ensino e de qualquer mediação e procuramos suas aplicações num nível idôneo, estamos assegurando uma das partes da “situação social do desenvolvimento” colocada por Vigotski. De tal forma, ao investigar na criança quais são

suas possibilidades em termos de “poder e não poder” e quando exploramos a inter-relação de suas zonas de desenvolvimento para distinguir e utilizar a zona proximal dessa criança, estamos aprofundando sua parte interna--individual e os resultados diagnósticos desse cruzamento que fazemos, há de constituir a base científica de todo aprendizado que pretendamos promover.

Nesse mesmo conceito de “situação social do desenvolvimento”, o autor russo destaca que tal combinação é peculiar em cada etapa do desenvolvimento, ou seja, existe uma dinâmica diferente em cada um dos momentos que compõem o percurso do desenvolvimento da criança assim como de sua aprendizagem, dado precisamente, pelas formações interno-individuais que têm construídas e das que esta construindo no contexto externo-social presente nesses momentos evolutivos.

Com respeito a esse percurso do desenvolvimento e em concordância com sua visão dialética, Vigotski toma distância do critério regular e linear assumido por Piaget e outros com respeito ao próprio desenvolvimento (intelectual) expressado na concepção de períodos e estágios do desenvolvimento (intelectual) na teoria psicogenética de Piaget.

Se bem que o psicólogo russo não se opõe a uma caracterização global do desenvolvimento para estabelecer uma direção metodológica no estudo das diferentes etapas ontogenéticas, tanto intelectual como de qualquer outro tipo, categoricamente se opõe a todo intento por encerrar entre parâmetros absolutos e imutáveis qualquer processo da evolução humana, enfatizando que tal percurso se produz a saltos, e de forma irregular por determinação das particularidades tanto do meio como da própria pessoa em interação. De suas palavras selecionamos estas se referendo ao desenvolvimento como:

[...] um complexo processo dialético, caracterizado pela periodicidade, irregularidade no desenvolvimento das diferentes funções, metamorfoses ou transformação qualitativa de uma forma em outra, entrelaçamento de fatores externos e internos e processos adaptativos. (VIGOTSKI, 1998, p. 91)

Assim, Vigotski não prioriza o maturativo ou social e sim sua interação quando enlaça, porém diferenciando os dois fatores presentes em todo desenvolvimento humano, o interno e o externo: “[...] para estudar o desenvolvimento na criança, devemos começar com a compreensão da unidade

dialética das duas linhas principais e distintas, a biológica e a cultural... e as leis que governam seu entrelaçamento em cada estágio do desenvolvimento da criança.” (VIGOTSKI, 1998, p. 164)

Para Vigostki, não pode existir um modelo universal de desenvolvimento humano onde se enquadre o interno e o externo, pois na realidade, e no dia a dia, o sistema funcional biológico e psicológico que utiliza uma criança para aprender pode não ser igual ao utilizado por outra, além das condições sociais desses aprendizados que também podem ser diferentes e portanto, influir nos resultados da aprendizagem, o que não elimina a possibilidade de encontrar similitudes interpessoais num mesmo estágio evolutivo ou numa mesma idade cronológica.

Se Vigotski aceita num sentido geral a periodização do desenvolvimento (ver as propostas de seu aluno Elkonin, que utiliza como “pivô” a atividade de interação sujeito-meio reitora do desenvolvimento que dirige cada etapa); Coll (1990) tal como Piaget estabelece em seus períodos do intelecto, não aceita de forma alguma a peculiaridade geral e imutável radicalmente estabelecida pelo psicólogo genebrino enquanto procedimento para apropriar-se do conhecimento que ele minuciosamente caracteriza nos estágios presentes em cada período.

Esta colocação reforça sua visão contrária à de Piaget e outros que consideram estágios universais idênticos como uma função da idade. No posfácio à obra citada, Steiner e Souberman (1990) comentam ao respeito que,

Para Vygotsky, o desenvolvimento não se tratava de uma mera acumulação lenta de mudanças unitárias [...] nesse sentido, sua visão da história do indivíduo e sua visão da história da cultura são semelhantes [...]. Vygotsky rejeita o conceito de desenvolvimento linear, incorporando [...] tanto alterações evolutivas como mudanças revolucionárias (Ibidem, página 162). Enquanto Piaget destaca os estágios universais, de suporte mais biológico, Vygotsky se ocupa mais da interação entre as condições sociais em transformação e os substratos biológicos do comportamento. (VIGOTSKI, 1998, p. 164)

Como se pode deduzir, a psicologia da aprendizagem desenhada por Vygotski – da qual nesta oportunidade só analisamos uma parte dela – foi concebida pelo cientista russo em função de uma práxis pedagógica, com um caráter educativo, com o intuito de colaborar com a formação e

transformação do processo individual de aprendizagem (o subjetivo) num contexto interpessoal (o social).

Conclusão

Na explicação da teoria sócio-histórico cultural para a aprendizagem nos centramos na figura reverente de Vigotski não só por ser o fundador dessa concepção genial que estruturada principalmente entre os anos 1924 e 1934... tão só em 10 anos!, serviu de base ao que atualmente tem plena vigência tanto na Psicologia como na Pedagogia e incluso como “Filosofia” para qualquer Ciência Humana, também pelo seu extraordinário alcance científico ao deixar os cimentos explicativos de quase todos os problemas bio, psico e sociais que historicamente acompanham ao ser humano e que foi interrompida pela morte, além de esperada, prematura, e que seus seguidores russos e de outras latitudes têm desenvolvido com grande sucesso principalmente para a prática do ensino-aprendizagem.

Cole e Scribner (1998a, p. 15) na introdução de *A Formação Social da* com respeito a teoria de Vigotski e seus primeiros colaboradores, nos dizem que num curto tempo foram elaboradas muitas e variadas ideias seguindo a necessidade científica de abrir novas linhas de investigação na explicação psicológica do ser humano limitando assim o aprofundamento de alguma linha em particular, missão que seus posteriores continuadores, incluindo Luria e Leontiev, se encarregaram de cumprir sucedidamente.

Se excetuamos a teoria comportamentalista (behaviorista) onde se assina um papel destacado, além de reducionista, à função educativa sobre os aprendizados, as restantes teorias consideram pouco ou nada o rol pedagógico.

Na teoria sócio-histórico cultural o educativo se apresenta com relevância na justa medida de sua interação com as particularidades da criança que aprende, onde a influência determinante do aprendizado é precisamente o resultado dessa inter-relação entre o interno e o externo e não pela influencia atomizada dessa relação.

De maneira magistral, Vigotski inter-relaciona os fatores biológicos principalmente o maturativo (além do genético, do neurológico, do herdado...) com os fatores sociais (mediativos, comunicativos, culturais, interpessoais...)

salientando a importância da interação do interno (biológico-psicológico) e o externo (sociocultural), porém destacando a força modificadora que no biológico tem a influência social, principalmente no processo de aprendizagem, na sua parceria com o ensino num contexto educativo.

Tal maturidade, não descartada por Vigotski, metaforicamente pode semelhar-se à base cimentada de um prédio, o que resulta necessário para que tal instalação não desabe. O que nos aponta Vigotski – seguindo esta analogia arquitetônica – e que não necessitamos colocar cimento demais nessa base se com determinada quantidade e mais que quantidade, qualidade de cimento, podemos erigir tal prédio. Neste caso, necessitamos de um especialista (projetista, arquiteto, engenheiro etc.) que seja capaz de determinar quantidade e qualidade. Esta função especializada, mediativa, podemos considerá-la como o fator social.

Com esta visão, a teoria de aprendizagem de Vigotski, assim como sua teoria em geral, resulta com fins psicológicos e pedagógicos, inserindo-se numa verdadeira Psicologia Educativa que resulta de uma concepção geral, que como sonhava o próprio Vigotski, deve levar a uma “Nova Psicologia”, alheia a uma psicologia desagregada por numerosos objetos de estudo e distorça por critérios pouco científicos e desumanizados pelo pessimismo, tal como encontramos, as vezes ainda hoje, a pesar dos inumeráveis avanços científicos e humanistas no contexto psicológico-social.

Referência

- BAHIA, B. A. M. et al. *Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia*. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.
- BELL, R. et al. *Pedagogía e diversidad*. La Habana: Abril, 2001.
- BOZHOVICH, L. I. *La personalidad y su formación en la edad infantil*. La Habana: Pueblo y Educación, 1985.
- COLE, M.; SCRIBNER, S. (Org.). Introdução. In: VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.
- COLL, C. et al. *Desarrollo psicológico y educación*. 2 ed. Madrid: Alianza, 1990.
- DANIELS, H. et al. *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002.
- DÍAZ, F. *O processo de aprendizagem e seus transtornos*. Salvador: EDUFBA, 2011.

- MELO J. M. P. *Estudo sobre a Metódica do Quarto Excluído*. 2002. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Departamento de Educação, Universidade Federal de Feira de Santana, Feira de Santana, 2002.
- PINO, S. A. (Org.). *Revista Educação e Sociedade*, n. 71. Campinas: CEDES, 2001.
- GOVÊA, P. O. *Psicologia de hoje*. Porto: Bloco Gráfico, 1977.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.
- WEISS, Maria Lucia. *Psicopedagogia clínica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- WITTER, E.; LOMÔNACO, J. F. *Psicologia da aprendizagem*. São Paulo: Pedagógica universitária, 1984. v. 9.

Formação de professores e educação inclusiva frente às demandas humanas e sociais

Para quê?¹

VALDELÚCIA ALVES DA COSTA

A sociedade brasileira vive um momento cultural contrário à segregação das minorias historicamente excluídas, observando-se crescente demanda por inclusão, nas diversas instâncias sociais e por acesso à liberdade, condição primordial à possibilidade da felicidade, considerando o pensamento de Adorno.

Da escola, para atuar na perspectiva da educação inclusiva com oportunidades de aprendizagem para alunos com deficiência, tem-se solicitado sua organização tanto em acessibilidade arquitetônica quanto curricular e pedagógica, considerando que as escolas, em sua maioria, encontram-se sem acessibilidade arquitetônica, mobiliário e material didático-pedagógico centrado nas necessidades de aprendizagem dos alunos com deficiência, como observado em estudos de Costa (2006, 2007a, 2009a, 2010a, 2011a).

Frente a essa demanda, a implementação das políticas públicas de educação e formação de professores vem desencadeando o processo de acesso dos alunos com deficiência ao currículo escolar e às classes comuns nas escolas públicas, por intermédio de práticas pedagógicas que considerem suas diferenças de aprendizagem, revelando a urgência por educação demo-

¹ Texto base da palestra ministrada no III Congresso Baiano de Educação Inclusiva e I Simpósio Brasileiro de Educação Inclusiva: Práticas, Formação e Lugares, promovido pela UFBA, de 30 outubro a 1 de novembro de 2011. Deriva-se do projeto de pesquisa – Capes-Proesp: Políticas Públicas de Educação Especial no Estado do Rio de Janeiro: Desafios da inclusão escolar de alunos com deficiência’.

crática, capaz de se constituir como alternativa à superação da diferença de aprendizagem como obstáculo ao acesso e permanência na escola pública e, assim, pensar nas possibilidades de afirmação de uma sociedade justa e humana.

Assim, em relação aos alunos com deficiência, contata-se a emergência da educação inclusiva e, conseqüentemente, de atitudes contrárias à sua segregação na escola pública, posto que a concepção de educação, na perspectiva do pensamento de Adorno (2000, p. 141-142):

Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado.

Refletindo sobre a importância do fortalecimento da democracia por intermédio da educação e as possibilidades de emancipação do indivíduo, justifica-se a implementação de políticas públicas de educação e formação de professores, decorrentes da legislação vigente que se inserem no atendimento às demandas sociais. Quanto a isso, destacam-se as concepções de formação dos professores e gestores para a diversidade, com destaque para a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope):

- 1) A formação teórica e interdisciplinar, considerando os fundamentos históricos, políticos e sociais que lhe dão sustentação;
- 2) A compreensão de teoria e prática, em busca de uma apropriação de saberes que forme para os pensares e fazeres, contrapondo-se à cisão do indivíduo e à formação fragmentada;
- 3) A gestão democrática, transparente, responsável e crítica, como possibilidade de luta contra a constituição de qualquer tipo de ação autoritária e, conseqüentemente, centralizadora e excludente;
- 4) O compromisso social com a formação profissional dos trabalhadores da educação, com ênfase nos aspectos sociopolítico e históricos

presentes na concepção revolucionária de indivíduo educador, sem abrir mão, banalizar ou reduzir o atendimento da demanda humana desses trabalhadores;

- 5) O trabalho coletivo e interdisciplinar entre diferentes pensares, saberes e fazeres, ou seja, entre diversas e diferentes subjetividades, como categoria central de nossa atuação política;
- 6) A avaliação crítica e reflexiva permanente, entendida como método de trabalho coletivo, responsável e com potencial emancipador para professores e alunos. (2002, p. 43-44)

As concepções presentes no documento da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) representam desafios à formação dos profissionais da educação. Posto que, segundo Crochík (2005, p. 42):

A atual formação contribui para a constituição de um eu frágil. O fato de ela nos instrumentalizar constantemente para nos adaptarmos substitui a antiga incorporação de valores, que fundava a consciência moral. A redução da teoria ao desenvolvimento de conhecimentos necessários para o trabalho, ao desenvolvimento de habilidades, tendo em vista unicamente a sobrevivência e não a sensibilidade, não é propícia à reflexão, única capaz de discriminar o eu do mundo externo e, assim, proporcionar responsabilidade por si mesmo e pelo mundo.

Não negando, mas, possibilitando a reflexão como capaz de tornar possível a diferenciação entre “o eu do mundo externo”, Costa (2010a, p. 531) destaca que

A formação dos professores deve abranger o desenvolvimento de sua sensibilidade para que possam refletir sobre a própria prática docente e, assim, planejar de maneira flexível, articulando o ensino às demandas de aprendizagem dos alunos, considerando diversas possibilidades de educacionais.

Nessa perspectiva, haverá condições para o desenvolvimento de sua autonomia e de identificação com os alunos com deficiência, possibilitando a experiência com/entre as diferenças humanas e culturais no combate à violência, representada pela segregação histórica imposta aos alunos denominados ‘especiais’.

Isso é afirmado por Crochík (2009, p. 16), ao analisar o papel da educação no combate à incitação da violência “[...] Pensar a educação escolar como instituição necessária ao combate à violência, como formadora de indivíduos autônomos, democráticos e emancipados, sem desconsiderar os limites dessa sociedade.” Assim, a educação contribui para a formação de indivíduos resistentes à barbárie, capazes de refletir e por sua vez, superar o que possa ser identificado na sociedade como manipulação e estimulação à violência, sem reproduzi-la, conforme salientado por Crochík (2009, p. 25), posto que “[...] Uma razão que pense a si mesma e reconheça a violência que pratica, pode assim dela se desfazer ou ao menos a ela resistir.”

É necessário destacar que a inclusão de alunos com deficiência na escola pública é possível e se faz urgente para o fortalecimento da democracia. Para isso, há necessidade de se pensar a inclusão para essa se materialize no enfrentamento e encaminhamento de propostas e programas de ensino e adoção de princípios pedagógicos democráticos em respeito às minorias historicamente excluídas da educação, que em nossos estudos têm a escola pública como *locus*.

É importante também ressaltar que a escola, ao reforçar a lógica maniqueísta da sociedade, apresenta-se como um espaço de negação humana. Levando, assim, àquele que se encontra aquém do padrão imposto socialmente a se padronizar, como se quem foge à regra fosse uma ameaça aos outros indivíduos. Na tentativa de combater as diversas formas que a violência se configura no âmbito escolar, faz-se necessária a experiência com os alunos que apresentam deficiência. Sendo assim, o professor se permitirá na escola conhecer as diferenças dos alunos ao compartilhar experiências nas salas de aula e, conseqüentemente, desenvolver a consciência crítica sobre as contradições das relações sociais também presentes no cotidiano escolar.

Outro fator importante na inclusão de alunos com deficiência na escola pública é a oportunidade do convívio com colegas sem deficiência, fazendo com que se percebam indivíduos capazes de desenvolver suas dimensões social, psíquica, biológica e laboral. Então, devem ser oferecidos os meios para a organização da escola democrática com vistas à aprendizagem que tenha como eixo norteador a experiência entre as subjetividades, ou seja, professores e alunos, com/sem deficiência, aprendendo juntos.

Portanto, cabe questionar quanto à formação de professores para a inclusão escolar: como é possível pensar uma educação que se volte às diferenças físicas, cognitivas, e sensoriais dos alunos se seu enfoque é na homogeneização? Como pensar uma educação inclusiva sem reconhecer as diferenças dos alunos como sendo parte de sua subjetividade? E como pensar uma sociedade democrática com a manutenção de escolas cindidas entre regulares e especiais?

No enfrentamento de tais indagações, Adorno (2000) apresenta como alternativa pensar a formação do indivíduo para além da adaptação e reprodução da sociedade de classes e para a desbarbarização da escola pela educação na busca da superação dos modelos sociais, educacionais e pedagógicos homogeneizadores. Quanto a isso, Crochík (2009, p. 23) remete-se ao referido autor, afirmando “[...] Adorno propõe que a educação vise à autonomia, à emancipação. Assim, é necessário que se volte às contradições sociais e não tentar negar sua existência; para isso deve, sobretudo, ser uma educação política.” Isso implica pensar a escola, como local de formação de seres críticos e pensantes, ou seja, capazes de se contrapor às tentativas de manipulação e dominação imposta pela sociedade de classes aos indivíduos, mesmo considerando-se ainda não ser possível negar a lógica capitalista, mas com possibilidades de problematizá-la e enfrentá-la com a concepção democrática de educação.

Nossa experiência na produção do conhecimento nos instiga à problematização das concepções resultantes de estudos sobre as políticas públicas de educação especial, formação de professores, organização da escola e inclusão de alunos com deficiência. É necessário destacar que estudos que têm como objeto a educação especial e as demandas por inclusão escolar se encontram em fase quase inaugural de produção, ou seja, realizados a partir do final dos anos 1980 com o advento da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), a Declaração de Salamanca (1994) e suas Linhas de Ação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN nº 9.394 (BRASIL, 1996) e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva/MEC/SEESP. (BRASIL, 2008)

Desde então, é possível afirmar que vivemos um clima acadêmico-científico e cultural favorável à discussão sobre as possibilidades de, pela produção do conhecimento, se problematizar a invisibilidade histórica

imposta aos indivíduos com deficiência, decorrente da segregação cultural e a manifestação do preconceito presente no isolamento institucional. Por isso, temas sobre formação de professores, atendimento educacional especializado e organização da escola são recorrentes nas pesquisas e debates acadêmicos na contemporaneidade.

Estudos revelam os desafios postos à formação de professores no processo de inclusão escolar, ressaltando o quanto os professores se sentem despreparados em sua prática docente no enfrentamento das diferenças cognitivas, sensoriais e físicas que interferem na aprendizagem dos alunos com deficiência. (GIROTO; CASTRO, 2011; MICHELS, 2011; MONTEIRO; MANZINI, 2008; QUATRIN; PIVETTA, 2008; VITALIANO, 2007; LEÃO et al., 2006) Isso é relevante ser destacado face ao longo período de exclusão social imposto aos indivíduos com deficiência, considerando que o acesso à educação na escola pública foi historicamente obstado devido ao preconceito.

Por outro lado, trabalhos abordando o desenvolvimento da sensibilidade, compromisso ético, responsabilidade social com a inclusão escolar e democratização da educação ainda são escassos. Pois, as questões centrais se voltam à organização das escolas nos aspectos técnicos (meios) em detrimento de atitudes que contribuam à superação da segregação na escola (fins da educação). Quanto a isso, outros estudos de Costa (2007b, 2009b, 2010b, 2011b) revelam que o sistema regular de ensino não atende às diferenças de aprendizagem dos alunos sem deficiência, revelando a fragilidade de responsabilidade com àqueles considerados desviantes do padrão estabelecido de aprendizagem, o que remete a Adorno (1995, p. 189), ao afirmar que “Somente a tomada de consciência do social proporciona ao conhecimento a objetividade que ele perde por descuido enquanto obedece às forças sociais que o governam, sem refletir sobre elas. Crítica da sociedade é crítica do conhecimento e vice-versa.”

Daí, a importância de se avaliar os impactos da implementação das políticas públicas de educação especial e inclusão escolar para além da matrícula compulsória, posto que as escolas, em sua maioria, não têm acessibilidade arquitetônica, mobiliário e material didático-pedagógico adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos; os professores, em sua maioria, revelam receio ante a inclusão justificado pela suposta falta de

preparação prévia para lidar com alunos com deficiência; ênfase na adoção e reprodução de modelos pedagógicos heterônomos; cisão entre teoria e prática obstando a autoria docente; baixo nível de consciência das possibilidades da própria formação/práxis docente; manifestação inconsciente de atitudes estereotipadas sem resistência à manifestação do preconceito contra os alunos com deficiência; escassez de articulação entre as áreas do conhecimento e ausência de diálogo com a teoria; unidimensionalidade da educação escolar, ou seja, voltada à adaptação ao mundo do trabalho; ênfase na dimensão conteudista disciplinar. (COSTA, 2011b)

Considerando a análise até então empreendida sobre políticas públicas de educação e formação de professores com vistas à democratização das escolas públicas e à inclusão dos alunos com deficiência, vale destacar a necessidade da identificação e superação das barreiras atitudinais, docentes, pedagógicas, curriculares e arquitetônicas que ainda permitem a segregação na escola pública. Barreiras essas que se contrapõem à educação inclusiva emanada da sociedade, isso é, uma educação democrática, política e de qualidade social.

Mesmo considerando os limites sociais, a formação dos professores para adaptação social e reprodução de modelos educacionais, é possível pela produção do conhecimento, a afirmação da educação inclusiva, contrária à segregação nas escolas públicas, nas quais os limites sociais não sejam negados, mas discutidos e enfrentados em prol da inclusão dos alunos com deficiência. Tomara que nossas pesquisas contribuam para que os professores sejam desafiados a viver experiências com alunos com as mais diversas e diferentes maneiras de aprender, com os quais possam se identificar na sala de aula e, assim, esses alunos não sejam mais separados uns dos outros e de si mesmos.

Penso ser possível também que os resultados de nossas pesquisas contribuam na organização de escolas públicas nas quais professores, gestores, alunos, familiares e comunidade possam aprender, como afirmado por Eco (2001, p. 12), que “[...] os seres humanos são muito diferentes entre si que essas diferenças podem ser uma fonte de enriquecimento para todos.” Nossas pesquisas têm contribuído para isso?

É possível afirmar, com base nos estudos referidos, que com o advento das políticas públicas de educação inclusiva, a segregação dos alunos com

necessidades educacionais especiais na escola pública não é mais admitida, sobretudo sob a alegação de que a “escola não está preparada para aceitar a matrícula desses alunos, nem os professores preparados para educá-los junto com os demais alunos”, embora a discriminação possa continuar ocorrendo no interior da escola pública.

Quanto a isso, vale destacar Costa (2005, p. 13), ao afirmar que as deficiências físicas, sensoriais e cognitivas dos alunos não deveriam ser consideradas como impeditivo “[...] para o ingresso e permanência na escola pública, que deve disponibilizar os recursos didático-pedagógicos centrados em suas necessidades de aprendizagem e professores orientados para educar alunos, com e sem deficiência, juntos em suas salas de aula”, atuando na perspectiva da educação inclusiva. Assim, o esforço para o alcance da educação inclusiva para Ainscow (2007, p. 13), deve considerar:

[...] em vez de se sublinhar a idéia da integração, acompanhada da concepção de que se devem introduzir medidas adicionais para responder aos alunos especiais, em um sistema educativo que se mantém, nas suas linhas gerais inalterado, há os movimentos que visam à educação inclusiva, cujo objetivo consiste em reestruturar as escolas, de modo a que respondam às necessidades de todas as crianças.

Dessa maneira, para Costa (2005, p. 91) “A urgência por uma educação democrática parece se constituir como alternativa para a superação da deficiência como obstáculo para o acesso e permanência na escola pública dos alunos e na possibilidade de se organizar uma sociedade justa e humana.”

Portanto, em relação à educação dos alunos com deficiência, observa-se o fortalecimento da educação inclusiva e de movimentos de combate ao preconceito contra àqueles denominados “especiais”, considerando-se que a educação, segundo Adorno (2000, p. 141-142) é, antes de tudo, esclarecimento e o desenvolvimento de uma consciência verdadeira. Para o referido autor, a educação nessa perspectiva:

[...] seria inclusive da maior importância política; sua idéia, em sendo permitido assim dizer, é uma exigência política. Isso é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada como uma sociedade de pessoas emancipadas.

Considerando a demanda humana e social por democracia e emancipação em prol da inclusão dos indivíduos com deficiência nas instâncias sociais, documentos oficiais preconizam a educação inclusiva, tais como:

- Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) que, no artigo 208, prevê o “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino.”
- Lei nº 8.069 (BRASIL, 1990), sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente que dispõe no art. 54, inciso III, sobre a educação, afirmando que “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.”
- Declaração Mundial sobre Educação para Todos/Jomtien/Tailândia, propõe a constituição de um sistema educacional inclusivo, pelo qual o Brasil fez opção. (UNESCO, 1990)
- Declaração de Salamanca e suas Linhas de Ação/Espanha – Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade, na qual o Brasil mostrou consonância com seus postulados. (UNESCO, 1994)

Da Declaração de Salamanca (2004, p. 17), cujo princípio fundamental “[...] é de que as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”, destacam-se alguns trechos, dentre outros, que afirmam a educação inclusiva:

As pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las em uma pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades; Adotar com força de lei ou como política, o princípio da educação integrada que permita a matrícula de todas as crianças em escolas comuns. (p. 10)

Assegurar que, em um contexto de mudança sistemática, os programas de formação do professorado, tanto inicial como contínua, estejam voltados para atender às necessidades educativas especiais nas escolas integradoras. (p. 11)

Toda pessoa com deficiência tem o direito de manifestar seus desejos quanto à sua educação. Os pais têm o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação que melhor se ajuste às necessidades, circunstâncias e aspirações de seus filhos. (p. 17)

O desafio que enfrentam as escolas integradoras é o de desenvolver uma pedagogia centralizada na criança, capaz de educar com sucesso todos os meninos e meninas, inclusive os com deficiências graves. O mérito dessas escolas não está só na capacidade de dispensar educação de qualidade a todas as crianças; com sua criação, dá-se um passo muito importante para tentar mudar atitudes de discriminação, criar comunidades que acolham a todos e sociedades integradoras. As escolas que se centralizam na criança representam a base para a construção de uma sociedade centrada nas pessoas, que respeite tanto a dignidade como as diferenças de todos os seres humanos. (p. 18)

O princípio fundamental que rege as escolas integradoras é de que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de suas dificuldades e diferenças. Nas escolas integradoras, as crianças com necessidades educativas especiais devem receber todo apoio adicional necessário para garantir uma educação eficaz. (p. 23)

Os programas de estudos devem ser adaptados às necessidades das crianças e não o contrário, sendo que as que apresentarem necessidades educativas especiais devem receber apoio adicional no programa regular de estudos, ao invés de seguir um programa de estudos diferente. (p. 28-29)

Atenção especial deverá ser dispensada às necessidades de crianças e de jovens portadores de deficiências graves ou múltiplas. Eles têm o mesmo direito que os demais membros da comunidade de virem a ser adultos que desfrutem de um máximo de independência, sendo que sua educação deverá ser orientada nesse sentido. (p. 30)

Os programas de estudos devem ser adaptados às necessidades da criança e não o contrário. As escolas deverão, por conseguinte, oferecer opções curriculares que se adaptem às crianças com capacidade e interesses diferentes. (p. 33)

Crianças com necessidades educativas especiais devem receber apoio adicional no programa regular de estudos, em vez de seguir um programa de estudos diferente. O princípio diretor será o de

dar a todas as crianças a mesma educação, com a ajuda adicional necessária àquelas que a requeiram. (p. 33-34)

Aos alunos com necessidades educativas especiais deverá ser dispensado apoio contínuo, desde a ajuda mínima nas classes comuns até a aplicação de programas suplementares de apoio pedagógico na escola, ampliando-os, quando necessário, para receber a ajuda de professores especializados e de pessoal de apoio externo. (p. 34)

Atenção especial deverá ser dispensada à preparação de todos os professores para que exerçam sua autonomia e apliquem suas competências na adaptação dos programas de estudos e da Pedagogia, a fim de atender às necessidades dos alunos e para que colaborem com os especialistas e com os pais. (p. 37)

A capacitação de professores especializados deverá ser reexaminada com vistas a lhes permitir o trabalho em diferentes contextos e o desempenho de um papel-chave nos programas relativos às necessidades educativas especiais. Seu núcleo comum deve ser um método geral que abranja todos os tipos de deficiências, antes de se especializar em uma ou várias categorias particulares de deficiência. (p. 38)

- Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, e em seu capítulo V, dispõe quanto à educação especial, entendendo-a como “[...] uma modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para alunos portadores de necessidades especiais”. A referida Lei delibera também sobre os sistemas de ensino, que deverão assegurar os currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e a organização específica para atender às necessidades de aprendizagem desses alunos. Quanto à formação de professores, prevê uma especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses alunos nas classes comuns.
- Resolução nº 2/CNE/CEB (BRASIL, 2001), no art. 1º. “[...] institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades”, ratificando a obrigatoriedade dos sistemas de ensino quanto à matrícula de todos os alunos, cabendo às escolas organizar-

-se para o atendimento dos que apresentam necessidades especiais de aprendizagem, assegurando as condições necessárias de educação para todos.

A referida Resolução entende a educação especial, modalidade da educação escolar, como um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais de aprendizagem. Para tanto, as escolas, municipais e estaduais, da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns, dentre outros aspectos, a formação de professores para o atendimento à diversidade dos alunos.

- Decreto nº 5.296 (BRASIL, 2004) – Regulamenta as Leis nº 10.048, de 08 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência que especifica, e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

O referido Decreto, no art.8.º, para os fins de acessibilidade, considera que:

I – Acessibilidade – é a “Condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida;” (p. 4).

- Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) – Estabelece que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir que:
 - a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência

não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;

- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem. (art. 24)
- Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva/SEESP/MEC. (BRASIL, 2008)

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e dos demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

As diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva estabelecem a educação especial como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

Nesse sentido, o atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

O atendimento educacional especializado também disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e

códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum.

- Plano Nacional de Educação/Congresso Nacional/Brasília/DF (BRASIL, 2010) - Preconiza quanto à formação de professores, para atuarem na educação de alunos da educação especial:

19. Incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais;

20. Incluir ou ampliar, especialmente nas universidades públicas, habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação, para formar pessoal especializado em educação especial, garantindo, em cinco anos, pelo menos um curso desse tipo em cada unidade da Federação.

- Decreto nº 7.611/Presidência da República

Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado/AEE e dá outras providências. Quanto ao AEE, esse Decreto prevê:

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola; envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes; atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial; e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011)

O referido Decreto considera como atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Face à importância das questões analisadas, como também considerando que professores e gestores atuantes nos sistemas públicos de ensino no Brasil não tiveram acesso, em sua formação inicial, aos conhecimentos relativos à educação inclusiva, os dispositivos legais acima analisados possibilitam pensar, por intermédio das políticas públicas de educação e formação de professores, viabilizar a organização das escolas públicas na perspectiva inclusiva, considerando também os resultados de estudos sobre essa temática. Porém, é importante destacar que um projeto educacional inclusivo não se realizará com base apenas na aplicação dos dispositivos legais. Mas, como decorrente da implementação das políticas públicas de educação advindas desses, dos movimentos em prol da educação, da escola pública, da conscientização de sua importância por parte dos profissionais da educação, com ênfase nesse momento, nos profissionais da educação, pois no pensar de Crochík (2008, p. 98-99):

[...] a educação não tem tornado o combate à violência um de seus objetivos principais. O desenvolvimento das competências cognitivas, lingüísticas e mesmo morais não toca na possibilidade de os indivíduos expressarem e entenderem o seu medo, para que esse não se converta em violência. Claro, a discussão sobre as minorias que se fortaleceu, sobretudo, a partir da década de 1960 também está presente na escola, mas, em geral, como um conteúdo que dispensa reflexões de cunha político e social; o respeito às minorias,

às diferenças, é posto como um dever, como algo externo que, se é importante, talvez não permita a identificação. No mínimo, temos de pensar a contradição entre o ideal de convívio pacífico e as tendências sociais fortalecidas pelo capitalismo que só se interessa pelas minorias se puder obter algum tipo de lucro com isso.

Assim, faz-se necessário um movimento favorável ao combate à violência e ao reconhecimento da humanidade dos considerados pertencentes às minorias. Sobretudo, considerando do pensamento de Crochík (2011, p. 30):

Na atual educação formal, é nítido o incentivo para o desenvolvimento das competências, das habilidades, do ‘aprender a aprender’ o que é julgado importante. Essa tendência que aparentemente é democrática, por defender alunos autônomos, que possam buscar sozinhos o conhecimento nos diversos recursos existentes, entre eles e na internet, por preparar indivíduos que possam atuar de forma competente em suas vidas profissionais, auxilia na produção de sujeitos sem subjetividade. As competências e as habilidades não são neutras, dependem do que a sociedade necessita e, assim, dever-se-ia pensar a quem beneficiam em seu desenvolvimento. Certamente, como foi dito, são importantes para o indivíduo, mas para sua conformação à vida isenta de vida. A substituição do professor pelas máquinas, pelos métodos, incorre na mesma crítica feita anteriormente ao Positivismo, posto que dirigem os homens à mera adaptação.

Considerando, pois, as possibilidades da educação promover o desenvolvimento dos alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais para além das competências e das habilidades, ou seja, para além do “aprender a aprender” o que é estabelecido *a priori* para a totalidade dos alunos, recomendamos um *Programa de Desenvolvimento da Escola Pública*, tendo por meta implementar a educação inclusiva em atendimento às diferenças dos alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais, a seguir:

Programa de Desenvolvimento da Escola Pública

Objetivo Geral

- Desenvolver um programa de desenvolvimento da escola pública considerando a formação dos professores, gestores, coordenadores e

demais profissionais com base nos marcos políticos-legais e princípios filosóficos da educação inclusiva.

Objetivos Específicos

- Discutir as possibilidades de organização da escola pública para torná-la inclusiva e apta às experiências educacionais com as diferenças cognitivas, sensoriais e físicas dos alunos em seu processo de aprendizagem;
- Contribuir na identificação das necessidades de aprendizagem dos alunos com deficiência no cotidiano da escola pública;
- Caracterizar a escola pública como espaço democrático na perspectiva da inclusão, promovendo sua organização para atender às demandas de aprendizagem dos alunos com deficiência;
- Elaborar um programa pedagógico de inclusão com objetivos, concepções e princípios políticos, éticos, legais, filosóficos e educacionais para a formação de professores, gestores, coordenadores, supervisores, para a organização político-pedagógica de gestão educacional inclusiva – Projeto Político Pedagógico na escola pública.

Temáticas do Programa

1.º Momento: A Educação Inclusiva e os desafios à escola pública

- Leis e políticas públicas de formação de profissionais da educação: condição fundamental na organização escolar e a autonomia docente;
- O pensar sobre a educação e a questão da inclusão na sociedade contemporânea: a importância da experiência entre diferentes alunos na escola e a democratização da educação.

2.º Momento: Conhecendo os alunos, suas diferenças físicas, cognitivas, sensoriais e ritmos de aprendizagem na escola pública

- A identificação das necessidades de aprendizagem dos alunos e as possibilidades de aprendizagem na escola pública: desafios, dúvidas e receios dos professores.

3.º Momento: Fundamentos e princípios da educação inclusiva na escola pública

- O movimento de organização da escola pública e de formação dos profissionais da educação na perspectiva inclusiva;
- Educação inclusiva: as questões sobre a formação dos professores, a avaliação da aprendizagem dos alunos e a flexibilização curricular.

4.º Momento: Os dispositivos legais, as políticas públicas de educação inclusiva e seus impactos na formação dos professores

- A tomada de decisão do fazer pedagógico inclusivo por parte dos professores, gestores, coordenadores e supervisores considerando as políticas públicas de educação, a autonomia de gestão e docente;
- As necessidades de aprendizagem dos alunos e seu processo de elaboração do conhecimento: os desafios do fazer pedagógico do professor centrado na demanda dos alunos na escola pública;
- Pensando e dialogando sobre: Por quê? Para quê? O que é? Como organizar a escola pública fundamentada em experiências discentes e docentes, ou seja, uma escola inclusiva?

5.º Momento: Acolhendo a educação inclusiva na escola pública

- O combate à segregação escolar e social como um processo educacional em elaboração na escola pública;
- Os alunos no cotidiano da escola pública: o acolhimento das deficiências dos alunos como parte de sua humanidade, a avaliação no processo de ensino e aprendizagem como sendo de responsabilidade dos professores na experiência inclusiva;
- O processo de ensino e aprendizagem, a avaliação centrada no desenvolvimento dos alunos e na flexibilização dos conteúdos curriculares;
- Os mecanismos sociopsíquicos envolvidos no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos e a questão do método de ensino;

- A avaliação do ensino e da aprendizagem: as possibilidades de elaboração do conhecimento e a valorização da experiência dos alunos, professores, gestores, coordenadores e supervisores na escola pública.

6.º Momento: Escola, família e comunidade: um compromisso solidário na educação inclusiva

- A relação escola, família e comunidade: partícipes com responsabilidade no processo de desenvolvimento da educação inclusiva;
- Imaginando e vivendo com as diferenças físicas, cognitivas e sensoriais dos alunos no cotidiano escolar, familiar e comunitário.

7.º Momento: Os gestores, professores, coordenadores e supervisores da escola pública

- Nossas expectativas em relação à educação inclusiva: Quais são? Para que as expectativas? Qual minha atuação nessas expectativas? Qual meu lugar nas expectativas que criamos juntos?

A implementação de um Programa de Desenvolvimento da Escola Pública representa múltiplas possibilidades de resistência, por parte dos professores e alunos, à manifestação do preconceito, como também a superação à segregação de alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais, tendo como meta a superação do “[...] mundo onde a educação é um privilégio e o aprisionamento da consciência impede [...]”. (ADORNO, 2002, p. 102)

Referências

ADORNO, T. W. *Minima Moralia: reflexões a partir da vida lesada*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008.

_____. Crítica cultural e sociedade. In: _____. *Indústria Cultural e Sociedade*. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 81-111.

_____. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

AINSCOW, M. Educação para todos: torná-la uma realidade. In: _____. *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2007. p.11-28.

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. *Formação dos profissionais da educação e base comum nacional: construindo um projeto coletivo*. Florianópolis, 2002. Documento Final do XI Encontro Nacional da ANFOPE.

BRASIL. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro 2011*. Presidência da República, Brasília, DF.

_____. *Plano Nacional de Educação para o Decênio 2011-2010/PNE*. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2010.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp> Acesso em: 10 de ago. de 2012.

_____. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto nº 5. 296, de 02 de dezembro de 2004*, Brasília, DF. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp; www.sedh.gov.br>. Acesso em: 22 set. 2012.

_____. Câmara de Educação Básica, Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 2. 2001*. Brasília, DF. Disponível em: <www.mec.seesp.gov.br>. Acesso em: 24 set. 2012.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Disponível em: <www.mec.seesp.gov.br>. Acesso em: 05 jul. 2012.

_____. Lei n. 8.069. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. 1990. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 25 out. 2012.

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 25 out. 2012.

COSTA, V. A. da. Inclusão de alunos com deficiência: Experiências docentes na escola pública. *Revista Debates em Educação*. Maceió, v. 3, n. 5, p. 49-62 jan./jun. 2011a.

_____. Formação de professores e educação inclusiva: experiências na escola pública. In: COSTA, V. A. da et al. (Org.). *Políticas públicas e produção do conhecimento em educação inclusiva*. Niterói: Intertexto Editora; CAPES, 2011b. p. 31-52.

- _____. Educação inclusiva – para quê? Experiências na escola pública. In: SILVA, M. G. da.; CARVALHO, M. B. W. B. de (Org.). *Faces da inclusão*. São Luís: EdUFMA, 2010a. p. 121-144.
- _____. Políticas públicas en educación: Formación de maestros e inclusión en Brasil. In: CÚPICH, Z. J.; LÓPEZ, S. L. V.; CÓRDOVA, J. de los S. L. (Org.). *Sujeto, Educación Especial e integración*. Ciudad de México, DF: Editora de la Universidad Nacional Autónoma de México, 2010b. p. 525-540.
- _____. Políticas públicas de educação e formação de professores: experiências de inclusão dos alunos com deficiência na escola pública. In: CHAVES, I. M. B.; COSTA, V. A. da; CARNEIRO, W. (Org.). *Políticas públicas de educação: pesquisas em confluência*. Niterói: Intertexto Editora, 2009a. p. 59-86.
- _____. Educação e diversidade: questões sobre subjetividade. In: BARROS, R. M. M. de (Org.). *Subjetividade e Educação: conexões contemporâneas*. Rio de Janeiro: Contra Capa; FAPERJ, 2009b. p. 71-80.
- _____. Ensino de História e educação inclusiva: Suas dimensões formativas. In: MONTEIRO, A. M.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. de S. (Org.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: MAUD X FAPERJ, 2007a. p. 253-262.
- _____. *Os processos de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais: políticas e sistemas*. Rio de Janeiro: Editora da UNIRIO, 2007b.
- _____. Formação de professores: narrativas e experiências instituintes 'NA' e 'PARA' a escola inclusiva. *Cadernos de Ensaios e Pesquisas*, Niterói, n. 11, p. 23-43, set. 2006. Edição Especial.
- _____. *Formação e teoria crítica da Escola de Frankfurt: trabalho, educação, indivíduo com deficiência*. Niterói: EdUFF, 2005. (Série Práxis Educativa)
- CROCHÍK, J. L. *Teoria crítica da sociedade e Psicologia: alguns ensaios*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília: CNPq, 2011. 286p.
- _____. Educação para a resistência contra a barbárie. *Revista Educação*, São Paulo, ano 2, n. 10, p. 16-25, 2009.
- _____. O conceito de preconceito e a perspectiva da teoria crítica. In: PATTO, M. H. S. et al. (Org.). *Perspectivas teóricas acerca do preconceito*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008. p. 69-101.
- _____. Preconceito e formação. In: SILVA, D. J. da.; LIBÓRIO, R. M. C. *Valores, preconceito e práticas educativas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 17-47.
- ECO, U. Choque de civilizações: em nome da razão. *Eu & Valor Econômico*, São Paulo, 26 out. 2001. p. 9-16.

- GIROTO, C. R. M.; CASTRO, R. M. de. A formação de professores para a educação inclusiva: alguns aspectos de um trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores da Educação Infantil. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, n. 41, v. 24, p. 441-451, 2011.
- LEÃO, A. M. de C. et al. Inclusão do aluno com dismotria cerebral ontogenética: análise das práticas pedagógicas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 12, n. 2, p. 169-186, maio/ago. 2006.
- MICHELS, M. H. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, 2011.
- MONTEIRO, A. P. H.; MANZINI, E. J. Mudanças de concepções de professores do ensino fundamental que receberam alunos com deficiência em sua classe. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 14, n. 1, p. 35-52, jan./abr. 2008.
- ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Washington, 2006. Disponível em: <www.mec.seesp.gov.br> Acesso em: 16 de ago. de 2012.
- QUATRIN, L. B.; PIVETTA, H. M. F. Inclusão escolar e concepções docentes: do desejo idealizado à realidade prática. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, n. 31, p. 49-61, 2008.
- UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *Declaração de Salamanca e suas Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília, DF, 1994. Disponível em: <www.mec.seesp.gov.br> Acesso em: 04 de jun. de 2012.
- _____. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia. 1990. Disponível em: <www.mec.seesp.gov.br> Acesso em: 06 jul. 2012.
- VITALIANO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 13, n. 3, p. 399-414, set./dez. 2007

Trajetória de um grupo de pesquisa da Universidade do Estado da Bahia

LUCIENE MARIA DA SILVA

Introdução

O propósito deste relato é apresentar a trajetória de grupos de pesquisa na área de educação especial no âmbito da Universidade do Estado da Bahia (Uneb).¹ Contudo, isso demandaria um levantamento nos seus 29 Departamentos instalados em 24 campi distribuídos no Estado da Bahia, onde funcionam 13 cursos de pedagogia, em que possivelmente estão lotados docentes pesquisadores que manifestam interesse pela temática. Em levantamento realizado sobre grupos de pesquisa vinculados à UNEB no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq,² utilizando a palavra chave “educação especial”, foram encontrados apenas dois grupos: no primeiro, a ocorrência se dá a partir de uma Linha de Pesquisa no âmbito do grupo, enquanto o segundo tem como temática principal a educação especial, educação inclusiva e deficiência. Nesse sentido, só poderemos ter precisão sobre as trajetórias de possíveis grupos de pesquisa na área de educação especial com uma coleta de dados direcionada a todos os departamentos da Uneb, considerando também a transversalidade da temática, uma vez

¹ O texto foi elaborado para a mesa redonda “Atuação dos grupos de estudos e pesquisas em educação especial das IES baianas: trajetórias, desafios e proposições” no III Congresso Baiano de Educação Inclusiva.

² Levantamento realizado em junho de 2011.

que podem existir grupos de pesquisa sem que estejam vinculados à base corrente do CNPq.

Consideramos que esses dados dimensionam a pouca disponibilidade de pesquisadores formadores nesta área na Uneb, aspecto que tem dificultado o surgimento de grupos de pesquisas que trabalhem com educação especial. É importante informar também que apenas a partir de 2005 é que o Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), implantado em 2001, contou com uma docente cuja pesquisa é vinculada à temática. De fato, existe uma carência visível de pesquisas neste campo na Uneb, o que, de alguma forma, resulta numa atuação ainda tímida no que se refere aos programas e ações regulares e sistemáticos, e mesmo numa inclusão precária de estudantes com deficiência ou necessidades educacionais especiais na universidade. Ou seja, a pouca visibilidade ou carência de pesquisas realizadas pelo seu quadro docente impacta nas ações da universidade, quer seja no ensino, na extensão ou na própria acessibilidade física dos *campi*, no que se refere ao diagnóstico, planejamento e operacionalização de ações. Ainda assim, a Uneb tem desenvolvido importantes atividades de extensão, formação de professores e na oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu*.

Problematizando o campo

A Educação Especial já foi alvo de diversas críticas, cuja argumentação mais forte recai na constatação de que a sua investigação tem se pautado em suposições sem base teórica ou fundadas apenas na perspectiva clínica, sem incluir as ciências sociais, políticas e culturais. Essas lacunas identificadas favorecem uma visualização fragmentada dos fundamentos que lhe dão suporte, desvinculando o seu conteúdo específico da questão educacional ampla. Ferreira (1993, p. 67) chama atenção para a condição da área de educação especial no âmbito do campo temático: “A Educação Especial, tal como o deficiente, é segregada, isolada, em vários aspectos. Seus alunos, seus profissionais, suas instalações e às vezes suas próprias reflexões vivem um espaço comum, mas separado”.

Segundo Skirtc (1996, p. 14), as reflexões que permeiam essa área da educação estão baseadas em argumentos morais, éticos e legais que

se fundamentam nos padrões de normalidade ou anormalidade. São dos cientistas sociais as críticas mais enfáticas sobre a questão: “O argumento é que, pela sua própria natureza, essas disciplinas localizam a causa do desvio na pessoa e excluem toda consideração relativa aos amplos processos sociais e políticos que são externos ao indivíduo.”³ Os fundamentos são marcadamente influenciados, segundo o autor, pela medicina e pela psicologia, esta última, notadamente a cognitivista. Dizem respeito às relações entre o normal e o patológico, os graus de capacidade e habilidade das pessoas com deficiência e as possibilidades de integração, que conduzem a determinadas concepções sobre a deficiência. Estas concepções admitiram não serem as pessoas com deficiência dotadas de inteligência suficiente, justificando assim, os processos educacionais condicionadores, restritivos, separados, portanto, especiais.

Esse conjunto de pressupostos embasou e fundamentou por muito tempo os programas educativos, seus métodos, técnicas e sistemas de avaliação. A educação, assim especial, tornou-se desvinculada da educação como um fenômeno social abrangente. Contudo, os fundamentos da Educação Especial não foram elaborados de forma extemporânea às políticas educacionais. As diretrizes educacionais são configuradas pelo conhecimento produzido e condicionado pelas dimensões histórica, política, social e cultural. É esse o contexto que lhes dá sentido e coerência.

Uma teoria crítica da Educação Especial deve negar a aceção de educação para deficientes, entendida como pessoas incompletas. Isso demanda reflexão sobre a formação e seus condicionantes de forma que seja superado o que nela existe de “especial”. Cabe enfatizar a educação para a emancipação, autonomia e a diferenciação como possíveis aos seres humanos. Isso exige um pensamento reflexivo que recorra à gênese sócio-histórica dos conhecimentos, ao invés de entendê-los como natural. O conhecimento especializado sem a devida vinculação com os fatores socioculturais descontextualizam a prática pedagógica. O especial quase sempre é discutido dentro do próprio contexto buscando soluções viabilizáveis na esfera dos procedimentos das técnicas e metodologias.

³ “El argumento es que, por su misma naturaleza, estas disciplinas sitúan la causa raíz de la desviación en la persona, y excluem de toda consideración aquellos factores causales que se encuentran en los más amplios procesos sociales y políticos que son externos al individuo.”

A reflexão deve impulsionar para a visibilidade das diferenças, para a inclusão de todos os alunos na escola regular, guardadas as possibilidades, que é o que pode permitir a experiência. Considerar, portanto, os fundamentos da Educação Especial a partir de um enfoque crítico implica em ter como base um conhecimento que não aceite o caráter aparentemente estático da sociedade, entendendo-a a partir dos condicionantes externos e do movimento concreto da atividade dos indivíduos. Segundo Silva (2008, p. 114), “o apelo à educação inclusiva tornou-se uma espécie de lugar comum encontrado nas publicações jornalísticas e de propaganda, na defesa das pessoas com deficiência, às vezes, num sentido messiânico ou diluído num discurso politicamente correto”. Por certo que a propagação da proposta inclusiva é benéfica também pelo debate que provoca entre os educadores nos espaços de discussão teórica.

Se atualmente já acolhemos os princípios da inclusão escolar, considerando as políticas educacionais no Brasil que já as tem incorporado, de fato, ainda temos muito que avançar para a sua efetivação, porquanto se trata de uma questão de qualidade da educação de uma forma geral, pois, apesar de tantas mudanças na legislação, grande contingente de estudantes, com ou sem deficiências, permanece sem dominar saberes necessários relacionados ao tempo de escolaridade correspondente.

É importante afirmar também que a diretriz de inclusão escolar não emerge apenas dos anseios dos que querem fazer valer os direitos humanos, mas também das políticas globais, que são orientadas pela lógica do capital e propugnam possibilitar “cidadania capaz de operar no mundo globalizado”. (WARDE, 1998, p. 1) Além disso, estando a escola inclusiva inserida na dinâmica da sociedade, sobretudo para a afirmação dos direitos sociais propugnados pela democracia formal, podemos considerá-la uma proposta democrática e mesmo liberal, como são as políticas afirmativas ou compensatórias. Defendê-la, parte do princípio de direito à educação para todos. Não podemos esquecer as dimensões e o papel da educação na sociedade, bem como da estreita relação entre renda e educação, condições de vida da população e desempenho escolar dos estudantes. Corbucci (2011, p. 567), em recente artigo publicado na Revista Brasileira de Educação em que apresenta um estudo sobre as dimensões estratégicas e limites da educação para o desenvolvimento brasileiro, afirma: “mesmo com o recente

aumento da renda entre os mais pobres, que levou a uma redução da população que vive abaixo da linha de pobreza não houve elevação do nível de escolaridade desse segmento populacional, ao menos no que se refere à redução do analfabetismo”.

Com essa compreensão teórica foi criado o Grupo de Pesquisa Estudos sobre Inclusão e Sociedade em 2005,⁴ com três Linhas de Pesquisa:

- a) Deficiência e Sociedade: tem como objetivo desenvolver estudos sobre deficiência nas suas relações com a sociedade, voltados para abordagens sobre educação, saúde, gênero, questões psicossociais, políticas públicas e trabalho;
- b) Movimentos Sociais e Educação: tem como objetivo caracterizar e refletir sobre a dinâmica dos movimentos sociais que atuam em defesa de grupos marginalizados;
- c) Práticas de Leitura no Contexto da Diversidade: tem como objetivo refletir sobre os modos singulares de leitura envolvendo sujeitos na posição de leitores com alguma deficiência. Busca compreender a resignificação da leitura, tratando-se de outras linguagens e formas de comunicação.

As pesquisas no campo da educação especial vinculadas ao Grupo de Pesquisa Estudos sobre Inclusão e Sociedade, concluídas ou ainda em andamento, têm abordado temáticas relacionadas com a educação especial ou outros temas que oferecem importantes elementos de interlocução:

- Políticas públicas de apoio à inclusão educacional: um estudo sobre a articulação entre o Centro de Apoio ao Deficiente Visual (CAP) e a escola regular: Robenilson Nascimento dos Santos; pesquisa de mestrado / 2007.
- Estudo de Caso sobre duas expressões contraditórias na Comunidade de Atendimento Socioeducativo (CASE): Escola Regular e Oficinas Profissionalizantes: Ginalva Matos Pereira Gonçalves; pesquisa de mestrado / 2007.
- Não basta ser cidadã(o), “O importante é ser gente!”: o percurso das ações sócio-educativas da Pastoral do Menor de Alagoinhas (1985-2006): Ivonilda Ferreira de Andrade; pesquisa de mestrado / 2009.

⁴ O Grupo de Pesquisa “Estudos sobre Inclusão e Sociedade” é liderado pela Prof. Dra. Luciene Maria da Silva e Prof. Ms. Jaciete Barbosa dos Santos.

- Interações entre leitores cegos e seus leitores: Luciene Maria da Silva / pesquisa institucional / 2010.
- Concepções de deficiência: histórias de mães cuidadoras que participam do Centro de Apoio Pedagógico de Feira de Santana (CAP) – Bahia: Gildaite Moura de Queiroz; pesquisa de mestrado / 2010.
- A dimensão formativa do cinema e a áudio-descrição: um outro olhar: Iracema Vilaronga; pesquisa de mestrado / 2010.
- Percepções de mães de alunos com deficiência sobre a inclusão e a manifestação do preconceito no processo de inclusão escolar: Tânia Balthazar da Silveira; pesquisa de mestrado / 2011.
- Preconceito em relação aos estudantes com deficiência ‘incluídos’ no contexto universitário: Jaciete Barbosa dos Santos; pesquisa de doutorado em andamento.
- Preconceito e inclusão educacional: um estudo sobre as relações entre preconceito e medo no cotidiano das escolas regulares de Valença – ba: Nicoleta Mattos; pesquisa de doutorado em andamento.
- O atendimento educacional especializado em Salvador: uma investigação sobre a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas da rede pública estadual: João Max Conceição de Oliveira; pesquisa de mestrado em andamento.

Atualmente o Grupo de Pesquisa Estudos sobre Inclusão e Sociedade está realizando a pesquisa *Preconceito em relação aos “incluídos” na educação inclusiva*, cuja autoria e coordenação geral é do Prof. José Leon Crochik do Instituto de Psicologia da USP e faz parte do “Projeto Temático Teoria Crítica, Formação e Indivíduo” coordenado pelo citado professor juntamente com o Professor Odair Sass da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Pesquisadores de universidades federais ou estaduais estão responsáveis pela pesquisa em São Paulo e Santo André (SP), Campo Grande (MT), Toledo (PR), Belém e Santarém (PA), Salvador (BA) e Buenos Aires. O projeto da pesquisa, em Salvador, foi aprovado no Edital do PROESP/CAPES em 2009, para ser concluído em 2013.

Essa pesquisa visa investigar as implicações do processo de inclusão de alunos com deficiência na escola regular, questionando se algumas formas de inclusão, ainda que sem intenção, não estão gerando outras formas de

exclusão. O preconceito é a variável central, representado pelas ações de segregação e marginalização, a serem verificadas em escolas que estejam desenvolvendo a educação inclusiva na cidade de Salvador. O objetivo geral é verificar se quanto maior o grau de inclusão de uma escola, menor o grau de segregação e marginalização dos alunos de inclusão. Para isso verifica o rendimento escolar dos alunos de inclusão; a percepção dos professores em relação aos alunos; a proximidade entre os alunos com e sem deficiência e a participação em sala de aula. (CROCHIK, 2008) A investigação está sendo feita em escolas públicas e privadas buscando compreender percepções de professores, preferências de alunos com e sem deficiência sobre interações com seus colegas, bem como aspectos sobre participação dos alunos em aula e rendimento escolar. Para o levantamento dos dados utilizamos entrevistas com alunos, professores e gestores e observações na escola e nas aulas.

Reiterando o que afirmamos anteriormente sobre inclusão, é pertinente considerar o que está formulado no projeto de pesquisa a respeito do conceito:

Os limites do conceito de inclusão não devem implicar no abandono da luta política pela incorporação das minorias às esferas sociais das quais estão excluídas, servem para mostrar que essa sociedade não permite, devido às suas contradições, a emancipação dos indivíduos, e que o conhecimento desses limites auxilia a tendência política que intenta a modificação desta sociedade. (CROCHIK, 2008, p. 7)

A educação inclusiva vem proporcionando uma fértil discussão entre os educadores que tem resultado numa abordagem mais ampliada de educação, saindo do puro aspecto da deficiência como anormalidade que necessita de intervenção para uma discussão também sobre o que acontece no âmbito das relações sociais e como se expressa no interior das escolas regulares, nas relações com a família, nos movimentos sociais, nas (im)possibilidades de trabalho, entre outras. Vivemos atualmente sob o apelo da convivência com as diferenças, o que as tem colocado como pauta relevante para variadas agendas. Essa visibilidade tem sido muito mais forte na área de educação com o movimento de inclusão. A obrigatoriedade pautada na lei tem proporcionado uma mudança na paisagem do cotidiano da escola, que tem forçado a discussão no âmbito da comunidade escolar.

Contudo, o aluno com deficiência na escola ainda é visto pela ótica da anormalidade, e assim deixa de ser considerado “especial”, passando a ser “aluno de inclusão”. Essa tem sido expressão coloquial muito utilizada por gestores de escolas e professores para distinguir os alunos, identificando, assim, o aluno com deficiência. Parece expressar a compreensão de que é o aluno de fora, o excluído anteriormente, que entrou, mas continua sendo “de fora”. Esta não seria uma forma de localizar e mapear os alunos diferentes?⁵ E isso não seria já um ato de discriminação, na medida em que são colocados, discursivamente, à parte?

A discriminação está quase sempre associada ao preconceito e sua manifestação configura um quadro de agressão simbólica e material. Se por um lado, a convivência com a diferença é um caminho, por si só, sem a alteração das condições determinantes da produção e reprodução da anormalidade e das situações de exclusão, torna-se apenas uma proposta de reparo social por meio da ordenação e administração das relações entre pessoas diferentes.

Nesse sentido, essas questões estão problematizadas para a pesquisa da seguinte forma:

Os indivíduos com deficiência, antes majoritariamente segregados, hoje são incluídos, paulatinamente, na escola e no trabalho; mais do que isso, se antes a maioria desses indivíduos que estudava e trabalhava, o fazia em lugares segregados (oficinas protegidas, instituições especializadas), hoje têm lugar cada vez mais crescente na escola e no trabalho comum. Não obstante a questão da inclusão/exclusão se aplica: será que algumas modalidades de inclusão no lugar de segregar não permitem a marginalização, outras formas de segregação e, assim, a continuidade da discriminação dos incluídos? (CROCHIK, 2008, p. 7)

A Teoria que serve de base para essa pesquisa é a Teoria Crítica da Sociedade, que se contrapõe à uma teoria conservadora ou tradicional de sociedade. É produto da fértil interlocução de pensadores de Frankfurt que constituíram o Instituto de Pesquisa Social em 1930 e que buscaram romper com a tradição positivista de interpretação da sociedade, mesmo considerando diferenciais de abordagens e posicionamentos entre seus

⁵ Identificamos expressão correlata para os alunos afro descendentes atualmente na universidade: “estudantes de cotas”.

membros. Contudo, todos eles se voltaram para a reflexão da sociedade contemporânea numa perspectiva emancipatória. A teoria crítica nutre-se predominantemente das formulações de Kant e Nietzsche e das fontes marxianas e freudianas. (FREITAG, 1986; MATTOS, 1993; WIGGER-SHAUS, 2002)

Quando falamos em Teoria Crítica ou Escola de Frankfurt apontamos para os primeiros pensadores que fundaram o Instituto, sobretudo Max Horkheimer, Theodor Adorno, Walter Benjamin e Hebert Marcuse. Destes, Adorno foi o que mais refletiu sobre educação, ainda que de uma forma abrangente sem se ater às questões especificamente educacionais.⁶ Suas reflexões partem de uma concepção de sociedade pensada sob a perspectiva da tensão entre suas instituições e os indivíduos que a constituem. Rejeita, portanto, caracterizá-la como uma entidade orgânica, uma congregação de indivíduos, impedindo assim a naturalização dos seus processos intrínsecos, posto que incorpora na sua configuração a tensão existente “entre instituições e vida”, rejeitando a ideia de sociedade como contexto funcional e asséptico, na medida em que inclui as relações e experiências entre os indivíduos na sua interação com a natureza. Por sua vez, o indivíduo é entendido, essencialmente, como uma categoria social, que, se contrapõe ao ser natural, pela apropriação subjetiva da cultura, pelos processos de formação.

A realização da pesquisa *Os “incluídos” da educação inclusiva* tem proporcionado o estudo mais aprofundado da Teoria Crítica da Sociedade, tendo-a como referência teórica, principalmente para a compreensão da sociedade, indivíduo, formação e preconceito. As discussões se efetivam a partir da revisão bibliográfica e aprofundamento do referencial teórico, articulando-o com as observações do cotidiano da escola.

Realizamos o Seminário sobre Inclusão, Preconceito e Cidadania em 2010, com a participação de pesquisadores⁷ envolvidos no projeto que estão realizando a pesquisa, com o objetivo de socializar os dados da

⁶ Uma das obras de Adorno bastante conhecidas no Brasil é o livro *Educação e Emancipação* composto de textos escritos para conferências no rádio, no período de 1959 a 1969, a exemplo do seminal *Educação após Auschwitz* que tem como referência os anos de 1944 e 1945.

⁷ Estiveram presentes no Seminário os professores José Leon Crochik (USP), Ricardo Casco (LAEP/USP), Rosi Giordano (UFGA), Maria Isabel F. C. e Silva Batista (UNIOESTE)

pesquisa *Preconceito em relação aos incluídos da Educação Inclusiva* e de refletir sobre questões teórico-metodológicas. Os seminários organizados pela coordenação do *Projeto Temático: Teoria Crítica, Formação e Indivíduo* tiveram a participação de membros do grupo e vêm se constituindo num importante fórum de debates sobre Teoria Crítica e Educação e também de socialização das análises da pesquisa *Os “incluídos” da educação inclusiva*.⁸

Essa pesquisa tem fortalecido e ampliado as condições de ensino⁹ e pesquisa na pós-graduação em Educação da Uneb, na medida em que se articula com outros grupos de pesquisa que trabalham com a temática do preconceito em outras universidades no Brasil e na Argentina, trazendo contribuições teóricas e metodológicas para o programa, docentes e estudantes do PPGEduc. Tem possibilitado uma fértil articulação no sentido de fazer avançar a pesquisa nesta temática, possibilitando discussões, participação em eventos, publicações, elaboração de propostas de cursos para formação de professores, entre outros.

Consideramos que para os integrantes do grupo a experiência da construção de uma pesquisa, seja de forma coletiva ou individual conquanto seja no âmbito do grupo, tem relevância não só pela possibilidade de discutir e refletir sobre aspectos teóricos e metodológicos, como também pelo compartilhamento de incertezas e sentimentos quanto a responsabilidade ética e o compromisso social do pesquisador. Desta forma, a trajetória do Grupo de Pesquisa “Estudos sobre Inclusão e Sociedade” vai se constituindo com a intenção de oferecer uma contribuição aos estudos que envolvem educação e pessoas com deficiência.

Dulce Regina Pedrossian (UFMT), Horácio Ferber (Universidad del Museo Social Argentino).

⁸ Os dois seminários já realizados trataram respectivamente de “Avaliação Educacional, Avaliação Psicológica e Estatística” 2010; “Educação, Democracia e Higienismo” (2011), ambos em São Paulo e em setembro de 2012 será realizado o terceiro Seminário Educação, Teoria Crítica, Formação e indivíduo: educação e trabalho.

⁹ Anualmente é oferecida a disciplina “Abordagens sócio-educacionais da deficiência” com o objetivo de discutir a deficiência articulando-a ao processo de socialização e de constituição do indivíduo abordando teorias sociológicas sobre estigma, estereótipo, preconceito, diferenças e deficiência e enfocando a produção social da deficiência, algumas questões da educação especial e suas contradições evidenciadas na proposta inclusivista.

Referências

- CORBUCCI, Paulo Roberto. Dimensões estratégicas e limites do papel da educação para o desenvolvimento brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. v. 16, n. 48, set./dez. 2011.
- CROCHÍK, José Leon; SASS, Odair. *Projeto temático: teoria crítica, formação e indivíduo*. 2008. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/pos/ehps/pesquisa>>.
- FERREIRA, Júlio Romero. *A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência*. Piracicaba, SP: Unimep, 1993.
- FREITAG, Bárbara. *Teoria crítica ontem e hoje*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- MATTOS, Olgária C. F. *A Escola de Frankfurt: luzes e sombras do iluminismo*. São Paulo: Moderna, 1993.
- SKIRTC, Thomas M. La crisis en el conocimiento de la educación especial: una perspectiva sobre la perspectiva. In: FRANKLIN, Barry M. *Interpretación de la discapacidad*. Barcelona: Pomares Corredor, 1996.
- SILVA, Luciene M. *Diferenças negadas: o preconceito aos estudantes com deficiência visual*. Salvador: EDUNEB, 2008.
- WARDE, Mirian Jorge. A educação escolar no marco das novas políticas educacionais. In: WARDE, Mirian Jorge (Org.). *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.
- WIGGERSHAUS, Rolf. *A Escola de Frankfurt: história, desenvolvimento teórico significação política*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

O grupo de pesquisa em educação inclusiva e necessidades educacionais especiais do PPGE/UFBA

THERESINHA GUIMARÃES MIRANDA

Introdução

Neste texto pretendemos traçar um panorama dos estudos e pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE), que integra o Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado – da Faculdade de Educação (PPGE) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), na Linha de Pesquisa Educação e Diversidade. Este grupo teve sua origem no início da década de 2000, com o retorno de uma professora que acabara de concluir o doutorado na área de Educação Especial e com a inserção da disciplina Introdução à Educação Especial no currículo do curso de Pedagogia, que foi despertando o interesse nesse campo do conhecimento e aglutinando estudantes de graduação, da pós-graduação e profissionais de outras Universidades e das Secretarias de Educação do Estado e do Município de Salvador, tendo sido registrado no Diretório de Pesquisa do CNPq em 2004.

Desde a sua criação, o grupo realiza estudos e sistematiza informações sobre a Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, as formas de sua apropriação pelas escolas, professores e comunidade. Os estudos realizados indicam temáticas que podem ser agrupadas em quatro temas: a) processos de inclusão-exclusão; b) práxis pedagógica; c) conexões entre educação e saúde; d) arte e corporeidade.

Os estudos sobre processos de inclusão-exclusão, sob a coordenação do Prof. Dr. Miguel Angel Garcia Bordas focalizam as formas de convivência, valores e princípios estéticos e morais, como lugares e não lugares, territórios e ideologias em diversas culturas que constituem os imaginários sociais existentes e que ocasionam a inclusão ou a exclusão. Pesquisa também as relações entre educação e práxis nos processos de (des)qualificação social, simbólica e material das políticas socioeducacionais e as novas formas de construção e institucionalização da pobreza e exclusão no III Milênio.

O tema práxis pedagógica, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Theresinha Guimarães Miranda discute a dinâmica escolar e os procedimentos didático-pedagógicos, os paradigmas para a educação da pessoa com deficiência e o uso da Tecnologia Assistiva (TA) visando a independência e autonomia de alunos com necessidades educacionais especiais. Investiga também questões atuais sobre as relações entre a educação e trabalho e suas implicações para o processo de inclusão social da pessoa com deficiência.

Na área de Tecnologia Assistiva, atualmente realiza o pós-doutorado, com o apoio da Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por meio do Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD), o Prof. Dr. Teófilo Alves Galvão Filho, desenvolvendo o projeto intitulado *Tecnologia Assistiva: favorecendo pesquisas e práticas pedagógicas inclusivas*.

Desse grupo, participa também o Prof. Dr. Félix Marcial Diaz Rodrigues que coordena uma pesquisa multidisciplinar na área de Neuropsicologia, investiga na área de Psicologia (geral, aprendizagem, educacional, clínica, psicofisiologia, neuropsicologia, teorias e sistemas, escola sócio-histórica cultural etc.), Psicopedagogia e Educação Especial (transtornos da aprendizagem, transtornos comportamentais etc.) tanto em graduação como pós-graduação.

O tema que trata das conexões entre educação e saúde é coordenado pela Prof^a. Dr^a. Alessandra Santana Soares e Barros que pesquisa a Classe Hospitalar: a) métodos e técnicas de ensino no hospital ou em contextos domésticos adaptados à assistência; b) estratégias de formação de professores para a atuação em hospitais; c) a receptividade dos profissionais de saúde a esse trabalho. Nessa perspectiva, investiga o acesso, a permanência e a progressão acadêmica de crianças e adolescentes hospitalizadas e/ou doentes crônicos, que comprometem a frequência do estudante às aulas e

o seu desempenho escolar. Problematiza ainda as interações estabelecidas nos hospitais, considerando o diferencial da introdução de espaços de ensino-aprendizagem escolar nessas instituições, com o desenvolvimento de atividades socioeducativas e de escolarização, principalmente quando destinadas a adolescentes, adultos ou acompanhantes, o que requer uma estratégia relativa às dinâmicas de negociação de poder, entre profissionais de saúde e os pacientes.

O grupo de Arte e Corporeidade está sob a responsabilidade do Prof. Dr. Roberto Sanches Rabello que atua na interface da Arte-Educação e Necessidades Educativas Especiais e da Estética Afro-baiana, desenvolvendo pesquisa na área do Ensino de Arte e atendimento ao aluno com deficiência visual na rede estadual de ensino, pesquisa e divulga a mitologia de matriz africana na Bahia.

Esse grupo de pesquisa tem um caráter interdisciplinar, integrando diferentes áreas do conhecimento: Política, História, Filosofia, Pedagogia, Sociologia, Psicologia e docentes de várias Universidades públicas, tendo a liderança da Faculdade de Educação (FACED) da UFBA e participação de outras Universidades públicas do estado da Bahia: Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Estadual Santa Cruz (UESC), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

As atividades do GEINE abrangem a formação de recursos humanos e a produção do conhecimento, envolvendo professores, bolsistas de iniciação científica, alunos de Mestrado e de Doutorado, cujas pesquisas situam-se na área de identidade do grupo. Os membros do grupo ainda têm tido uma atuação expressiva no curso de graduação em Pedagogia, colaborando para a produção do conhecimento na área de sua atuação. No âmbito externo, têm atuado em diversas instâncias: coordenação de eventos, participação em órgãos nacionais e internacionais, articulação de ações com a comunidade e com as demandas dos municípios da região, dentre outras. Ainda, seus membros têm tido uma participação ativa na divulgação dos resultados de suas pesquisas, através de participação em eventos, nacional e internacional, publicação de artigos em periódicos científicos e em livros.

Situando a educação inclusiva e as necessidades educacionais especiais

A educação de alunos com necessidades educativas especiais que, tradicionalmente se pautava num modelo de atendimento segregado, tem se voltado nas últimas duas décadas para a educação inclusiva. Esse movimento que começou na década de 1990 com grandes conferências internacionais no mundo todo, amplia a participação de crianças com deficiência no sistema regular de ensino e, ganhou força, sobretudo, a partir da segunda metade da década de 1990, com a difusão da *Declaração Mundial de Salamanca* (UNESCO, 1994), que entre outros pontos, propõe o acesso de crianças e jovens com necessidades educativas especiais às escolas regulares, que a elas devem se adequar.

Essa mudança de paradigmas pela qual passa a Educação Especial, numa perspectiva inclusiva e o aumento do acesso de alunos com necessidades especiais na educação regular vêm demandando da comunidade educacional, universidade e escolas fomentar ações inovadoras que promovam práticas pedagógicas que atendam as singularidades dos estudantes em diferentes lugares/espacos educativos. Nessa nova realidade, destaca-se a importância da atuação do professor e a dinâmica da sala de aula, representadas pela formação docente, pelo trabalho pedagógico e diferentes possibilidades educativas, desenvolvidas no espaço escolar.

Pode-se situar como um dos marcos de avanço na mudança de paradigma, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, adotada por esta Organização em dezembro de 2006, da qual o Brasil é signatário, com *status* de norma constitucional, sendo reconhecido em nossa Carta Magna Educacional. Em seu artigo 1º, esta Convenção expressa: “Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas.” Essa conceituação imprime uma mudança de concepção, pois retira da pessoa a deficiência e a remete para o contexto social.

O processo investigativo desenvolvido pelo GEINE se caracteriza por uma compreensão ativa da realidade e também por um movimento que tem como base os pressupostos teóricos da perspectiva histórico-cultural, a

respeito da constituição social dos sujeitos; dos estudos culturais, relativos ao binômio inclusão-exclusão e nas ideias de Bourdieu, em relação à *habitus*.

A realização dos estudos e pesquisas parte da hipótese de que a atual proposição política para a inclusão se sustenta em três eixos, quais sejam, a escola, a prática pedagógica e a formação docente que, articuladas entre si, atribuem à inclusão uma nova perspectiva para o atendimento às diferenças em sala de aula.

A inclusão, hoje assumida como um novo paradigma social e educacional vem defender uma sociedade mais justa e mais democrática, livre das práticas discriminatórias e segregacionistas que marcaram negativamente a história da humanidade, não mais fundado no único, o discurso atual passa a se constituir a partir do múltiplo, ou seja, da diversidade. Ser diferente não significa mais ser o oposto do normal, mas apenas ser diferente.

Nessa perspectiva, sendo a escola parte constitutiva do todo social, ela refletirá os desdobramentos de todas as mudanças ocorridas na sociedade, nas concepções que significam a vida, transformando-se internamente e promovendo mudanças na ilimitada realidade do extramuro escolar. Nesse sentido, a ciência e a tecnologia têm se constituído nos principais agentes de proposição e de determinação dessas mudanças.

Além das funções política e social assumidas pela escola, faz-se necessário explicitar que estas são “atravessadas pelos interesses das classes sociais”. (VIEIRA, 2000, p. 130) As instituições de ensino selecionam e privilegiam determinados saberes em detrimento de outros, em que valores, normas e costumes respondem, pela ótica de Bourdieu e Passeron (1992), aos interesses de grupos e classes dominantes.

Em meio a esse contexto, é relevante a perspectiva dos estudos culturais (CASTEL, 1998; SILVA, 1995, 2002, dentre outros) que redefiniram o significado de cultura, de conhecimento e de currículo. Dessa forma, a deficiência é entendida como resultante das relações sociais, pois o desenvolvimento humano se dá sempre no entrelaçamento de aspectos biológicos e culturais. (VYGOTSKY, 1997) Nessa direção, o desenvolvimento humano está intimamente relacionado à educação, ou seja, aos fatores e modos de socialização e de informação/conhecimento que caracterizam as diferentes culturas, que podem ser considerados sob as dimensões da interação social e da construção do conhecimento.

Os Estudos Culturais fundamentam as ações educativas comprometidas com a construção de uma escola inclusiva fundada na convivência entre as diferenças, permeadas por identidades culturais e sociais múltiplas. Mas, para que isso ocorra é necessário que sejam questionadas as relações de poder assimétricas que se manifestam nas atitudes preconceituosas e excludentes em relação a determinados segmentos sociais, como às mulheres, indivíduos sem propriedades, diferentes aparências físicas, formas de orientação sexual e contra as etnias e pessoas com deficiência. Nessa perspectiva, os estudos culturais explicam que entre as diferentes culturas existem relações de poder e dominação que devem ser questionadas.

O mundo escolar e nele as práticas pedagógicas está imbuído das relações sociais que marcam a sociedade, a exemplo da exclusão, desigualdade social e relações de poder e de alienação. A prática pedagógica expressa as atividades que são desenvolvidas no cotidiano escolar.

Compreender a prática pedagógica no momento atual da sociedade brasileira requer a compreensão das características marcantes da sociedade que influenciam a realidade educacional. Ter como ponto de partida os aspectos da formação socioeconômica de um país, as relações de produção, classes sociais, cultura como prática social e ideologia são fundamentais para analisar os múltiplos determinantes da prática pedagógica. Ao analisar a escola como prática social, faz-se necessário relacioná-la aos aspectos mais amplos da sociedade como, por exemplo, a economia e a política, sem perder de vista a troca existente entre esses elementos e o cotidiano escolar, para evidenciar aspectos que influenciam essa prática, e, então, possibilitar a expressão das inquietações que rondam o espaço escolar, em específico a sala de aula.

Com base nas ideias de Vygotsky e colaboradores busca-se na perspectiva histórico-cultural, os fundamentos para a compreensão do trabalho docente, destacando-se três formulações de relevância para essa análise. A primeira, a teoria do desenvolvimento que toma como ponto de partida a relação social, a segunda, sobre o papel do discurso no desenvolvimento, portanto, na relação linguagem-pensamento e a terceira, particularmente relevante, considera o papel da mediação na construção do conhecimento e no desenvolvimento do sujeito. (VYGOTSKY, 1987, 1988)

A partir das noções fundamentais de Vygotsky (1988), o desenvolvimento é concebido não como uma única via e unidirecional nem como uma simples evolução quantitativa das funções psicológicas, mas como uma via dialética, complexa e irregular, comportando variações quantitativas e mudanças qualitativas. Esse desenvolvimento implica a substituição sistemática de certas funções por outras e a incorporação de mediadores externos, com a finalidade de interiorizá-los. Nessa visão de desenvolvimento, a educação escolar é compreendida como uma atuação sistemática destinada a fornecer ao aluno os mediadores (signos, símbolos e instrumentos) capazes de favorecer o seu desenvolvimento, em função da sua estrutura psicológica específica.

No universo das pesquisas que hoje integram os trabalhos desenvolvidos pelo grupo, este trabalho destacará aquelas desenvolvidas pela autora deste texto, ou com a sua orientação.

Uma síntese das pesquisas

As pesquisas desenvolvidas pelo GEINE têm como objetivo analisar e discutir a implementação das práticas inclusivas no contexto escolar e social, visando compreender a realidade, desvelar perspectivas, impasses e propor novas práticas para a consecução de uma escola e de uma sociedade que respeitem as singularidades das pessoas com necessidades especiais, tendo em vista o seu desenvolvimento pessoal e inclusão social.

A dimensão teórica dos estudos não tem uma referência básica, destacando-se a pluralidade de ideias, o que demonstra a complexidade do tema e permite uma riqueza nas discussões, mas pode-se constatar uma predominância do pressuposto teórico-metodológico socio-histórico-cultural e dos Estudos Culturais, a respeito da constituição social dos sujeitos.

As pesquisas realizadas visam a discussão da inclusão da pessoa com necessidades educacionais especiais, numa dimensão crítica resignificando as dimensões sociais, filosóficas, expressivas e comunicacionais, dentro de uma abordagem praxiológica. A dinâmica social é discutida numa perspectiva de atenção à diferença, através da análise das relações sociais vivenciadas em diferentes espaços, a partir das políticas públicas. Ainda, analisa diretrizes, programas e projetos de educação especial, na perspectiva

da educação inclusiva e a articulação dos agentes sociais no meio familiar, escolar, hospitalar e na sociedade, de uma maneira geral.

Nessa perspectiva, são dimensões de análise as diretrizes legais, o contexto sociocultural, a concepção de inclusão escolar, a prática pedagógica em diferentes espaços, para a compreensão das singularidades do processo de desenvolvimento desses sujeitos e de sua inclusão social. Essas categorias de análise estão permeadas pelas políticas públicas de inclusão e pelo trabalho do professor que permitem a compreensão e a implementação das propostas de educação inclusiva.

Das pesquisas atuais, em desenvolvimento, a primeira delas foi iniciada em 2009, intitulada-se “Práticas pedagógicas inclusivas e educação especial na rede pública de ensino do estado da Bahia”. Esta pesquisa é financiada pelo Programa de Apoio à Educação Especial (PROESP), uma iniciativa do Ministério da Educação/SEESP (hoje SECADI)¹, em parceria com a CAPES.

Esta investigação propicia analisar as práticas pedagógicas inclusivas e a Educação Especial desenvolvidas nas escolas da Rede de Educação Pública Municipal e Estadual no Estado da Bahia. Nessa perspectiva, é norteadas pelas questões: As práticas pedagógicas desenvolvidas em classes inclusivas têm atendido às necessidades dos alunos com deficiência? Que aspectos interferem nessa prática? A escola tem proporcionado condições adequadas para o desempenho acadêmico desses alunos e para a sua inclusão social? Essas questões são discutidas tendo como base os documentos legais que norteiam essa prática, bem como os pressupostos e as condições práticas em que é realizado o atendimento escolar do aluno. O foco de investigação é a educação especial, numa perspectiva inclusiva e o campo empírico as classes regulares com alunos com deficiência e os serviços de atendimento educacional especializado. Espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que viabilizem a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, oriundas de deficiências ou outras condições atípicas, no ensino regular, garantindo sua inserção na cultura escolar formal. Também que venham subsidiar decisões políticas em prol do redimensionamento da organização e funcionamento

¹ Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação.

escolar, para a consecução de uma escola inclusiva e de qualidade que favoreça a melhoria do índice de desempenho da educação básica na Bahia.

Associada a essa proposta investigativa, os estudos desenvolvidos pelos orientandos do Mestrado, Doutorado trazem suas perspectivas próprias embora apresentem áreas de intersecção com este estudo. Dentre os estudos que se inserem nessa temática, e estão diretamente a ela relacionadas as dissertações de: Daiane Santil Costa que estudou *A mediação de professores na aprendizagem da língua escrita de alunos com Síndrome de Down em classes regulares*; Élide Cristina Santos da Silva analisou a prática pedagógica na inclusão de alunos com autismo; Amanda Botelho Corbacho Martinez tratou do ensino de ortografia e sistema braille e as teses de Susana Couto Pimentel sobre *(Com)viver (com) a síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos*; de Thereza Bastos de Oliveira *A escrita do aluno surdo: interface entre a Libras e a Língua Portuguesa*; de Desirée De Vit Begrow *A aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos: contribuições de estratégias meta linguísticas em Língua de Sinais* e Teófilo Alves Galvão Filho, *Tecnologia Assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas*.

Uma segunda pesquisa em desenvolvimento é o Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns, financiado pela CAPES. Esta pesquisa visa fomentar a criação do ONEESP, cujo foco é a produção de estudos integrados sobre políticas e práticas direcionadas para a questão da inclusão escolar na realidade brasileira. O presente projeto de pesquisa tem como foco uma avaliação de âmbito nacional do programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), promovido pela Secretaria de Educação Especial/MEC que desde 2005 vem apoiando a criação deste serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Segundo dados do MEC, entre os anos de 2005 a 2009, foram financiadas 15.551 SRM para 4.564 municípios brasileiros, espalhadas em todos os estados. Em que medida este tipo de serviço tem apoiado a escolarização de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais? Que limites e possibilidades as SRM oferecem? Para responder a essas questões 25 pesquisadores provenientes de 16 estados brasileiros, representantes de 22 universidades e de 18 programas de pós-graduação, estão se propondo

a conduzir um estudo em rede cujo delineamento misto envolverá estudos locais nos municípios com professores de salas de recursos, baseados na metodologia da pesquisa colaborativa que tem como foco produzir simultaneamente conhecimento e formação.

Essa pesquisa tem propiciado o estreitamento de relações da universidade com a educação básica, e com outros grupos de pesquisa, tendo sido criado o Observatório Estadual de Educação Especial, em que participam as universidades: UEFS, UESB, UFRB e UESC, possibilitando agregar interesses em torno do estudo sobre as salas de recursos multifuncionais em escolas regulares e desvelar a realidade dessas salas e a contribuição para a inclusão escolar.

Nessa perspectiva, estão sendo realizadas as teses de doutorado de Wolney Gomes Almeida sobre *Atendimento educacional especializado para alunos com surdocegueira* e o de Christiane Freitas Luna que estuda a *Sala de recursos multifuncionais: implementação em um município baiano*.

Além das pesquisas, são desenvolvidos Programas de extensão, destacando-se o PROCAD - NF 2009 – Programa de Cooperação Acadêmica – Novas Fronteiras 2009, intitulado “Formação de professores para a educação inclusiva”, com financiamento da CAPES. Esta proposta decorre de uma parceria entre os grupos de pesquisa: Educação Especial/UFMA; Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais/UFBA e Políticas em Educação: Formação, Cultura e Inclusão/UFF contempla, sobretudo, atividades de pesquisa em Educação Especial e formação de recursos humanos em nível de pós-graduação (mestrado e pós-doutorado), além da criação do Laboratório de Formação de Professores para Educação Inclusiva, na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). O objetivo geral deste Programa é possibilitar a cooperação acadêmica entre os grupos de pesquisa das universidades participantes, tendo como foco de estudo a área da Educação Especial, visando à produção conjunta de conhecimentos; a criação e implementação do Laboratório de Formação Docente para a Educação Inclusiva, na UFMA; e a inserção de alunos e professores nos programas de pós-graduação e grupos de pesquisa das instituições participantes, de modo a fortalecer os cursos das instituições associadas e desenvolver estudos e pesquisas acerca da formação de professores na perspectiva da educação inclusiva.

Outro programa desenvolvido intitula-se “Ambientes de trabalho e oportunidades de emprego: inclusão social de pessoas com deficiência”, também financiado e resulta de parceria ente CAPES/FIPSE visando intercâmbio internacional, com o objetivo de promover a colaboração entre instituições de educação superior dos Estados Unidos e do Brasil com o objetivo de criar e apoiar oportunidades para a formação internacional de estudantes da graduação, através de missão de estudo de alunos e missão de trabalho docente, tendo em vista a inclusão social e profissional da pessoa com deficiência. As Instituições participantes são: Brasil através da UFBA e os Estados Unidos: Temple University e St. Cloud State University.

Nesse panorama de pesquisas e programas em desenvolvimento, pela autora deste trabalho, e de teses e dissertações de seus orientandos, outros estudos afins estão sendo ou foram desenvolvidos também por mestrandos e doutorandos que estão relacionados no Apêndice.

Considerações finais

O grupo de pesquisa tem se firmado a partir de reuniões para estudos pertinentes aos subtemas de interesse derivados das intersecções entre a pesquisa individualmente desenvolvida pelos orientandos e a temática central do grupo além de discussões sobre o desenvolvimento dessas pesquisas.

Essas reuniões têm gerado a possibilidade de ampliar a participação de estudantes de graduação e de professores da rede de ensino, considerando as especificidades temáticas e os interesses da participação. Dessa forma, o GEINE se alimenta das discussões teóricas e do desenvolvimento das pesquisas e se fortalece, a partir do intercâmbio dos professores, pesquisadores e acadêmicos, que qualificam continuamente a atuação profissional e produção acadêmica, sempre buscando a relevância teórica e o significado social dos estudos e das ações nele imbricados.

O conjunto de informações obtidas através das pesquisas realizadas e em fase de desenvolvimento representa um rico material que ajuda na compreensão da formulação e da implementação da educação inclusiva e aponta para a ampliação de conhecimento relativo ao avanço dos processos inclusivos no Estado da Bahia.

Os resultados das pesquisas permitem caracterizar as condições em que ocorre a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais espe-

ciais: primazia do paradigma educacional tradicional; descompasso entre o discurso oficial e a realidade; despreparo do professor; desarticulação entre a gestão escolar e o trabalho do professor dentre outros.

Nos estudos realizados, predominam o contexto soteropolitano, como campo empírico de pesquisa, mas dentre as perspectivas de atuação do grupo está a ampliação desse universo de análise, abrangendo outros municípios e outras regiões do Estado. Essa ampliação diz respeito, também às diferentes conotações metodológicas, envolvendo procedimentos de intervenção embasada no “trabalho colaborativo”, enquanto estratégia de formação de pessoal e de apoio à escolarização de crianças e jovens com necessidades especiais. Isso porque, atualmente, as pesquisas visam descrever, caracterizar e analisar práticas educacionais com vistas a avaliar seus resultados e impactos no desenvolvimento, na socialização e na construção do conhecimento dos sujeitos com necessidades especiais.

Referências

- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRASIL, Secretaria de Direitos Humanos. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008; Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. 2. ed., rev. e atualizada. Brasília, 2010.
- CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- UNESCO. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: CORDE, 1994.
- VIEIRA, Sofia Lercher. Escola – função social, gestão e política educacional. In: FERREIRA, Naura Syria C.; AGUIAR, Márcia Ângela das (Org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas: fundamentos de defectologia*. Madri: Viso, 1997. (t. 5).

APÊNDICE - Orientações e supervisões

Em andamento

1. BRUNELLI, Nádija Gomes Brunelli. *A formação acadêmica no ensino superior de estudantes com necessidades especiais: a experiência do IFBA - Campus Salvador*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.
2. SOARES, Adriany Thatcher Castro. *O uso de softwares leitores de tela para a (in)formação de estudantes deficientes visuais*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.
3. SANTOS, Luis Claudio Machado dos. *Criação de aplicativos utilizando a tecnologia da realidade aumentada para apoiar e/ou aperfeiçoar o ensino aprendizagem dos deficientes auditivos na educação regular*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.
4. ALMEIDA, Wolney Gomes. *Atendimento educacional Especializado para alunos com Surdocegueira*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.
5. LUNA, Christiane Freitas. *Sala de recursos multifuncionais: Implementação e operacionalização no município de Jequié-Ba*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.
6. MELO, Marcos Welby Simões. *A Educação Musical como paradigma de inclusão*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia.
7. CORREIA, Patrícia Carla da Hora. *A interação da pessoa com deficiência na comunidade indígena: um estudo da etnia Pankararé na Bahia*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.
8. BASTOS, Edinalma Rosa Oliveira. *Entre práticas e significados: um estudo dos repertórios culturais revelados nas “vozes” de alunos surdos*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.
9. UZÊDA, Sheila de Quadros. *O papel de mulheres/mães na inclusão de crianças com deficiência visual na educação infantil: uma perspectiva de gênero*. 2009. Tese

(Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

10. SILVA, Pauliane Brito da. Caracterização da Educação Especial na rede de ensino municipal de Salvador. 2012. Iniciação científica (Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

11. FREITAS, Sabrina dos Anjos de. Estudo das salas de recursos multifuncionais na rede municipal das escolas regulares de Salvador. 2012. Iniciação científica (Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

12. SANTANA, Vanessa Oliveira de. *O trabalho do professor da sala de recursos multifuncionais*. 2012. Iniciação científica (Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

13. FILHO, Teófilo Alves Galvão Filho. *Tecnologia Assistiva: favorecendo pesquisas e práticas pedagógicas inclusivas*. Supervisão de pós-doutorado/PNPD/2010-2014. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

Concluídas

1. COSTA, Daiane Santil. *A mediação de professores na aprendizagem da língua escrita de alunos com Síndrome de Down em classes regulares*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

2. SILVA, Élide Cristina Santos da. *A prática pedagógica na inclusão de alunos com autismo*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

3. BOTELHO, Amanda Ribeiro. *Ensino de ortografia e Sistema Braille*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

4. NASCIMENTO, Eliane de Sousa. *Qualificação profissional de pessoas com deficiência: um estudo de egressos*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

5. OLIVEIRA, Jamine Barros. *O Programa de saúde da família no processo de inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

6. SANTOS, Miralva Jesus dos. *A escolarização do aluno com deficiência visual e sua experiência educacional*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

7. CARDOSO, Diana Maria Pereira. *Concepção docente sobre o comportamento desatento, hiperativo e impulsivo no contexto escolar*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.
8. ARAÚJO, Sheila Correia de. *O jogo simbólico e a criança cega*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.
9. JESUS, Tércio Rios de. *Política e gestão da educação municipal em atenção à diversidade*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.
10. FILHO, Teófilo Alves Galvão. *Ambientes computacionais e telemáticos no desenvolvimento de projetos pedagógicos com alunos com paralisia cerebral*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.
11. BARBOSA, Irenilson de Jesus. *Ausência de alibi: vozes e trajetórias de pessoas com deficiência visual no mundo do trabalho*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.
12. GALVÃO, Nelma. *Inclusão de crianças com deficiência visual na educação infantil*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.
13. CALDAS, Suely de Melo Calixto. *“Um por todos e todos pelo outro”*. As interações sociais e a construção de processos identitários do deficiente mental na classe regular. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.
14. OLIVEIRA, Thereza Cristina Bastos Costa de. *Sala de aula inclusiva: um desafio para a educação da criança surda*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.
15. BASTOS, Edinalma Rosa Oliveira. *Da classe especial à classe regular: um estudo da dinâmica interativa entre surdos e ouvintes*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana
16. HORA, Genigleide Santos da. *Gestão escolar participativa: um desafio relacional e organizacional*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.
17. CRUZ, Cátia Maria Paim da. *Integração escolar do deficiente visual: das intenções às ações*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana
18. ARAÚJO, Maria Antonieta Nascimento. *Trabalho e surdez: a emergência de novas significações*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

19. ARAÚJO, Sheila Correia de. *A família e o desenvolvimento da criança cega*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.
20. GALVÃO, Nelma de Cássia Sandes. *A comunicação do aluno surdo cego no cotidiano da escola inclusiva*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.
21. OLIVEIRA, Thereza Cristina Bastos Costa de. *A escrita do aluno surdo: interface entre a LIBRAS e a Língua Portuguesa*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.
22. BEGROW, Desirée De Vit. *A aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos: contribuições de estratégias meta linguísticas em Língua de Sinais*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.
23. SOUZA, Rita de Cácia Santos. *Educação Especial do século XIX ao início do século XX: cuidar e educar para civilizar*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.
24. LIMA, Iara Maria Campelo. *Tecendo saberes, dizeres, fazeres em formação contínua de professores: uma perspectiva de educação inclusiva*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.
25. FILHO, Teófilo Alves Galvão. *Tecnologias Assistivas para uma escola inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.
26. ARAÚJO, Sheila Correia de. *A família da criança cega*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.
27. PIMENTEL, Suzana Couto. *(Con)Viver (com) a síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.
28. SOUZA, Verônica dos Reis Mariano. *Gênese da Educação dos surdos em Aracaju*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.
29. ANJOS, Hildete Pereira dos. *O espelho em cacos: análise dos discursos imbricados na questão da inclusão*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.
30. SALES, Zenilda Nogueira. *Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em uma universidade estadual do interior da Bahia/Brasil*. Supervisão de Pós-Doutorado. UFBA, 2011.

Formação de professores para a inclusão

Saberes necessários e percursos formativos

SUSANA COUTO PIMENTEL

Introdução

A política de formação de professores para inclusão escolar de estudantes com deficiência é preconizada desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, que define que os sistemas de ensino devem assegurar professores capacitados para oferecer uma educação de qualidade com currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos que atendam às necessidades destes educandos. (BRASIL, 1996)

No entanto, 16 anos após a promulgação desta Lei ainda é possível constatar, em pesquisas realizadas no Brasil. (MOURÃO, 2011; PIMENTEL; PAZ; PINHEIRO, 2009) que os professores da escola básica se consideram despreparados para o trabalho com estudantes com deficiência, mantendo, desta forma, uma organização curricular rígida e práticas avaliativas homogêneas.

A ausência de conhecimento do professor sobre as peculiaridades das deficiências, o não reconhecimento das potencialidades destes estudantes e a não flexibilização do currículo podem ser considerados fatores determinantes para barreiras atitudinais, práticas pedagógicas distanciadas das necessidades reais dos educandos e resistência com relação à inclusão. Em 1964 Rosenthal e Jacobson nomearam de profecia autorrealizadora o efeito da expectativa do professor no desempenho dos seus alunos. Isso acontece porque se os professores desenvolvem uma visão de que seu aluno é incapaz,

eles terminam por abandoná-lo, não favorecendo situações de interação que possibilitem o avanço cognitivo e o desenvolvimento desse sujeito.

Diante da relevância educacional e social desta temática, este capítulo objetiva discutir a formação do professor como requisito para garantia da inclusão de estudantes com deficiência na escola básica, fazendo a análise dos saberes necessários para esta formação, bem como problematizando as propostas de formação inicial e continuada empreendidas pelas instâncias competentes buscando, sobretudo, trazer sugestões de possibilidades formativas. Esta discussão será permeada pelo conteúdo das falas de pais de estudantes com deficiência acerca da formação docente. Os trechos de falas dos pais abordados neste capítulo foram extraídos de uma pesquisa¹ que buscou investigar a concepção de pais/responsáveis de estudantes com deficiência acerca do processo de inclusão educacional. (PIMENTEL; PAZ; PINHEIRO, 2009)

Saberes necessários à formação docente para inclusão

A inclusão educacional requer professores preparados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos. A inexistência desta formação gera o fenômeno da pseudoinclusão, ou seja, apenas da figuração do estudante com deficiência na escola regular, sem que o mesmo esteja devidamente incluído no processo de aprender. Estar matriculado e frequentando a classe regular não significa estar envolvido no processo de aprendizagem daquele grupo.

¹ O lócus empírico da pesquisa foram quatro municípios do Vale do Jiquiriçá (Amargosa, Mutuípe, Ubaíra e Elísio Medrado) que se constitui parte do território do Recôncavo da Bahia onde está inserida a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Para a “construção” dos dados da pesquisa, foram realizados grupos focais com pais/responsáveis por estudantes com deficiência. O grupo focal é uma técnica utilizada na pesquisa qualitativa para geração de dados e “configura-se como uma entrevista coletiva, aberta e centrada” (MACEDO, 2006, p. 116, 117), mediada por um entrevistador de modo a possibilitar aos participantes a pluralidade dialógica e a livre expressão acerca do tema da pesquisa. As discussões realizadas nos grupos focais foram transcritas, tendo garantida a confidencialidade das respostas, isto é, não houve identificação dos autores das falas. A discussão das falas dos sujeitos investigados foi feita tomando-se como base a análise do conteúdo manifesto nas comunicações de modo a apreender a visão social dos sujeitos da pesquisa sobre a inclusão.

[...] a proposta da inclusão é muito mais abrangente e significativa do que o simples fazer parte (de qualquer aluno), sem assegurar e garantir sua ativa participação em todas as atividades dos processos de ensino-aprendizagem, principalmente em sala de aula. (CARVALHO, 2004, p. 110)

Entretanto, discussões sobre inclusão educacional no âmbito da comunidade relacionada a pessoas com deficiência são permeadas pelo discurso que aponta para o despreparo da escola como elemento gerador de resistência e descrédito por parte dos pais e dos alunos que não são atendidos em suas necessidades.

Tirei meu filho da escola porque a professora pediu, alegava que não conseguia trabalhar com ele, preferi então que ele ficasse em casa. (Trecho de fala de uma mãe residente no município de Ubaíra).

Tirei minha filha de dezesseis anos da escola porque a professora disse que ela não tinha jeito, pois era deficiente mental, aí ela não dava atenção mesmo. Outra coisa foi porque os colegas da sala batia² nela. (Trecho de fala de uma mãe residente no município de Amargosa).

Esses relatos revelam por um lado o desconhecimento da lei por parte das famílias envolvidas e das professoras, tendo em vista que a legislação brasileira garante a todo cidadão o acesso à escola e ao cidadão com deficiência o atendimento educacional, preferencialmente nas escolas regulares. Por outro lado os relatos indicam a impotência dos professores diante da diferença que se apresenta nas escolas trazidas no bojo da inclusão. Por não saber o que fazer e nem como atuar, alguns docentes, em sua impotência, acabam por sugerir, através de palavras ou ações, que não conseguem lidar com a diferença e que, portanto, é mais produtiva a retirada dos estudantes daquele espaço escolar.

Diante disso, entende-se que não basta garantir o acesso destes estudantes à escola regular, é necessário o apoio ao docente para que esta inclusão aconteça garantindo-se a equidade no atendimento pedagógico. Isso requer uma formação docente que envolva, para além do respeito, a compreensão da diversidade. De acordo com Silva e Rodrigues (2011, p. 62),

² As transcrições das falas foram feitas respeitando-se a variedade linguística dos sujeitos participantes da investigação.

existe uma distinção profunda entre simplesmente aceitar e respeitar, e o processo de compreensão da diferença, que demanda das pessoas disposição e compromisso para trabalhar com o ser humano no sentido de contribuir com o desenvolvimento de um sujeito social, histórico e politicamente consciente. Não se trata de apenas acolher a diversidade, mas de compreender sua produção e complexidades na realidade de cada sujeito.

Assim, para que a inclusão se efetive os professores precisam investir nas potencialidades de aprendizagem de seus alunos, atendendo as suas necessidades e propondo atividades que favoreçam o seu desenvolvimento. Porém, como na maioria das vezes não há um perfil único da deficiência, é necessário um acompanhamento individual e contínuo, tanto da família como do docente e até de outros profissionais. As deficiências não podem ser tratadas genericamente, há que se levar em conta a condição que resulta da interação da pessoa com o seu ambiente. É importante que a escola se informe sobre as especificidades das deficiências atendidas e sobre os meios adequados para fazer com que o educando encontre no ambiente escolar um contexto que proporcione aprendizado e crescimento nos aspectos afetivo, social, cognitivo e psicomotor, sem discriminá-lo por possuir seu próprio tempo e ritmo de aprender.

Para que isto aconteça é necessário que o professor possua um conjunto de saberes que envolvem as epistemologias que fundamentam o ato de aprender, além de habilidades e competências sobre mediação pedagógica no processo de ensinar, possibilitando que aquilo que o estudante faz hoje com ajuda do professor, possa fazer amanhã, sozinho. Isso é o que Vygotsky (1998) considera como agir na zona de desenvolvimento proximal do educando. De acordo com Pimentel (2012, p. 71)

Numa relação de ensino e aprendizagem, mediar significa *fornecer níveis de ajuda*, planejados de forma intencional e que se ajustem às necessidades dos educandos. Essa prática de mediação é inerente à ação do professor que *presta assistência* ao estudante ocupando uma função de andaime (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976 citados por COLL SALVADOR, 1994), ou seja, de apoio e suporte a fim de proporcionar avanços no processo de aprendizagem do seu estudante, criando condições favoráveis para que essa aprendizagem aconteça.

Edler Carvalho (2004) sugere ao docente que atua na educação inclusiva a necessidade da remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação. Assim, considera-se neste trabalho que um professor que tem clareza epistemológica das bases que fundamentam o conhecimento busca remover tais barreiras no processo de aprendizagem através do investimento nas peculiaridades e especificidades do modo de aprender dos seus estudantes, reconhecendo para isso a diversidade presente em sua sala de aula.

Outro aspecto analisado pelos pais acerca do atendimento às crianças com deficiência pela escola regular é com relação à avaliação. No processo de inclusão, é necessário que os instrumentos e o conteúdo da avaliação sejam condizentes com as adaptações feitas no currículo, considerando-se as especificidades do aluno com necessidades educacionais especiais. *“É importante que haja uma avaliação diferenciada para as crianças com deficiência.”* (Trecho de fala de uma mãe residente no município de Elísio Medrado).

A avaliação é um componente do currículo escolar e considera-se que numa educação inclusiva o currículo precisa passar por uma adaptação. A adaptação curricular é definida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais como “decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de os alunos aprenderem, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender a diversificação de necessidades dos alunos na escola”. (BRASIL, 1999, p. 15)

Para que o professor promova a adaptação curricular de modo a assegurar o atendimento à diversidade existente em sua sala de aula, ele precisa refletir sobre o currículo proposto, questionar os conteúdos existentes e objetivos previamente definidos, tendo como parâmetro a realidade de sua turma. Isso não significa que cada professor criará um novo currículo a partir do desenvolvimento real observado em sua turma, pois adaptar o currículo não significa propor um currículo diferenciado, mas adequar aquele conteúdo, aquele tempo previsto para aprendizagem à realidade de seu grupo de estudantes. A compreensão da existência de diferentes caminhos para a aprendizagem fará com que o professor pense o processo de ensino e busque recursos distintos que favoreçam a aprendizagem, ainda que em tempos diferenciados. Isso requer um profissional embasado teoricamente para justificar as suas decisões e devidamente implicado com a realidade dos seus alunos e com o seu processo de aprendizagem.

Voltando ao processo de avaliação, entende-se que na escola inclusiva, esta precisa ser contínua e não estanque e pontual e, portanto, deve ocorrer ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, o professor precisa realizar diferentes atividades e aplicar diversos instrumentos de avaliação em diferentes momentos do período letivo que possam revelar como e o quê o aluno está aprendendo. Essa avaliação contínua aponta o que o professor e a escola precisam mudar para que o aluno efetivamente aprenda, tendo em vista que seu objetivo é manter os alunos incluídos no processo de aprendizagem e não eliminá-los deste processo.

Em outro momento da fala dos pais sobre o modo como a inclusão está acontecendo no contexto da escola regular, os pais sinalizam que reconhecem que a responsabilidade da inclusão está sendo delegada unicamente ao professor sem que lhe sejam garantidos apoio e formação. “*A escola não tem uma sala de apoio e o professor fica com toda responsabilidade, além de não estar preparado para lidar com as crianças com deficiência.*” (Trecho de fala de uma mãe residente no município de Mutuípe).

A dificuldade demonstrada pelos professores no trabalho com seus alunos com deficiência gera nos pais insegurança e dúvida se de fato acontecerá a inclusão de seus filhos nos processos de ensino e aprendizagem. Assim, a formação dos profissionais da educação passa a ser uma questão central para a implementação de uma escola inclusiva. Investir nas peculiaridades de cada aluno, atender a todos na escola, incorporar a diversidade sem nenhum tipo de distinção e promover a aprendizagem de todos é a função primordial do professor na escola inclusiva.

Meu filho não estava tendo atenção na escola, por isso não quer mais ir. Ele sentia que não estava se desenvolvendo como os outros. (Trecho de fala de uma mãe residente no município de Mutuípe).

Para trabalhar com crianças especiais tem que ter amor e muitas vezes o professor mostra ser impaciente com a situação. (Trecho de fala de uma mãe residente no município de Ubaíra).

Deveria existir um aprendizado diferenciado para as crianças deficientes, assim os professores deviam dar mais atenção a essas crianças. (Trecho de fala de uma mãe residente no município de Amargosa).

Observa-se nestas falas a sensação de descrédito na prática da inclusão do modo como a mesma tem sido feita. As mães revelam que falta algo, porém não conseguem definir o que seria, arriscando assim, em abordar a ausência de paciência do docente com o ritmo diferenciado da criança com deficiência que culmina com a desatenção por não se acreditar em seu potencial.

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. Isto requer investimento constante em práticas investigativas, problematizando o que acontece no cotidiano da sala de aula e buscando referenciais teóricos e epistemológicos que favoreçam a compreensão da aprendizagem. A ação investigativa de sua própria prática possibilitará ao professor “compreender como ensinar e promover de fato a inclusão escolar de todos, com ou sem deficiência”. (SILVA; RODRIGUES, 2011, p. 63)

Em outro discurso uma mãe revela acreditar que a prática desenvolvida pela professora é dificultadora do processo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. *“Meu filho é deficiente mental e não está avançando nos estudos. [Ele] não tem estímulo nem atenção da professora, pois ele apenas gosta de pintar.”* (Trecho de fala de uma mãe residente no município de Mutuípe).

Entende-se que as dificuldades vivenciadas por este docente está, sobretudo, relacionada à ausência da formação com relação às necessidades e potencialidades apresentadas pelos alunos com deficiência intelectual, por isso ao mesmo é atribuída apenas a atividade de pintura em sala de aula. Esta ação contraria o princípio da inclusão, configurando-se como uma expulsão encoberta dos processos de ensino e de aprendizagem. É importante salientar que todo ser humano é capaz de aprender, desde que estimulado e devidamente mediado.

Desse modo, alguns pais concluem que a formação docente impõe-se como meta principal a ser alcançada pela escola a partir do momento que tem matriculado um aluno com deficiência.

O próprio professor admite que não está preparado para ensinar alunos especiais. (Trecho de fala de uma mãe residente no município de Amargosa).

A inclusão é correta desde que os professores e a escola estejam preparados. (Trecho de fala de uma mãe residente no município de Elísio Medrado).

É importante perceber que a inclusão postula uma reestruturação do sistema de ensino, com o objetivo de fazer com que a escola se torne aberta às diferenças e competente para trabalhar com todos os educandos. “*Meu filho tem Síndrome de Down, ele teria que estudar a 4ª série, só que não aceita, acha que tem que estar na sala com adolescentes. Ele está numa sala de adolescentes, mas não acompanha a turma.*” (Trecho de fala de uma mãe residente no município de Ubaíra).

Esse discurso revela que nem a família, nem a escola sabem como agir com relação ao processo de inclusão educacional das pessoas com deficiência. Certamente, a ausência de uma formação específica traz para escola, principalmente para os docentes, uma sensação de impotência, de não saber como agir diante da diferença trazida à escola pela inclusão.

Essa sensação de impotência é aumentada pelos estigmas que são imputados pelo preconceito social com relação à diferença. Muitas vezes, por desconhecimento das peculiaridades e potencialidades da diferença, o próprio professor traz um olhar discriminatório/classificatório para o estudante com alguma necessidade especial. No entanto, sua ação deve ser desconstruir ou favorecer a superação do estranhamento inicial provocado pela diferença, possibilitando aos educandos com deficiência mostrarem suas potencialidades. “*A minha filha é surda e na escola não tem atenção, chega em casa reclamando que os colegas batem e xingam ela.*” (Trecho de fala de uma mãe residente no município de Amargosa).

Esta fala sugere que a sociedade impõe padrões e, se a pessoa não se enquadra, é estigmatizada e sofre discriminação. Por isso, os atores escolares precisam “enxergar” os alunos com deficiência para além do rótulo da limitação, tendo em vista que existe uma diversidade presente na sociedade que precisa ser compreendida e trabalhada.

Formação de professores para inclusão: como as instâncias executoras tem assumido esta responsabilidade

Diante dos saberes necessários à inclusão, abordados no item anterior, defende-se neste trabalho que a formação de professores para uma escola inclusiva não deve estar restrita a formação inicial em nível de Licenciatura, mas requer uma continuidade ao longo da vida e do exercício profissional do docente. Entretanto, reconhece-se que a formação inicial deve fornecer bases sólidas sobre as quais se assentarão a formação continuada.

É importante, contudo, que a formação inicial dos professores trate com solidez dos aspectos gerais que permeiam a educação especial permitindo que estes, percebam na sua prática de docência as necessidades especiais de seus alunos, assim como compreendam a educação inclusiva a partir de um olhar inclusivo. Contribuindo, com isso, para uma prática que considere as contingências e as possibilidades de melhora no *processo de ensino e aprendizagem* dos alunos com NEE,³ tendo em vista que este aspecto é a função principal da docência. (PINHEIRO, 2010, p. 71)

Para que a formação dê conta do que a autora chama de “solidez dos aspectos gerais que permeiam a educação especial”, a Resolução nº 01/2002 do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior nos cursos de Licenciatura, afirma que fazem parte das competências necessárias no processo de formação de professores àquelas relacionadas ao ensino, à pesquisa e as socioculturais. As competências de ensino devem estar voltadas à aprendizagem do aluno; ao uso de tecnologias de informação e da comunicação, de metodologias e materiais inovadores; a elaboração e execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares. As competências de pesquisa abrangem o aprimoramento em práticas investigativas. E, por fim, as competências socioculturais devem abranger o acolhimento e trato da diversidade; o exercício de atividades

³ Nota explicativa da autora: Necessidades Educacionais Especiais, termo utilizados em documentos oficiais brasileiros que se refere as deficiências, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

de enriquecimento cultural; o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Na abordagem do item anterior defendeu-se neste trabalho que, muito além do acolhimento e trato da diversidade, o professor formado para atuar com a educação inclusiva deve compreender a diversidade, problematizar o currículo a ela direcionado e buscar formas de ensinar de modo a favorecer a aprendizagem.

Nos últimos anos, reconhece-se que as instituições de ensino superior têm buscado fazer modificações nos currículos de modo a incluir a discussão sobre o trabalho com a diversidade. Porém, embora tenha sido incluída a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como componente curricular obrigatório para todos os cursos de Licenciatura, por força do Decreto nº 5.626/2005, entende-se que isto não é suficiente para formar professores para o trabalho pedagógico numa perspectiva inclusiva. Os cursos de Pedagogia geralmente ultrapassam o componente obrigatório de Libras, propondo também outro componente como obrigatório relacionado à Educação Especial/Inclusiva. (PINHEIRO, 2010) Cabe neste momento deste trabalho uma digressão para o questionamento sobre por que apenas os cursos de Pedagogia ampliam as discussões sobre este saber. Será que é porque este curso possui uma formação mais ampliada ou porque se acredita que os estudantes com deficiência não ultrapassariam as séries iniciais do Ensino Fundamental?

Retomando o pensamento inicial após esta digressão, entende-se que embora haja esta ampliação de abordagem no currículo da Pedagogia, ainda assim reconhece-se que estes saberes não são suficientes para construção de práticas inclusivas na escola. “Essa realidade indica que os egressos desses cursos, ao iniciarem seu trabalho como professores na Educação Básica, estariam defasados diante das demandas de escolarização próprias dos contextos de Educação Inclusiva, configurado no país.” (SILVA, RODRIGUES, 2011, p. 81)

Em uma pesquisa que se propôs a analisar os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Matemática, Física e Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) com relação à formação para atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular, a autora concluiu que:

Embora as DCN's⁴ defendam que o perfil do licenciado deve abranger o acolhimento e trato com a diversidade, observa-se que nos PPC's⁵ analisados estes saberes não estão garantidos, tendo em vista que apenas a disciplina de LIBRAS foi contemplada nos três projetos, sendo que o de pedagogia acrescenta a Educação Especial.

É possível concluir que somente a disciplina de LIBRAS no caso dos cursos de Física e Matemática ou as disciplinas de LIBRAS e Educação Especial, referentes ao curso de Pedagogia, ambas com 68 horas de carga horária, não dão conta de formar o perfil do licenciado almejado pelas diretrizes de formação de professores.

Não há nos PPC's analisados uma base epistemológica que discuta e oriente a formação destes profissionais para o atendimento à diversidade na perspectiva da educação inclusiva. [...] os resultados desta pesquisa revelam que a formação de professores prescrita nos PPC's de Física, Matemática e Pedagogia da UFRB atende minimamente aos preceitos da lei. Posto isso, o perfil do licenciado formado nestes cursos, diverge dos princípios das diretrizes nacionais para os cursos de Licenciatura que coadunam a favor do ensino visando à aprendizagem de todos os alunos inseridos nas escolas regulares e o atendimento e trato com a diversidade. (PINHEIRO, 2010, p. 71)

Se esta é uma realidade nas instâncias de formação inicial, por outro lado, os estados e municípios, responsáveis pela educação básica, não têm investido o suficiente na formação continuada dos seus docentes. Dados de pesquisa realizada em 2008 no Vale do Jiquiriçá revelaram que 78% dos professores investigados em quatro municípios⁶ daquela região territorial do Recôncavo da Bahia não haviam participado de curso de formação continuada sobre Educação Inclusiva. (PIMENTEL; PAZ; PINHEIRO, 2009) Em muitos casos, as propostas que têm sido efetivadas nos municípios pesquisados envolvem a formação de alguns professores da rede pública em cursos sobre deficiências específicas os quais, posteriormente, devem atuar como multiplicadores do conhecimento construído. Porém, na maioria das

⁴ Nota explicativa da autora: Diretrizes Curriculares Nacionais.

⁵ Nota explicativa da autora: Projetos Pedagógicos dos Cursos.

⁶ Amargosa, Mutuípe, Ubaíra e Elísio Medrado.

vezes, esta socialização do conhecimento não acontece, e os demais colegas se mantêm sem acesso a formação necessária.

No entanto, a lei que rege a educação brasileira, LDB nº 9.394/96, preconiza, no parágrafo único do art. 61, que a formação dos profissionais da educação se dará “de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica”. (BRASIL, 1996) Esta lei menciona a formação inicial dos professores no âmbito do ensino superior e assegura nos parágrafos 2º e 3º do art. 62 da LDB nº 9.394/96 que

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. § 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância. (BRASIL, 1996)

Observa-se que está assegurada uma parceria entre os entes federados de modo a afiançar tanto a formação inicial quanto continuada. Por outro lado, percebe-se ainda que a formação continuada é abordada como responsabilidade de instâncias externas à escola. Ainda no art. 67 da referida Lei está preconizado que

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. (BRASIL, 1996)

Embora se compreenda que nos termos da lei a formação continuada se dará em ambiente fora da escola básica, neste trabalho sugere-se que esta formação aconteça em forma de estudo em serviço, dentro do próprio ambiente escolar, ressaltando-se que este momento de estudo deve ter caráter de direito e dever do docente, deve ser remunerado, ininterrupto e abranger temáticas específicas e pertinentes às questões emergidas no contexto da prática pedagógica desenvolvida em sala de aula.

Assim, se compreende que cada sistema de ensino é responsável por garantir aos seus profissionais a oportunidade de estes se

aperfeiçoarem profissionalmente em seu horário de trabalho, pois esta atividade é parte de suas atribuições profissionais. Neste contexto, a formação continuada assume, concomitantemente, duas dimensões preponderantes na atuação destes profissionais: a de direito e a de dever. (SILVA, 2010, p. 14-15)

Entende-se que para que isso seja implementado em cada escola é necessário que os Projetos Políticos Pedagógicos prevejam esta formação, assegurando as condições para que a mesma se efetive. Por outro lado, os sistemas de ensino precisam por sua vez asseverar a presença de coordenadores pedagógicos nas unidades de ensino, bem como de professores que atuem em salas de recursos multifuncionais. Sem dúvida, isto requer um alto investimento. Porém, não se pode fazer educação inclusiva de qualidade sem ampliação de recursos, melhoria das condições de ensino e aprendizagem nas escolas e valorização dos profissionais da educação. Sem este investimento é possível afirmar que acontecerá uma pseudoinclusão que atuará como um processo de expulsão encoberta, que em sua prática é muito mais perverso que a segregação, por promover uma violência simbólica, gerando no outro, no diferente o sentimento de incapacidade e de não pertencimento. Esta pseudoinclusão também afetará o trabalho e a saúde de profissionais docentes que, embora comprometidos com a educação, não sabem como agir diante da diferença.

Essa proposta de formação continuada em serviço, de modo algum nega a formação continuada no ambiente de Ensino Superior em nível de Pós-Graduação *Lato* ou *Stricto Sensu*, ao contrário, busca ampliar para todos os docentes o direito de continuidade nos estudos e no desenvolvimento de investigações do seu fazer e saber fazer que podem suscitar projetos futuros de pesquisas, ao nível de mestrado ou doutorado. Ressalte-se que no Brasil o acesso a Programas de Pós-Graduação ainda não é garantido para todos os egressos do Ensino Superior que têm como opção fazer tais cursos, principalmente nas regiões Norte e Nordeste, tendo em vista a pouca quantidade de vagas disponibilizadas e a distribuição destes programas em universidades alocadas em grandes centros. Mesmo a pós-graduação em nível *Lato Sensu* oferecida na modalidade à distância, também não está acessível a todos os docentes que atuam na rede pública de ensino.

Considerações finais

Diante do exposto neste trabalho, é possível questionar se existe um modelo eficaz para a formação de professores para atuação num paradigma inclusivo. Ao longo deste capítulo, mostrou-se que numa sala inclusiva o professor precisa possuir saberes específicos como: o reconhecimento das peculiaridades e diversidade do processo de aprendizagem; a percepção das potencialidades dos estudantes com deficiência de modo que possa planejar práticas pedagógicas que considerem as necessidades dos educandos, promovendo a adaptação do currículo escolar, isto é, modificando objetivos, formas de mediação pedagógica, metodologias, recursos didáticos, tempo de ensino e aprendizagem ou instrumentos de avaliação, quando necessário.

Defendeu-se também que o lócus para a formação inicial do docente deve ser a universidade. Assim, os cursos de Licenciatura, além prever um componente curricular que trate da Educação Especial como uma área da educação específica e com saberes próprios, deve inserir nas ementas dos componentes curriculares da área pedagógica, a exemplo da Didática, Avaliação, Currículo, Psicologia da Educação e Políticas Educacionais, o enfoque no trabalho docente com a deficiência (intelectual, sensorial e física), os transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e a alteridade, possibilitando a formação de um profissional que seja capaz de compreender o outro em sua dignidade, direitos e diferenças, de modo a contribuir para a construção de uma educação pautada na equidade como princípio.

[...] não se trata de formar um professor centrado na discussão dessa temática com bases na disfunção, ou nas causas orgânicas da deficiência, mas, sobretudo, essa formação precisa abordar as discussões sobre a diferença, sobre o OUTRO, sobre as diferentes formas de se tornar humano e aprender no mundo. (SILVA; RODRIGUES, 2011, p. 64)

Para que esta formação aconteça propõe-se neste trabalho uma sólida formação teórica durante a Licenciatura acerca dos pressupostos epistemológicos do conhecer e dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, de forma que subsidie o fazer pedagógico, a avaliação da ação e a investigação sobre o ensino e a aprendizagem. Este saber promoverá um novo modo de

agir trazendo mudanças qualitativas para a sala de aula, pois possibilitará que professores das diferentes áreas do currículo da educação básica (Língua Portuguesa, Geografia, História, Matemática, Física, Química, Biologia, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Artes e Educação Física) atuem de forma assertiva perante o seu estudante com deficiência.

Por outro lado, diante da amplitude deste processo formativo, reconhece-se que o tempo de graduação não é por si só suficiente para a abordagem sólida de todo este saber, por isso defende-se também, neste trabalho, que a formação continuada dos profissionais da educação seja uma prerrogativa e condição para qualificar o processo educacional. Esta formação continuada deve ser feita no âmbito da escola, sob a condução do coordenador pedagógico e dos profissionais das salas de recursos multifuncionais que fazem o atendimento especializado aos estudantes com deficiência. Quando aqui se inclui a proposta da participação dos docentes que atuam em salas de recursos multifuncionais, não se quer defender a ideia de professores e especialistas, mas entende-se que, como este profissional atua no atendimento ao estudante com deficiência, pode também trazer contribuições relevantes para o processo formativo.

O processo de formação continuada nas escolas deve ser pautado na discussão sobre a prática subsidiada na teoria e deve ser obrigatório para todos os docentes e não apenas para aqueles que estão ministrando aulas para estudantes com deficiência, deve ser inserido como carga horária complementar e, portanto, remunerado.

Outra possibilidade de formação continuada é através da Pós-Graduação *Lato* ou *Stricto Sensu* com enfoque na educação especial/inclusiva, devendo esta ser ofertada em todos os programas Pós-Graduação em Educação, ligados às universidades públicas.

Sabe-se que este processo formativo, inicial e continuado, requer investimentos maiores na educação e nos profissionais que nela atuam, porém acredita-se que o investimento nestes moldes contribuirá para minimizar as práticas pedagógicas excludentes, a errônea crença na homogeneidade de turmas de estudantes e a padronização das ações como se todos aprendessem de uma única forma.

Entende-se a necessidade e urgência da formação docente, tendo em vista que a inclusão requer não somente a inserção do aluno com deficiência em sala de aula, mas uma educação onde são respeitadas as diferenças e

peculiaridades de cada indivíduo, buscando assegurar para todos os alunos o direito de aprender.

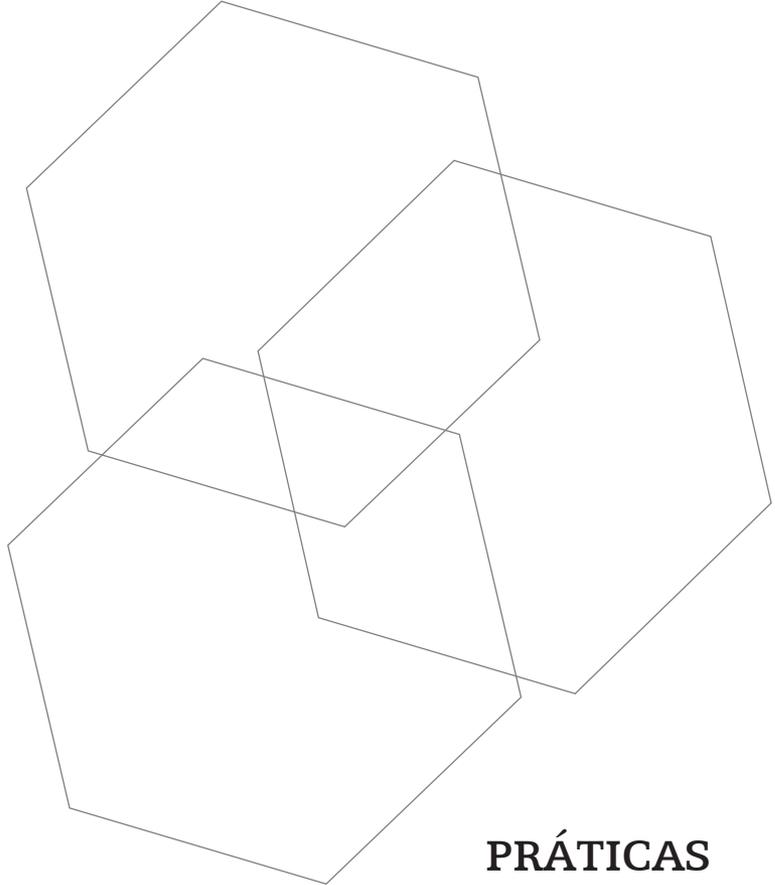
Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. *Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares*. Brasília, 1999.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: ago. 2012.
- CARVALHO, Rosita Edler. *Educação inclusiva: com os pingos nos “is”*. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- MACEDO, Roberto Sidnei. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa formação*. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.
- MOURÃO, Marisa Pinheiro. Formação continuada de professores a distância: concepções de professores sobre a surdez, Libras e educação de pessoas surdas. In: DECHICHI, Cláudia; SILVA, Lázara Cristina da; FERREIRA, Juliene Madureira (Org.). *Educação Especial e Inclusão Educacional: formação profissional e experiências em diferentes contextos*. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.
- SILVA, Lázara Cristina da; RODRIGUES, Marilúcia Menezes de. Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses na Educação Inclusiva. In: DECHICHI, Cláudia; SILVA, Lázara Cristina da; FERREIRA, Juliene Madureira (Org.). *Educação Especial e Inclusão Educacional: formação profissional e experiências em diferentes contextos*. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.
- SILVA, Lázara Cristina da. A política de formação continuada de professores e a Educação Especial: algumas reflexões. In: SILVA, Lázara Cristina da; DECHICHI, Cláudia; MOURÃO, Marisa Pinheiro (Org.). *Políticas e práticas de formação continuada de professores para Educação Especial: alguns olhares sobre o cursos de extensão “professor e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares”*. Uberlândia, MG: EDUFU, 2010.
- PIMENTEL, S. C. *Conviver com a Síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- PIMENTEL, Susana Couto; PAZ; Livia Menezes da; PINHEIRO, Ana Paula Rocha. Espaços e práticas de inclusão na escola regular: uma leitura feita por pais de estudantes com deficiência. In: SEMINÁRIO NACIONAL EDUCAÇÃO E PLURALIDADE SÓCIO-CULTURAL: INSTITUIÇÕES, SUJEITOS E

POLÍTICAS PÚBLICAS. 2009. Feira de Santana. *Anais...* Feira de Santana: UEFS, 2009.

PINHEIRO, Ana Paula Rocha. *Formação de professores para inclusão de pessoas com necessidades especiais: o caso de cursos de licenciatura da UFRB*. 2010. Monografia - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Amargosa/BA, 2010.

VYGOTSKY, L.V. *Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



PRÁTICAS

As propriedades do professor e do aluno com deficiência na utilização de recursos de comunicação alternativa em sala de aula comum

RAFAEL LUIZ MORAIS DA SILVA | ANA IRENE ALVES DE OLIVEIRA |
SIMONE SOUZA DA COSTA SILVA | FERNANDO AUGUSTO RAMOS PONTES |
MARCILENE ALVES PINHEIRO

Introdução

A comunicação tem sido considerada elemento fundamental na interação humana, visto que por meio dela tanto a pessoa como o ambiente são capazes de produzir informações que interagem dinamicamente, provocando modificações recíprocas tanto no indivíduo como no contexto em que se apresenta. (KREBS, 2005; NUNES, 2003; SEIDL DE MOURA; RIBAS, 2004; VON TETZCHNER; MARTINSEN, 2001)

Diante disso, tem-se debatido no campo da Psicologia, especialmente nos estudos sobre desenvolvimento humano, que o ato de se comunicar constitui-se num componente importante na construção de processos que se efetivam entre o indivíduo e o ambiente, considerando que a comunicação, seja ela verbal ou não verbal, opera no sentido de transmitir mensagens que impulsionam o desenvolvimento das relações. (CARVALHO, 1987, 1989; SEIDL DE MOURA; RIBAS, 2004; RIBEIRO; BUSSAB; OTTA, 2004)

Partindo dessa premissa, tem-se discutido ainda que a natureza dessa comunicação não é uma condição inerente apenas ao homem, mas também

ao meio em que vive, e mesmo quando não se tem a intenção de se comunicar ela mesmo assim acontece. (DAVIS, 1979; KNAPP; HALL, 1999; OTTA, 1994; WATZLAWICK, 2007)

Nesse sentido, alguns estudos sobre a sintática da comunicação (BLURTON, 1981; CÂMARA JÚNIOR, 1987; CARAMASCHI, 1997; ELKMAN, 2003; FIAMENGHI, 1999; OTTA, 1992) têm revelado que tanto a comunicação verbal como a não-verbal produzem modificações significativas na interação social, e, portanto, no desenvolvimento humano. A fala, por exemplo, tem sido vista como modalidade comunicativa socialmente exigida para a construção de relações nos diferentes contextos e culturas.

Entretanto, esta modalidade nem sempre é o recurso comunicativo mais disponível principalmente para aqueles que apresentam alterações no seu desenvolvimento. Pessoas com deficiências sejam elas de ordem física, intelectual, psicossocial e/ou sensorial, podem dispor de restrições no ato da produção motora da fala, e com isto, repercutir de forma singular no desenvolvimento das interações que são estabelecidas com as pessoas, com os objetos e com os símbolos. (NUNES, 2003; PELOSI, 2000, 2008; ETZCHNER; MARTINSEN, 2001)

Diante disto, é comum que por meio das expressões faciais, do movimento ocular e/ou de piscada, de movimentos intencionais como o apontar, a pessoa com deficiência tente buscar formas compensatórias para expressar seus desejos, pensamentos e frustrações, e, com isto, ter maior participação nos contextos em que se desenvolve. (MANZINI; DELIBERATO, 2006; OLIVEIRA, 2004)

Para tanto, tem-se debatido, principalmente no campo da educação, a necessidade de interlocutores, ou seja, de pessoas com disponibilidade para interagir e capacitadas com instrumental teórico mínimo, a fim de ampliar as possibilidades comunicativas desses indivíduos, pois se entende que a comunicação se realiza por trocas sociais, e que a intenção de uma pessoa em se comunicar opera diretamente no sentido de produzir respostas na outra, e vice-versa. (DAVIS, 1979; KNAPP; HALL, 1999; OTTA, 1994; WATZLAWICK, 2007)

Diante disto, a capacitação desses interlocutores torna-se necessária para que a pessoa com desordens na comunicação oral possa ser compreendida e que tenha oportunidade de expressar seus pensamentos e desejos. Dentre as estratégias e recursos utilizados para promover esta função, tem

se destacado a comunicação alternativa e/ou suplementar que segundo a American Speech-Language-Hearing Association (1989) constitui-se uma área da prática clínica que tem como objetivo compensar temporariamente ou permanentemente a incapacidade ou deficiência do indivíduo com desordem severa de comunicação expressiva oral ou escrita.

Entretanto, para que esta ferramenta possa ser implementada com êxito faz-se necessário que tanto o usuário como as pessoas que estão a sua volta tenham habilidades para que a comunicação possa ser estabelecida, considerando que o desenvolvimento constitui-se num processo essencialmente interacional, em que atuam dinamicamente forças pessoais e ambientais.

Nesse prisma sistêmico de olhar as pessoas com deficiência em constante interação com o contexto é que se propõe analisar os atributos biopsicossociais da aluna quanto o núcleo pessoa do Modelo Bioecológico de Desenvolvimento Humano, proposto por Bronfenbrenner (1995), após descrever e analisar as interações que se desenvolvem especificamente entre professor e aluno com paralisia cerebral, antes e após a introdução dos recursos e estratégias de comunicação alternativa em sala de aula.

Ao relacionar a Teoria dos Sistemas Ecológicos ao modelo de educação inclusiva, Krebs (2005, 2006) ressalta o potencial desta abordagem teórica para a investigação de práticas sociais e elaboração de estratégias no âmbito da inclusão escolar. Ele entende que esta proposição pode ser justificada pela possibilidade de visualizar a pessoa desenvolvendo e os contextos em que se insere como sistemas indissociáveis, que interagem e se transformam mutuamente.

Nesse sentido, entendendo o desenvolvimento humano como processo de interação recíproca em que se entrelaçam conjuntamente as características pessoais e os ambientes em que a pessoa se situa diretamente ou indiretamente ao longo do tempo, Bronfenbrenner, em parceria com Morris (1998) expõem os construtos básicos que impulsionam pensar o desenvolvimento humano, ainda que não declaradamente, como fenômeno sistêmico,¹ orientado pela interdependência de quatro núcleos: o Processo, a Pessoa, o Contexto e o Tempo.

¹ A utilização deste termo neste projeto está alicerçada em grande parte no que Vasconcelos (2002) discute como pressupostos epistemológicos da ciência nova paradigmática, entendendo que é imprescindível lidar com a diversidade dos fenômenos nos contextos em

Ressalta-se que neste artigo o núcleo a ser explorado será a pessoa, em especial a aluna, mediante a análise de seus aspectos biopsicossociais quanto esse núcleo, ou seja, força, recursos biopsicológicos e demandas, a partir das interações da díade professor-aluno.

Atributos do professor e do aluno com deficiência na educação inclusiva

Ao propor o Modelo Bioecológico como abordagem de leitura dos aspectos referentes a educação inclusiva, Krebs (2005) destaca as propriedades da pessoa como componente importante na valorização da diversidade humana e no respeito a individualidade necessários nas práticas escolares orientadas pela perspectiva inclusiva. Considera que estas características são construídas e transformadas cotidianamente e que acompanham o indivíduo ao longo do seu desenvolvimento.

Sobre os atributos da *pessoa*, Bronfenbrenner (1983) identifica três elementos constitutivos básicos: força, os recursos biopsicológicos e as demandas. Segundo ele as forças são propriedades que podem colocar os processos em desenvolvimento, assim como retardar ou impedir que eles ocorram, podendo ser, portanto, desenvolvimentalmente geradoras ou desenvolvimentalmente disruptivas.

Considerando o panorama das interações professor-aluno com deficiência, entende-se que as forças podem se configurar em ambos os lados, pois cada um deles apresenta características intrínsecas capazes de colocar os processos em movimento.

Neste caso, tanto o professor como o aluno podem ter forças positivas e/ou negativas. Ter iniciativa para realizar atividades, ter curiosidade, interesse em ajudar ou aprender podem ser consideradas características desenvolvimentalmente geradoras tanto para professor como para o aluno. Entretanto, a pouca iniciativa para a participação de atividades, apatia diante dos problemas em sala de aula ou a falta de paciência diante das

que se desenvolvem em todos os seus níveis (complexidade), sendo sua ocorrência guiada por eventos indeterminados e imprevisíveis, por tanto não controláveis (instabilidade), e que a sua compreensão admite múltiplas interpretações sobre a realidade observada, em que o observador é parte integrante do sistema (intersubjetividade).

circunstâncias, podem se configurar em características desenvolvimentalmente negativas na prática inclusiva. Entende-se ainda que nesta interação o cruzamento ou a integração destas forças podem produzir efeitos que geram modificações nas atitudes e percepções em si e no outro.

Além das forças, percebe-se que o nível de conhecimento, de experiência e de habilidade de cada um desses membros, também é um fator a ser considerado no desenvolvimento desta interação, o que foi denominado por Bronfenbrenner de recursos. (KREBS, 2005)

Percebe-se que um professor capacitado para a prática da educação inclusiva, com experiência no atendimento educacional especializado e com conhecimentos sólidos sobre as potencialidades e necessidades reais do aluno tende a construir, teoricamente, mais episódios interativos do que o professor com pouco repertório técnico e vivencial.

Por outro lado, torna-se igualmente importante considerar que o aluno com deficiência também apresenta experiências e habilidades construídas ao longo de seu desenvolvimento. As relações estabelecidas, as atividades realizadas diariamente, os papéis assumidos nos diversos contextos ofertam ao aluno a possibilidade de conhecimento do mundo e de transformá-lo a partir de suas próprias percepções e ações.

Entretanto, o que se observa no contexto da escola é a dificuldade da equipe, e não apenas do professor, em desvelar os conhecimentos e a subjetividade do aluno, subestimando, na maioria das vezes, a sua capacidade de aprender. Talvez, a pouca experiência desta equipe, associado às próprias características da deficiência sejam elementos ecológicos importantes na construção do imaginário social sobre este aluno, o qual revela por meio de diversos canais de comunicação, seja ele verbal ou não-verbal, as suas intenções, preferências e anseios.

Muitas vezes a percepção errônea sobre o aluno se deve ao próprio tipo de deficiência. A dificuldade em coordenar os movimentos e controlar posturas, os déficits de aprendizagem, as disfunções fonoarticulatórias podem provocar impressões subjetivas equivocadas sobre este aluno e, com isto, desencorajar interações sociais, impedindo o desenvolvimento de processos proximais.

A estas propriedades Bronfenbrenner e Morris (1998) denominam de “demandas”, as quais podem ser interpretadas como um potencial que a pessoa em desenvolvimento tem para receber atenção e afeto ou despertar

sentimentos negativos das pessoas que fazem parte do contexto social do desenvolvente.

Por outro lado, entende-se que o aluno com deficiência que se envolve e participa das atividades na escola, que responde de alguma forma às interações que lhe são direcionadas, que impulsiona desafios e reflexões, apesar da evidência das limitações físicas, sensoriais e/ou mentais, pode despertar atitudes positivas tanto do professor como dos que estão ao seu entorno.

Entretanto, a incorporação destas atitudes tem representado um desafio para educadores que vivenciam a realidade da educação inclusiva no Brasil, pois além da carência de conhecimentos sobre o atendimento educacional especializado e a necessidade de formação continuada (recursos), eles são instigados cotidianamente a mobilizar disposições intrínsecas (forças), apesar dos entraves institucionais, para efetivar uma proposta que tem adquirido cada vez mais espaço no cenário do ensino regular e exigido do professor um perfil capaz de provocar mudanças (demandas) tanto em si como nas relações que ele estabelece com o contexto.

Porém, enquanto processos desenvolvimentais, as mudanças e estabilizações resultantes da inclusão do aluno com deficiência no ensino regular estão situadas, segundo Krebs (2005) numa base regular de tempo que engloba a trajetória de vida tanto histórico-social, engendrada pelos paradigmas e políticas públicas educacionais, quanto pessoal, reveladas no transcorrer do desenvolvimento individual.

Método e esclarecimentos éticos

Este estudo foi realizado respeitando as Normas de Pesquisa envolvendo Seres Humanos do Conselho Nacional de Saúde (Res. CNS 196/96) e foi aprovado pelo Comitê de Ética de uma Universidade Pública do Pará, sob o protocolo nº 61/2009.

Caracterização da pesquisa

Com a intenção de descrever e sistematizar os elementos constitutivos da interação professor-aluno e de revelar, por meio de um plano de ação, os efeitos dessas intervenções, adotou-se o delineamento de pesquisa-ação, que consiste na implementação de estratégias que permitam melhoria na

qualidade de vida do indivíduo ou do grupo, geralmente pertencentes às classes economicamente desfavoráveis. (CHIZZOTTI, 2005)

Assim, foi realizado um estudo de caso, pois se entende que cada díade professor-aluno desenvolve-se de forma singular na interface com os diversos fenômenos situados ecologicamente, o que tende, portanto a produzir padrões diferenciados de comportamentos. (GIL, 2008)

Participantes

Por se tratar de um estudo de caso, no qual fora analisado a díade professor-aluno, logo, se têm dois sujeitos que, por sua vez, receberam os nomes fictícios de “Joana” e “Maria”, respectivamente, entretanto, a análise proposta neste artigo se volta apenas à aluna Maria.

Maria, 13 anos, apresenta diagnóstico clínico de Paralisia Cerebral, do qual manifesta espasticidade na musculatura adutora de membros inferiores e déficit na coordenação motora global, além disso, não fala, comunica-se por meio de expressões faciais e de alguns sinais manuais (faz sinal de “sim” e “não” com o dedo), aponta para os objetos e pessoas, contudo, possui olhar atento ao que acontece ao seu redor.

Na escola, encontra-se no 2º ano, juntamente com alunos de faixa etária inferior a sua. É o seu segundo ano consecutivo nesta unidade de ensino. No cotidiano escolar, é bastante participativa, chama a atenção da professora, faz algumas vocalizações, entretanto com sons ininteligíveis. Tenta realizar as mesmas atividades que os demais alunos, porém sem o mesmo desempenho, principalmente quanto à escrita: faz a preensão do lápis, entretanto, não realiza a escrita cursiva, devido à condição motora e as poucas oportunidades de aprendizagem acadêmica.

Ambiente

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede pública de ensino, localizada no município de Marituba. A escola oferece à comunidade apenas o ensino fundamental (1º ao 9º ano), tendo matriculado no ano de 2010 um total de 559 alunos, sendo 11 com algum tipo de deficiência. Atualmente, a escola dispõe de 11 alunos com deficiência regularmente matriculados, com diferentes diagnósticos (Gráfico 1), entretanto, não

possui nenhum profissional de seu quadro técnico que tenha realizado qualquer tipo de curso de capacitação para promoção de melhores condições de acesso e permanência do aluno com deficiência na escola; quanto à sua estrutura física, a unidade não se encontra em estado de sucateamento, porém necessita de alguns reparos de pintura, iluminação e de limpeza para a manutenção do prédio.

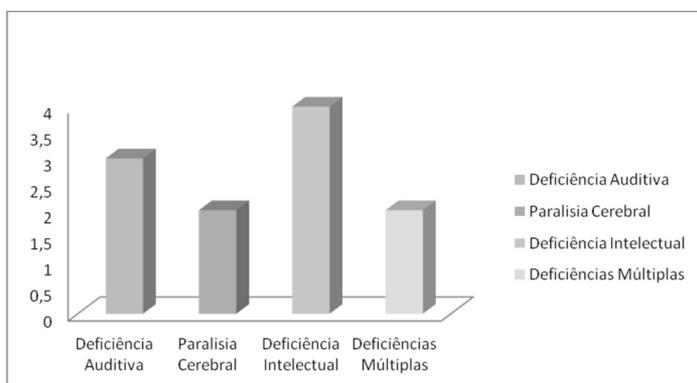


Gráfico 1 – Tipo de deficiência

Instrumentos

Adotou-se a estratégia multimetodológica, por considerá-la apropriada diante da complexidade dos fenômenos observados. Assim, visando atender as necessidades desse estudo foram utilizados os seguintes instrumentos e/ou técnicas: a) entrevista semiestruturada; b) diário de campo; c) questionários socioacadêmico e socioeconômico; d) *software* Boardmaker®;² e) portal de ajudas técnicas para educação;³ f) análise de filmagens e fotografias.

² Versão computadorizada do Picture Communication Symbols (PCS), constitui-se num banco de dados com símbolos basicamente pictográficos, utilizado para criação de recursos de comunicação alternativa. (OLIVEIRA, 2007)

³ “Equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos para comunicação alternativa”, manual do Ministério da Educação (MEC), elaborado por Manzini e Deliberato (2006), que subsidiou nesse estudo a capacitação dos professores e a criação de recursos de comunicação alternativa para o contexto escolar.

Transcrição das filmagens verbatim

Após a coleta dos dados, os episódios interativos que se desenvolveram em sala de aula foram descritos, obedecendo aos turnos estabelecidos por cada membro da díade. Nessas descrições, as participações da professora e da aluna foram representadas, respectivamente pelas letras “P” e “A” (Quadro 1).

Interação
P: <i>Onde eu estou?</i> (Mostra a figura de uma sala de aula e do banheiro) A: (Aponta para a figura da sala de aula e olha para a professora). P: <i>Vamos colar na atividade?</i> A: (Aluna faz gesto de que está com sono). P: <i>Dormiu à noite? Sim ou Não?</i>

Quadro 1 - Descrições das participações da professora e da aluna

Fonte: Pesquisa de Campo (2011).

Vale ressaltar que devido ao caráter de pesquisa-ação, foi necessário fazer a distinção dos episódios que aconteceram antes da intervenção dos que se desenvolveram após este procedimento. Por isso, as interações que foram mediadas pelo uso de recursos e estratégias de comunicação alternativa foram destacadas nas tabelas pela cor cinza. Além disso, esses momentos foram diferenciados, respectivamente, pelas letras “A” e “B” (Quadro 2).

Interação A	Interação B
P: <i>Isso aqui é uma onça? Isso aqui é o coelho? Tá vendo o coelho?</i> A: (Faz gestos e emite som) P: <i>O que nós vamos fazer? Vamos V. olha pra cá! O que eu vou colocar no balão? Olha aqui... O que a onça ta falando para o coelho?</i> A: (a aluna olha para cima) P: <i>a onça vai comer o coelho “sim” ou “não”?</i> A: (A aluna faz gesto indicativo de “não”)	P: <i>Os teclados do computador, qual é a cor deles? É azul?</i> (mostra a figura do computador) A: (Faz gesto indicativo de “não”) P: <i>É preto?</i> A: (faz gesto indicativo de “sim”) P: <i>“E a cor da tela? É cinza?”</i> A: (Faz gesto indicativo de “sim”)

Quadro 2 - Exemplos de transcrição antes (A) e após a intervenção (B)

Fonte: Pesquisa de Campo (2011).

A partir disso os episódios foram distribuídos em categorias de análise, tendo como base na interdependência dos núcleos do Modelo Bioecológico de Desenvolvimento Humano, proposto por Bronfenbrenner (1995): Processo, Pessoa, Contexto e Tempo (PPCT), contudo, como dito inicialmente, este artigo se deterá apenas a análise dos atributos biopsicossociais da aluna quanto ao núcleo pessoa.

Recursos biopsicológicos: gestos, sorriso, olhar e apontar...

Apesar da ausência da fala e das desordens motoras, que constituem as principais deficiências da aluna Maria, percebe-se nela a existência de habilidades comunicativas que foram adquiridas ao longo do seu desenvolvimento na mediação com familiares e pessoas próximas a ela e que são fundamentais para sua participação nos contextos em que se apresenta.

Dentre estas habilidades destacam-se claramente a utilização de movimentos intencionais com as mãos para expressar respostas positivas e negativas. O gesto indicativo de “não” é demonstrado com a extensão do dedo indicador e com o fechamento dos demais dedos da mão direita, que é balançada sucessivas vezes para denotar insatisfação ou desacordo. Já o gesto indicativo de “sim” é esboçado com a flexão de todos os dedos da mão e ligeira extensão do polegar direito, o que expressa satisfação e acordo ao que está sendo colocado para ela (Quadro 3).

Interação A-3	Interação B-5
<p>P: <i>Isso aqui é uma onça? Isso aqui é o coelho? Tá vendo o coelho?</i></p> <p>A: (Faz gestos e emite som)</p> <p>P: <i>O que nós vamos fazer? Vamos V. olha pra cá! O que eu vou colocar no balão? Olha aqui...O que a onça ta falando para o coelho?</i></p> <p>A: (a aluna olha para cima)</p> <p>P: <i>A onça vai comer o coelho “sim” ou “não”?</i></p> <p>A: (A aluna faz gesto indicativo de “não”)</p>	<p>P: <i>Os teclados do computador, qual é a cor deles? É azul? (mostra a figura do computador)</i></p> <p>A: (Faz gesto indicativo de “não”)</p> <p>P: <i>É preto?</i></p> <p>A: (faz gesto indicativo de “sim”)</p> <p>P: <i>E a cor da tela? É cinza?</i></p> <p>A: (Faz gesto indicativo de “sim”)</p>

Quadro 3 - Discriminação do “sim” e do “não” antes e após a intervenção.

Fonte: Pesquisa de Campo (2011).

Apesar de Maria apresentar o recurso de discriminação de respostas do tipo “sim” e “não” a professora no primeiro momento (**Interação A-3**) pouco utiliza esta competência da aluna para expandir os intercâmbios comunicativos. Nesta interação observa-se o uso de perguntas abertas como em “*O que a onça ta falando para o coelho?*” que exigiu de Maria um repertório comunicativo oral que ela não dispõe.

Todavia, na **Interação B-5** onde a professora inicia a imersão dos símbolos na sala de aula, observa-se com maior frequência o uso de respostas “sim” e “não”, visto que a professora utiliza repetidas vezes perguntas fechadas. Esta estratégia, embora já conhecida por ela, passa ser utilizada mais como ferramenta de ensino do que de comunicação, pois se esperava que ela também percebesse as figuras como recurso de apoio para a expansão dos elos comunicativos.

Além dos gestos, o sorriso era outra competência bastante utilizada pela aluna nas interações com a professora. Geralmente estes episódios eram acompanhados por situações engraçadas que Joana provocava em sala de aula (Quadro 4).

Interação A-4	Interação B-6
P: (Professora realizando a chamada para contabilizar a frequência). Diz: V. A: (Levanta o braço esquerdo) P: <i>cara de que...?</i> (Pergunta para a turma). <i>Vela...</i> A: Sorri	P: (Faz leitura de texto em sala de aula e pergunta para V.): “ <i>Tu tens vovô e vovó?</i> ” A: (Sorri) P: <i>A tua família te ama?</i> A: (Sorri e faz gesto indicativo de “sim”) P: <i>A minha também. Tem namorado V.?</i> A: Faz gesto indicativo de “não”.

Quadro 4 - Episódios em que a aluna utiliza o sorriso para se comunicar

Fonte: Pesquisa de Campo (2011).

No entanto, observa-se distinção entre as **Interações A-4 e B-6** no uso do sorriso como instrumento de comunicação. No primeiro momento, a aluna sorri diante da brincadeira descontraída da professora. Já no segundo, compreende-se que o uso deste sinal é utilizado intencionalmente para expressar uma resposta positiva, como no caso em que Joana pergunta “*Tu tens vovô e vovó?*”. Além disso, nesta interação verifica-se o acompanhamento misto de sinais, quando a aluna simultaneamente sorri e faz gesto indica-

tivo de “sim”, ao que é interpretado pela professora como afirmação e não apenas como uma descontração.

A mudança na percepção da professora em relação aos sinais da aluna é algo importante a ser observado. No dia-dia da sala de aula Joana demonstrava conhecer os principais códigos gestuais da aluna, no entanto a compreensão de que eles poderiam ser utilizados como ferramenta de interação é algo que começa a ser percebido após a capacitação na escola.

Exemplo disso são os episódios (**Interações B-7 e B-8**) em que, propositamente, a professora intensifica na aluna o uso do “apontar com dedo indicador” e do “olhar direcionado” em situações que deseja avaliar os conhecimentos adquiridos (Quadro 5).

Interação B-7	Interação B-8
<p>P: <i>V. onde está o ônibus? Aponta...</i> (mostra três figuras para a aluna) A: (Aponta para a figura do ônibus) P: <i>Aonde está o quadro?</i> A: (Aponta para a figura do quadro) P: <i>E o livro?</i> A: (Aponta para a figura do livro) P: <i>É esse o livro?...que cor é o livro?</i> A: olha para a professora.</p>	<p>P: <i>Onde é que ta a cola V?</i> (Mostra três figuras para o aluno). A: (Aponta para a figura correta) P: (Olha para a figura) Diz: <i>Muito bem. Onde está o computador?</i> A: (Aponta para a figura correta) P: <i>Tem computador na tua casa?</i> A: (Faz gesto indicativo de “não”) P: <i>E o caderno? Que cor é o caderno? Azul?</i> A: (Olha para a professora) P: <i>Amarelo?</i> A: (Olha para a professora) P: <i>Verde?</i> A: (Faz gesto indicativo de “sim”)</p>

Quadro 5 - Episódio em que aluna utiliza o apontar com dedo indicador e com olhar direcionado

Fonte: Pesquisa de Campo (2011).

Nota-se que “olhar” e “apontar com dedo indicador” são meios que geralmente aparecem de forma simultânea nas interações, e surgem com maior frequência em momentos que a professora deseja avaliar o nível de compreensão da aluna sobre objetos e ações do cotidiano. Além desta finalidade, o “olhar” é usado como forma para chamar atenção da professora para situações em que a comunicação não pode ser estabelecida. Exemplo

disso ocorreu na **Interação B-7** quando a professora pergunta “*Que cor é o livro?*”. Diante da impossibilidade da resposta oral, a aluna utiliza o olhar para chamar a atenção da professora, quanto a inviabilidade de responder ao que foi questionada.

Para Von Tetzchner (2000) o “olhar” pode ser utilizado como recurso pessoal de comunicação, principalmente por indivíduos que apresentam deficiência motora grave. Na impossibilidade de utilizar o dedo indicador para apontar eventos, objetos e pessoas, direcionar a visão para o que acontece no contexto constitui-se numa forma alternativa para capturar a atenção do interlocutor para situações que acontecem no contexto.

Entretanto, no caso de Maria o comportamento de “olhar” não se restringia apenas em direcionar a atenção da professora para algum alvo específico, mas também consistia num veículo dinamizador de novas interações, pois bastava um olhar atento, que chamasse a atenção de Joana para que logo se iniciasse um episódio, embora nem sempre o início deste fosse indicativo de extensão dos elos comunicativos.

Força: a menina “preguiçosa” ou desmotivada?

A energia para interagir, que é uma característica marcante da aluna, era visualizada principalmente em atividades que envolvessem toda a turma, como por exemplo, quando a professora cantava uma canção e solicitava o acompanhamento dos alunos ou então quando Joana fazia algum tipo de comentário em sala de aula sobre as notícias da televisão. Nessas situações, logo se via Maria levantar o braço ou fazer gestos, pedindo a atenção da professora e/ou do grupo.

Entretanto, existiam momentos, principalmente nas atividades de participação conjunta, como recorte e colagem, em que se percebia claramente o pouco interesse da aluna por este tipo de tarefa. A falta de motivação era tanta que a aluna expressava comportamentos de que estava com sono: levava as mãos até os olhos, bocejava, demonstrava desatenção, etc. Apesar disso, a aluna sempre realizava o que a professora solicitava (Quadro 6).

Interação A5	Interação B9
<p>P: <i>V. já terminou de colar?</i></p> <p>A: (Faz gesto indicativo de “não”)</p> <p>P: <i>V. tu ainda não terminaste?</i></p> <p>P: <i>Hoje a V. ta com preguiça... não pode ser assim...</i></p> <p>P: (Aponta para um aluno e diz): <i>Vai ajudar a V..</i></p>	<p>A: (Aluna boceja).</p> <p>P: <i>Pára de sono...quando tu não quer, tu abri a boca...já sei tua mania...</i></p> <p>A: (Faz gesto indicativo de “não”)</p> <p>P: <i>Vamos colar... te esperta. Faz gesto para aluna colar...</i></p> <p>A: (A aluna ajuda a colar)</p>

Quadro 6 - Episódios em que a aluna se mostra pouco motivada para realização de atividades

Fonte: Pesquisa de Campo (2011).

Como se percebe a atividade de recorte e colagem era o recurso mais utilizado pela professora na interação com a aluna. Qualquer assunto discutido em sala de aula, Joana logo pesquisava, em livros didáticos e revistas, figuras que representassem a temática, e com a compreensão das estratégias de comunicação alternativa, este tipo de tarefa passava a ser ainda mais valorizado pela professora, que intensificava a frequência da atividade.

Esta constância promove visivelmente em Maria comportamento desmotivado, considerado como uma característica desenvolvimentalmente desorganizadora para a promoção de interações, principalmente pela forma como a professora conduzia a tarefa, antecedendo as ações da aluna e/ou impondo um ritmo de trabalho repetitivo e pouco espontâneo.

É interessante observar que a professora percebe esta desmotivação, porém ao invés de avaliar a sua prática de ensino, esta compreende a falta de interesse como uma característica da própria aluna e por isso a rotula de “preguiçosa”, de que está com “*manias*”, pensamento este que ainda se mantém após a capacitação e a introdução dos recursos de comunicação alternativa, como apresentado nas **Interações A-5 e B-9**.

Esses comportamentos passivos da aluna não encorajavam o aparecimento de novos processos proximais, nem propiciavam condições para a ampliação de episódios. Entretanto, verifica-se em alguns poucos momentos que Maria, não tolerando a imposição da professora, negava-se a dar continuidade ao que estava sendo realizado (Quadro 7).

Interação A-6	Interação B-10
<p>P: <i>qual que você quer que recorte?... Essa? Qual?</i> (aponta para a figura)</p> <p>A: Puxa o livro da mão da professora.</p> <p>P: <i>Professora diz: Ah... Meu Deus... é essa...</i></p> <p>A: (Folheia o livro procurando outra figura)</p> <p>P: <i>Vamos vai procurando, folheia aí...</i></p>	<p>P: <i>Bora cortar essa aqui...</i></p> <p>A: (Faz gesto indicativo de “não” e curva-se na cadeira).</p> <p>P: <i>Mostra a figura para a aluna... Peraí que eu vou pegar a tesoura...</i></p>

Quadro 7 - Episódios em que a aluna negava-se a realizar a atividade

Fonte: Pesquisa de Campo (2011).

Apesar de serem comportamentos de refutação, esta resposta pode ser considerada como desenvolvimentalmente geradora de processos proximais, pois a aluna demonstra uma energia ativa capaz de chamar a atenção da professora para uma vontade interna, que a princípio não estava sendo percebida por Joana.

Von Tetzchner (2000) afirma que a incidência desse tipo de interação se deve ao duplo papel desempenhado pelas pessoas que são convidadas a interagir com o usuário assistido. Além de interlocutoras os indivíduos falantes precisam interpretar as mensagens que são produzidas nos recursos de comunicação, o que as leva muitas vezes a imporem suas opiniões ou falsas interpretações.

Além dessas funções, a construção dos episódios comunicativos também apresentava influência de outros aspectos situados ecologicamente e que encorajavam o aparecimento de novos eventos, como o caso da aparência física da deficiência da aluna.

Demandas: a aparência física e as dificuldades de comunicação

Apesar do quadro motor grave, acompanhado de movimentos associados, carateamentos e forte espasticidade de membros, características que se distanciam do padrão físico estabelecido socialmente, o desenvolvimento das interações, neste caso, não sofreu influência negativa quanto a frequência e dinâmica dos processos construídos em sala de aula.

Contrariando as expectativas, esta propriedade aproximava a professora em relação à Maria, uma vez que a primeira manifestava comportamentos de carinho e cooperação junto às necessidades da aluna, como pode ser verificado nesse episódio (Quadro 8).

Interação A-7
P: <i>Cadê a tua xuxinha? Heim? Tá aqui?</i> (penteia o cabelo da aluna e procura algo na mochila para prendê-lo).
A: (A aluna olha e aponta para a mochila)
P: (A professora abriu a mochila para procurar o objeto). <i>Aonde tá tua a xuxinha?</i>
A: (A aluna faz gesto indicativo de não, de que não trouxe o objeto)

Quadro 8 - Episódio em que a professora demonstra cuidado com a aluna

Fonte: Pesquisa de Campo (2011).

Na **Interação A-7**, observam-se manifestações de cuidado em relação à aparência de Maria. Quando a professora procura algo para prender o cabelo da aluna, esta logo procura informar que este objeto não se encontrava na sua mochila. Dessa forma, entende-se que este tipo de interação estimulava uma relação de proximidade, dado o investimento afetivo depositado de ambas as partes.

Se a aparência física de Maria não tinha força suficiente para afastá-la de Joana, o mesmo não se podia dizer quanto às suas dificuldades comunicativas. Foram várias as tentativas de Maria iniciar uma interação com a professora, entretanto na maioria das vezes, quando não foram efetivadas, estas tiveram o desenvolvimento de poucos elos (Quadro 9).

Como se percebe, no geral, estes episódios (**Interação A-8 e A-9**) referiam-se a solicitação de informação, em que a aluna chama atenção da professora levantando o braço, no entanto estes gestos não eram completamente atendidos, pois uma vez tendo se aproximado, a professora não conseguia fazer uso de estratégias de comunicativas e, assim, dialogar com Maria.

Com a capacitação de Joana, percebe-se claramente uma mudança na sua postura, na qual as solicitações, além de serem atendidas, provocam a professora a se interessar pelo conteúdo que leva a aluna interagir, como verificado na **Interação B-11**.

Interação A-8	Interação A-9	Interação B-11
<p>A: (A aluna chama atenção da professora levantando o braço e apontando para o papel)</p> <p>P: <i>Cadê? Cola logo outro aí...</i></p>	<p>A: (Levanta o braço e chama a atenção da professora).</p> <p>P: Já vou V., espera um pouco...</p>	<p>A: (Aluna levanta o braço, chamando a atenção da professora para o desenho na televisão).</p> <p>P: ri e diz: <i>“Ela ta vendo...”</i></p> <p>A: vocaliza: U_</p> <p>P: <i>É o fantasminha? É V.?</i></p> <p>A: (Faz gesto indicativo de “sim”)</p> <p>P: Uuuu_ Né...</p>

Quadro 9 - Episódios em que a aluna busca a professora para interagir

Fonte: Pesquisa de Campo (2011).

Conclusões

A partir dessa pesquisa foi possível chegar a um conjunto de afirmações sobre o uso dos recursos e estratégias de comunicação alternativa em sala de aula, a saber:

- 1) Aparecimento de episódios com extensão superior a dois elos, principalmente nos momentos de inserção dos símbolos em atividade com jogos pedagógicos e durante o uso de pranchas temáticas de comunicação em situação de provas escolares;
- 2) Sem esses recursos constata-se inexpressivas interlocuções no processo comunicativo, de maneira não haver tanta complexidade nas trocas estabelecidas entre a professora e a aluna com paralisia cerebral;
- 3) O ambiente da sala de aula, com quantidade excessiva de alunos e sem professor de apoio, não propiciava condições para que a professora investisse atenção junto às necessidades dessa aluna;
- 4) A professora apresentou percepção mais adequada sobre as habilidades comunicativas da aluna e intensifica a seleção por varredura e o uso de perguntas fechadas;
- 5) A professora tende a utilizar, inicialmente, os símbolos como ferramenta de avaliação e de ensino de conceitos, percepção essa que se transformou a medida que a professora se apropria dos recursos.

Os recursos e estratégias de comunicação alternativa se mostraram eficientes para o estabelecimento de episódios entre professor-aluno com paralisia cerebral, principalmente quanto ao aumento de elos entre esses membros e à participação tanto da professora como da aluna para iniciar os episódios. Entretanto, constatou-se que a implementação dessas ferramentas em sala de aula pode requerer o apoio de profissionais da área da saúde especializados na área da comunicação alternativa, para direcionar os recursos para as habilidades comunicativas e para o uso nas atividades pedagógicas.

O aumento na extensão dos elos após a intervenção revela que a implementação adequada dos sistemas suplementares e alternativos de comunicação em sala de aula exige um olhar voltado para a formação dos interlocutores, nesse caso o professor, como elemento chave para dinamizar as interações nesse contexto.

Referências

- AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION. Competencies for speech-language pathologists providing services in augmentative communication. *ASHA Supplement*, Rockville, v. 31, p. 107-110, 1989.
- CARAMASCHI, S. *O conhecimento das expressões faciais de emoções: tarefas de julgamento, reconhecimento de descrições, descrição e produção*. 1997. 110 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- DAVIS, F. *A comunicação não-verbal*. 5.ed. São Paulo: Summus, 1979.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- KNAPP, M. L.; HALL, J. *Comunicação não-verbal na interação humana*. São Paulo: JSN editora, 1999.
- KREBS, R. J. A educação inclusiva e a teoria dos sistemas ecológicos. In: RODRIGUES, D.; KREBS, R.; FREITAS, S. N. (Org.). *Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais*. Santa Maria: UFSM, 2005. p. 65-81.
- MANZINI, E. J.; DELIBETATO, D. *Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física/ Recursos para comunicação alternativa*. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

NUNES, L. R. O. P. Linguagem e comunicação alternativa: uma introdução. In: *Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais* (Org.). Rio de Janeiro: Dunya, 2003. p. 16-47.

OLIVEIRA, A. I. A. *Pesquisa em desenvolvimento infantil*. Belém: Ciência e Cognição, 2008.

PELOSI, M. B. *A comunicação alternativa ampliada nas escolas do Rio de Janeiro: formação dos professores e caracterização dos alunos com necessidades educacionais especiais*. 2000. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

_____. et al. O trabalho da comunicação alternativa na APAE Niterói: uma estratégia de formação em serviço. In: NUNES, L. R. O. P.; PELOSI, M. B.; GOMES, M. R. (Org.). *Um retrato da comunicação alternativa no Brasil: relatos de pesquisa e experiências*. Rio de Janeiro: 4 pontos, 2008. v. 1. p. 232-242.

RIBEIRO, F. L.; BUSSAB, V. S. R.; OTTA, E. De colo em colo de berço em berço. In: SEIDL DE MOURA, M. L. (Org.). *O bebê do século XXI*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 229-284.

SEIDL DE MOURA, M. L.; RIBAS, A. F. P. Evidências sobre características de bebês recém-nascidos: um convite a reflexões teóricas. In: SEIDL DE MOURA, M. L. (Org.). *O bebê do século XXI*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 21-59.

_____; MARTINSEN, H. *Introdução à comunicação aumentativa e alternativa*. Porto: Porto Editora, 2001.

WATZLAWICK, P. *Pragmática da comunicação humana*. São Paulo: Cultrix, 2007.

O ensino de ortografia para crianças cegas

AMANDA BOTELHO CORBACHO MARTINEZ

Introdução

O ensino de ortografia é um tema que ainda gera controvérsias entre os pesquisadores e educadores brasileiros, pois há diferentes posicionamentos quanto à forma de ensiná-la aos alunos que enxergam. Entretanto, no Brasil, pouco se discute a esse respeito no que se refere às crianças que utilizam o Sistema Braille.

O fato de as pessoas cegas terem pouco contato com a escrita em braille, tanto pela dificuldade em conseguirem materiais transcritos para o Sistema quanto pela preferência à outras maneiras de leitura (em áudio, pelo computador ou por meio de um “ledor”), tem sido apontado por professores e pesquisadores em todo o mundo como a causa para as dificuldades da maioria dos cegos em apreenderem a ortografia de determinadas palavras (sobretudo no caso de palavras com ortografia irregular, ou seja, quando não existem regras que geram uma determinada grafia, e desse modo, é preciso memorizar a ortografia da palavra).

A ortografia é relevante para todas as pessoas, independente de terem deficiência ou não, uma vez que a sua aprendizagem é um dos fatores que permite a plena participação no mundo letrado. Sendo a inclusão do aluno cego na escola regular um fato relativamente recente e o ensino de ortografia ainda gerar dúvidas entre os professores sobre as metodologias a serem utilizadas para ensinar crianças videntes, surgiu o seguinte questionamento: Como os professores estão ensinando ortografia em classes com crianças cegas incluídas?

O objetivo geral da pesquisa foi “identificar como o professor ensina os conteúdos de ortografia para crianças cegas em classes regulares”. Nesse artigo, descrevemos e analisamos as metodologias utilizadas pelo professor para ensinar ortografia em classes com crianças cegas incluídas.

Reflexões sobre a linguagem e o ensino de língua portuguesa

Antes de qualquer consideração específica acerca das atividades de sala de aula – os conteúdos trabalhados, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de ensino, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, a relação professor-aluno – é necessário que o educador tenha consciência que toda e qualquer metodologia de ensino se articula a uma opção política. Segundo Geraldi (2006b), ao falar em ensino, as questões “Para que ensinamos o que ensinamos?” e sua correlata “Para que as crianças aprendem o que aprendem?” são esquecidas em benefício das discussões sobre o como, quando e o que ensinar. É a resposta ao “para que”, entretanto, que dará as diretrizes básicas de tais respostas. Em se tratando do ensino de língua portuguesa, a resposta ao “para que” envolve uma concepção de linguagem e uma postura em relação à educação, uma vez que as duas se fazem presentes na articulação metodológica.

Há três possibilidades distintas de se conceber a linguagem: a linguagem é a expressão do pensamento, a linguagem é instrumento de comunicação, a linguagem é uma forma de interação. (GERALDI, 2006b) A primeira concepção, que entende a linguagem como expressão do pensamento, leva à compreensão de que as pessoas que não conseguem se expressar não pensam. A concepção de que a “linguagem é instrumento de comunicação” está relacionada à teoria da comunicação e compreende a língua como um código capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Na terceira concepção, “a linguagem é uma forma de interação”, “a linguagem é vista como um lugar de interação humana”. Mais que possibilitar a transmissão de informações de um emissor a um receptor, através da linguagem o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria realizar a não ser falando. O falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que

não preexistiam à fala. Sendo assim, esta concepção de linguagem implica uma postura educacional diferenciada, pois situa a linguagem como lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos.

Nos atuais *Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa* é possível identificar a concepção de linguagem como processo de interação humana:

a linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. (BRASIL, 2000, p. 23-24)

Além disso, o documento acrescenta que, por se realizar através da interação verbal dos interlocutores, a linguagem não pode ser compreendida sem considerar o seu vínculo com a situação concreta de produção.

No decorrer do Ensino Fundamental,

[...]espera-se que os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas na vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado. (BRASIL, 2000, p. 41, grifo nosso)

O ensino da língua na perspectiva da linguagem como forma de interação humana lança-nos para o estudo da linguagem em funcionamento. Essa nova perspectiva obriga a um novo posicionamento acerca das variedades linguísticas (regionais ou sociais) enfrentadas pelo professor no cotidiano da sala de aula. É frequente o questionamento dos educadores quanto à melhor forma de agir no ensino diante das diferenças dialetais.

Com a democratização da escola, os professores têm recebido uma clientela com diferenças dialetais acentuadas, isto é, representantes de diversos grupos sociais, que falam de maneira diferente, ocupam os bancos escolares. Geraldi (2006b) alerta que a forma de falar que foi elevada à categoria de língua padrão está relacionada com a qualidade intrínseca dessa forma. Segundo o autor, fatos históricos, políticos e econômicos determinaram a “eleição” de uma forma como a língua portuguesa. As formas de falar que

não correspondem à forma “eleita” são consideradas errôneas, deselegantes e inadequadas. Gnerre (1978 apud GERALDI, 2006b, p. 43) salienta que

[...] uma variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais. Essa afirmação é válida, evidentemente, em termos internos quando confrontamos variedades de uma mesma língua, e em termos externos pelo prestígio da língua no plano internacional.

Sendo clara a separação entre a forma de falar dos alunos e a variedade linguística estabelecida como “padrão”, que posicionamento o professor de língua portuguesa deve adotar? Geraldi (2006b) alerta que simplesmente valorizar as forma dialetais consideradas não cultas, embora linguisticamente válidas, é desconhecer que “a começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder”. (GNERRE, 1978 apud GERALDI, 2006a, p. 44)

De acordo com Soares (1983 apud GERALDI, 2006) há dois posicionamentos. De um lado, alguns consideram que a escola deve respeitar e preservar a variedade linguística das classes populares, tão válida e eficiente para a comunicação, quanto a variedade linguística privilegiada socialmente. Há, também, os que afirmam que as classes populares devem aprender a utilizar a variedade linguística considerada “padrão” e manter com a linguagem a relação que as classes dominantes com ela mantêm, pois a posse dessa variedade linguística e dessa forma específica de relação com a linguagem são instrumentos fundamentais e indispensáveis na luta pela superação das desigualdades.

Retomando a reflexão de Gnerre (1978 apud GERALDI, 2006) citada anteriormente, sendo a linguagem um dos caminhos para romper o bloqueio de acesso ao poder, consideramos que o segundo posicionamento diante das variedades linguísticas deve ser adotado pelo professor de língua portuguesa. As atividades devem possibilitar aos alunos o domínio do dialeto padrão, sem depreciar a forma de falar predominante em seu grupo social. O ensino de língua materna precisa comprometer-se com a formação plena do cidadão e contra toda forma de exclusão social pela linguagem.

O ensino e a aprendizagem da ortografia

A primeira reflexão a ser feita, portanto, é sobre o “Para que ensinamos ortografia?”.

Há pessoas que acreditam que a ortografia é uma imposição inútil e pensam que seria mais fácil se cada um escrevesse as palavras ao seu modo, flexibilizando a maneira de grafá-las. Entretanto, é preciso lembrar que na língua oral as palavras são pronunciadas de diversas formas, sejam por diferenças regionais ou socioculturais. Essa variedade nas formas de pronúncia não deve ser classificadas como certas ou erradas, sendo possível, apenas, verificar a adequação ao contexto onde são empregadas.

A determinação de uma notação escrita única para as palavras sempre foi fonte de dificuldades devido à variação da língua oral. Na Grécia e Roma antigas, esse dilema já era visto do seguinte modo: buscar a aproximação de uma forma onde as letras corresponderiam regularmente a uma maneira de pronunciar, entretanto qual dialeto oral seria o “eleito”?; conservar os traços que as palavras tinham em suas línguas de origem. Esse dilema persiste atualmente quando é necessário incorporar palavras estrangeiras à ortografia de um idioma. A solução histórica para tal problema foi a conjugação dos princípios fonográfico e ideográfico. O princípio fonográfico aproxima a notação escrita de uma pronúncia idealizada, entre as diversas variedades utilizadas pelos falantes. Já no princípio ideográfico a opção foi manter os traços etimológicos que as palavras possuíam nas respectivas línguas de origem, ou mantidos pela tradição do uso, ainda que questionassem determinadas regularidades do princípio fonográfico. (MORAIS, 2008) Segundo o autor, tal dilema não foi resolvido de imediato e durante muito tempo foram admitidas variações na notação escrita. É relativamente recente a ideia de ortografia como uma norma imutável. Essa ideia foi resultado de fatores sociais como a divulgação da imprensa, a escolarização universal e os meios de comunicação de massa. Se a fixação de uma ortografia para o castelhano aconteceu no século XVIII, no português a fixação de uma ortografia é ainda mais recente, uma vez que ocorreu no século XX e somente no presente século adotaram uma normativa ortográfica para os países em que se fala português.

No que se refere à análise a respeito das relações entre a linguagem oral e a escrita, o autor aponta que historicamente definiram-se duas perspectivas. Até recentemente foi possível observar o predomínio de um enfoque fundamentado na tradição linguística saussureana que prioriza a linguagem oral como objeto de estudo, subordinando as explicações acerca da linguagem escrita e da ortografia ao estudo da língua oral. De acordo com Morais (2008), algumas orientações da psicolinguística contemporânea (tendo como representantes M. Colthert, I. Mattingly, P. Bryant e J. Morais, entre outros) buscam relacionar o conhecimento da escrita, durante o processo de alfabetização, com o conhecimento oral, mais especificamente com a capacidade de segmentar as palavras orais em unidades menores. Os estudiosos que acreditam numa abordagem distinta (D. Biber, C. Blanche-Benveniste, F. Desbordes, R. Harris, entre outros) argumentam que a língua escrita adquiriu uma relativa autonomia em relação à língua oral, no decorrer da história. Questionam as relações diretas entre ortografia e linguagem oral.

Pensamos como Blanche-Benveniste (1994) que as relações entre linguagem oral e ortografia tornam-se difíceis porque se trata de dois níveis diferentes: um nível mais concreto e individual, muito próximo dos enunciados reais, e o outro muito mais abstrato e social, próximo da língua como sistema, tal como ela se encontra no dicionário. (MORAIS, 2008, p. 66)

Além disso, as formas orais dos falantes variam de acordo com o tempo, o espaço, o grupo sociocultural e as situações comunicativas. Já as formas escritas se cristalizam. A cristalização do escrito pode contribuir no aumento da nossa consciência sobre a variabilidade do que é falado (ou lido), porém não podemos aplicar os critérios de avaliação da norma escrita às formas orais. Segundo Morais (2008, p. 66-67)

É possível falar de forma adequada, inadequada, normal ou anormal (em relação a um grupo, ou em relação a um tempo), mas não podemos aplicar, sem preconceitos, os qualificativos de ‘correto’ ou ‘incorreto’ à fala do povo.

Os aspectos acima citados referentes às diferenças entre língua oral e língua escrita nem sempre foram compreendidos adequadamente pelos especialistas, inclusive os educadores. Tal incompreensão deu origem a distorções que, por desconsiderar que a linguagem oral e a linguagem escrita possuem

normas diferentes, procuraram encontrar ou uma ortografia “realista” da linguagem que se fala, ou levar os alunos a “falarem como escrevem”.

Como sinaliza Morais (2008), ensinar a “falar como se escreve” revela um grande preconceito com relação à variabilidade do oral. Há professores que consideram as variedades dialetais como “maus hábitos” dos alunos e se “esforçam” para evitar que eles se enganem ao escrever, artificializando a pronúncia na hora de fazer os ditados. Alguns professores, inclusive, explicam que determinadas dificuldades ortográficas acontecem pelo fato de não pronunciarmos as palavras “como deveríamos”, isto é, da maneira como são escritas.

Querer ensinar os alunos a falar “tal como se escreve” pode gerar sérios equívocos, como demonstra a pesquisa realizada por Blanche-Benveniste (1993 apud MORAIS, 2008), que entrevistou crianças de oito a dez anos acerca do tema dos franceses que “falam bem” ou que “falam mal”. Algumas crianças responderam que pertenciam ao grupo dos que “falavam mal” porque falavam com “erros de ortografia”.

Para Ferreiro (2007), é um equívoco compreender a ortografia a partir da pronúncia das palavras, pois há diversas variantes de falas e isso além de dificultar a aprendizagem, serve também como forma de desprezo e marginalização dos sujeitos que não usam a variante considerada como padrão.

Ortografia não é gramática, é uma convenção social criada para facilitar a comunicação através da escrita. É preciso ficar claro para os professores que a definição de uma única forma autorizada para grafar as palavras ocorreu para permitir a estabilidade das escritas, ou seja, a ortografia existe para neutralizar sotaques e entonações e, dessa forma, favorecer a leitura. (FERREIRO, 2001) Assim, os textos escritos em português, por exemplo, podem circular por todos os países que falam o idioma e cada pessoa poderá ler em voz alta à sua maneira, isto é, utilizando a sua variante de fala. Se não houvesse a convenção ortográfica, a língua escrita apareceria fragmentada dentro de um mesmo país pela oralidade de cada região e pela forma que cada falante pronuncia as palavras. Possivelmente, com o decorrer do tempo, as pessoas teriam dificuldade para se entenderem. Respondendo à pergunta “Para que ensinamos ortografia?” afirmamos, portanto, que “a ortografia deve ser ensinada para que as pessoas possam estabelecer a interativa comunicação por meio da escrita”.

É importante que os professores saibam que, no desenvolvimento individual, acontece algo semelhante ao ocorrido na história da humanidade, isto é, os sistemas de escrita alfabética surgiram antes das normas ortográficas. “Dada a natureza da convenção social, o conhecimento ortográfico é algo que a criança não pode descobrir sozinha, sem ajuda”. (MORAIS, 2003) A criança domina a base alfabética aos poucos, num processo gradativo, descrito pelas pesquisas da psicogênese da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985) Quando os alunos começarem a escrever seus textos e demonstrarem conhecimento da escrita alfabética, inevitavelmente aparecerão os erros de ortografia. A partir desse momento, ou seja, depois que o educando alcançou o nível alfabético, o professor poderá iniciar a explicação sobre o que é a ortografia, como funciona e quais os seus usos (CAGLIARI, 2009), porque o aluno já conhece as regras do sistema alfabético e não estará transgredindo as regras que regem o seu funcionamento, a transgressão, nesse caso, é da norma ortográfica, porque o aluno ainda não a conhece. (MORAIS, 2003, 2008)

Em nossa pesquisa, entendemos erro como a ausência de conhecimento da norma. A palavra erro não se remete a equívoco e desacerto, mas sim à ideia de privação, carência ou ausência.¹ O erro não deve ser relacionado ao fracasso, pelo contrário, eles são indicadores de como a criança pensa sobre a escrita, e revelam suas hipóteses ainda não coincidentes com a escrita convencional. Desse modo, os erros de ortografia precisam ser considerados como “erros construtivos”, assim como o estudo de Ferreiro e Teberosky (1985) os concebem no processo de aquisição da escrita alfabética. Além disso, através dos erros, os professores podem compreender a natureza das dificuldades enfrentadas pelos alunos no momento de grafar as palavras e, a partir daí, elaborar formas de intervenção que enfoquem tais dificuldades.

Para ensinar ortografia, as metodologias frequentemente utilizadas ainda são a apresentação e repetição verbal de regras, a realização de ditados, de treinos ortográficos e a solicitação de cópias das palavras escritas erradas. Apesar disso, os alunos continuam a escrever errado, embora muitas vezes repitam corretamente as regras apresentadas pelo professor. Essas

¹ Em castelhano, por exemplo, as palavras “falta” e “erro” são usadas com frequência para se referir às transgressões ortográficas. Alguns autores consideram que é mais adequado o uso do termo “falta de ortografia”, porque *falta* se remete mais a ideia de ausência, privação e carência. (MORAIS, 2008)

práticas tradicionalmente usadas para ensinar ortografia pecam por não ajudarem os educandos a refletirem sobre os aspectos ortográficos de sua língua, levando-os a assumir uma atitude mecânica e passiva, como se para aprender ortografia precisassem repetir as regras e imitar o modelo certo. Além disso, essas atividades geralmente são conduzidas com o intuito de verificar e avaliar se os alunos estão escrevendo corretamente ou não. No entanto, a aprendizagem ocorre através de uma construção individual e a intervenção pedagógica tem muito para contribuir nesse processo. (BRASIL, 2000; MORAIS, 2003)

Além desse posicionamento de que a aprendizagem da ortografia se dá por meio de memorização e treino, há também professores que concebem que tal aprendizagem ocorra unicamente através da interação com o material escrito e com a leitura, sem a necessidade de ensino sistemático do conteúdo. Para esses educadores, ensinar ortografia é sinal de conservadorismo.

Estudos recentes (MORAIS, 2003, 2008; REGO; BUARQUE, 2000; LEAL; ROAZZI, 2000) apontam que o ensino e a aprendizagem da ortografia devem ocorrer por meio de um processo que se desenvolve através de atividades que possibilitem a formulação e a explicitação de hipóteses das crianças, propiciando a construção de conhecimento acerca do objeto estudado. O ensino de ortografia deve acontecer de forma sistemática, ancorando-se em teorias que enfoquem a construção do conhecimento por meio da interação do indivíduo com o objeto de sua aprendizagem.

É preciso, portanto, investir no ensino de ortografia, através de métodos que possibilitem a reflexão sobre a escrita, levando o aluno a desenvolver diferentes níveis de análise da língua, em vez de apenas avaliar e verificar o conhecimento ortográfico das crianças. (MORAIS, 2003) Para isso, o professor deve compreender como a criança aprende a ortografia, quais os principais obstáculos vividos por elas e viabilizar métodos de ensino eficazes que possibilitem por parte da criança a plena aquisição da escrita ortográfica. Conhecer a natureza da ortografia do português torna-se fundamental para que o professor realize uma mediação adequada com seus alunos.

Morais (2003) aponta dois tipos de ortografia: regulares e irregulares. No caso das relações letra-som regulares existe três tipos: regulares diretas, regulares contextuais e regulares morfológico-gramaticais. As relações regulares diretas se referem às grafias P, B, T, D, F e V. Nas palavras “bola”

ou “faca”, por exemplo, não existe outra letra que possa representar o som de B ou F, respectivamente. Já nas relações regulares contextuais é possível identificar qual a grafia correta em função do contexto, ou seja, dependerá da posição que a letra que “impõe” a dificuldade ortográfica ocupa na palavra e também das letras anteriores e subsequentes a ela. A “disputa” entre a letra R e o dígrafo RR, é um exemplo de regularidade contextual. Nos casos de regularidades morfológico-gramaticais é necessário recorrer à gramática e, mais especificamente, à morfologia. Por exemplo, utiliza-se o sufixo *esa* para adjetivo derivado de substantivo (francesa, inglesa) e o sufixo *eza* é utilizado em casos de substantivo derivado de adjetivo (beleza, pobreza). (MORAIS, 2003)

Somente nos casos de irregularidades da ortografia Morais (2003) afirma que é preciso memorizar e/ou consultar “modelos autorizados”, como o dicionário, já que não existe uma regra que leve o aluno a inferir qual a grafia correta da palavra. O professor deve colaborar para que o aluno memorize inicialmente as palavras que realmente são importantes, isto é, que aparecerão com frequência em suas escritas (como exemplo: hora, homem).

A esse respeito, os *Parâmetros Curriculares Nacionais para a Língua Portuguesa* também defendem que as formas ortográficas mais frequentes na escrita devem ser aprendidas o quanto antes. A proposta não é definir de maneira rígida um conjunto de palavras a ensinar e desconsiderar todas as outras. Palavras como “quando” e “hoje”, por exemplo, devem ser automatizadas o mais cedo possível em comparação às palavras “questiúncula” e “homilia” devido ao uso mais frequente das primeiras. As palavras mais infrequentes podem ser objeto de consulta ao dicionário. (BRASIL, 2000)

Além de metodologias de ensino que desencadeiam a reflexão sobre a escrita e que propiciam aos alunos a explicitação de suas hipóteses sobre a escrita, os estudos sobre ortografia (MORAIS, 2003, 2008; CAGLIARI, 1997, 2009; KATO, 2000 etc.) têm salientado a importância de realização da leitura como auxiliar no processo de aquisição da escrita ortográfica, principalmente para os casos de irregularidades da ortografia. De acordo com Morais (2003, p. 35, grifos nossos),

É importante ressaltar que a memorização da forma correta de palavras irregulares corresponde a conservar na mente as imagens visuais dessas palavras, suas ‘imagens fotográfica’. Nesse sentido, a

exposição do aprendiz aos modelos de escrita correta das palavras que contêm irregularidades é fundamental para que ele memorize sua imagem visual.

Por isso, ressaltamos a necessidade de realização da leitura através do Sistema Braille, apesar das dificuldades para a obtenção de livros transcritos para o sistema, uma vez que essa maneira de leitura é a única que oportuniza o contato direto e permanente com a grafia das palavras. A diminuição de leituras em braille pode causar prejuízos e atrasos no processo de aquisição da ortografia de palavras irregulares da língua.

Por fim, o ensino de ortografia deve ser organizado de forma sistemática. É importante também que os professores estabeleçam metas que definam os avanços que esperam promover nos conhecimentos ortográficos dos alunos a cada série do Ensino Fundamental.

No que se refere às crianças cegas, há, ainda, uma escassez de pesquisas brasileiras que investiguem a aprendizagem da ortografia pelo Sistema Braille. Exceção à pouca produção científica na área é possível citar os estudos de Nicolaiewsky (2008).

A pesquisa de Nicolaiewsky (2008) investigou a natureza e a frequência da ocorrência de segmentações lexicais² não-convencionais na escrita espontânea em braille, examinando o papel da escolaridade nas séries do Ensino Fundamental sobre as segmentações não-convencionais de aprendizes cegos; analisou as possíveis relações entre o domínio da escrita ortográfica e a segmentação lexical, investigando a ocorrência de diferentes tipos de erros ortográficos e sua relação com a ocorrência de segmentações não convencionais por aprendizes cegos; e examinou as possíveis relações entre diversas habilidades cognitivas e linguísticas e a ocorrência de segmentações lexicais não-convencionais por alunos cegos.

Os erros identificados na pesquisa de Nicolaiewsky (2008) revelam que as dúvidas quanto à ortografia das palavras são similares em crianças cegas e videntes. Entretanto, acreditamos que por não terem facilidade de acesso aos materiais impressos em braille e pelo fato de os professores das escolas

² A segmentação lexical na escrita é marcada essencialmente pelo emprego de espaços em branco entre as palavras. Assim, segmentação não-convencional é aquela na qual se coloca um espaço no meio de uma palavra (hipersegmentação) ou se junta uma palavra a outra, indevidamente (hipossegmentação) (NICOLAIEWSKY, 2008)

regulares geralmente não conhecerem esse sistema de leitura e escrita, as dificuldades das crianças cegas com a ortografia podem perdurar por mais tempo.

Sendo a aprendizagem da ortografia um dos fatores que propiciam a plena participação no mundo letrado, nesse sentido, torna-se evidente a necessidade de investimento em pesquisas acerca do ensino e aprendizagem da ortografia para crianças cegas, uma vez que utilizam um sistema de leitura e escrita diferente do convencional.

O ensino de ortografia nas escolas pesquisadas

Para investigar “Como os professores estão ensinando ortografia em classes com crianças cegas incluídas?”, como estratégia de pesquisa utilizamos o estudo de caso, através de uma abordagem qualitativa. Yin (2005, p. 32) aponta que “[...] um Estudo de Caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. O Estudo de Caso representa o método preferido quando são colocadas as questões “como” e “por que”, quando o pesquisador tiver pouco controle sobre os acontecimentos, e também quando o foco se encontrar em fenômenos contemporâneos inseridos em contextos da vida real. (YIN, 2005) Desse modo, consideramos que esse método seria o mais adequado para o que pretendíamos investigar, devido à natureza do fenômeno pesquisado.

Além disso, estudamos mais de um caso para investigar esse fenômeno, já que as evidências obtidas por meio de estudos de caso múltiplos são consideradas mais convincentes. “[...] as chances de se fazer um bom estudo de caso são melhores com casos múltiplos. Mesmo que seja com apenas dois casos, pois estes são interessantes para o estabelecimento de contrastes”. (GIL, 2009, p. 52)

A observação foi utilizada como o principal instrumento para coletar os dados, uma vez que possibilitou o contato direto com o fenômeno pesquisado. As entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras regentes das classes foi uma estratégia complementar para a obtenção de informações, principalmente para identificarmos a forma como planejavam as aulas de ortografia. Os dados foram coletados em 2010.

Para a escolha das professoras participantes, foram tomados como base dois critérios de seleção. O primeiro deles se refere à série em que lecionavam, que deveria ser entre o 3º e 5º anos do Ensino Fundamental, pelo fato de ser nesse período que o ensino de ortografia acontece de forma mais sistemática. Como segundo critério, a criança cega precisaria estar alfabetizada e possuir domínio do Sistema Braille, já que nosso objetivo era analisar a prática do professor para ensinar ortografia e não a prática para alfabetizar ou ensinar o Sistema Braille. Para localizar as escolas que tivessem incluídas crianças com esse perfil, entramos em contato com uma instituição especializada de Salvador, que nos indicou quatro crianças: duas incluídas em duas escolas particulares; duas incluídas em escolas públicas: uma da rede municipal e a outra da rede estadual. Uma das escolas particulares, entretanto, não autorizou a realização da pesquisa, ainda que a família da criança tivesse concordado.³ Participaram da pesquisa, portanto, uma professora da rede particular e duas professoras da rede pública (escola municipal e escola estadual). Foram realizadas 30 observações no total (10 em cada classe). A duração mínima de cada observação foi de 50 minutos e a máxima de 1 hora e 30 minutos.

Participantes do estudo de caso:

Professora	Escola	Ano	Formação	Tempo de serviço	Experiência com D.V.
Rosa	Particular	3º	Magistério e Pedagogia	20 anos	Primeira experiência
Elisa	Estadual, com sala de recursos.	4º	Magistério	28 anos	4 alunos, num intervalo de 10 anos.
Jaciete	Municipal	5º	Magistério, graduanda em Lic. História.	29 anos	3 anos, com a mesma aluna.

³ Antes de nos indicar as escolas regulares com alunos cegos incluídos, a instituição especializada entrou em contato, primeiramente, com os pais das crianças para verificar se concordavam com a realização da pesquisa nas classes onde seus filhos estudavam.

Identificamos as seguintes metodologias utilizadas para o ensino de ortografia: breves exposições orais sobre as regras ortográficas, treino ortográfico, cópias e ditado tradicional.

Descrição dos dados

Em uma de suas aulas, a professora Rosa (3º ano, escola particular) iniciou uma revisão sobre acentuação. Escreveu no quadro o acento circunflexo e o acento agudo. Nesse momento, a professora deveria ter dito para a aluna cega o que estava fazendo, uma vez que a criança não podia obter a informação por meio da visão. A professora perguntou para a turma o nome dos acentos. Depois, explicou aos alunos: *“O acento agudo é aberto. O acento circunflexo é fechado. Vamos observar essas duas palavras que escreve do mesmo jeito”*. Rosa escreveu no quadro as palavras *vovó* e *vovô*. Pediu que todos os alunos observassem os acentos nas palavras e as pronunciassem para perceberem a diferença no som de cada uma. A criança cega, porém, não pronunciou as palavras, já que não tinha acesso à informação que estava no quadro. Rosa repetiu as palavras e pediu que ela também as pronunciasse e dissesse qual delas tinha acento agudo e qual tinha acento circunflexo. A menina fez o que a professora pediu.

Em seguida, Rosa passou uma atividade sobre acentuação no livro didático. A professora perguntou para a criança cega: *“Você já sabe fazer as letras com acento?”* A menina respondeu que a professora da instituição especializada ainda não havia ensinado. Rosa disse: *“Peça para sua professora ensinar, viu? Hoje você não vai poder fazer a atividade, porque precisa saber as letras com acento”*. Enquanto os demais alunos fizeram o exercício, a aluna cega passou o restante do tempo da aula “sem fazer nada” e a professora ficou corrigindo os diários.

Atividade do livro sobre acentuação:

1. Complete as palavras acrescentando as vogais abaixo:

â ê ô

á é í ó ú

ip__

baob__

copa__ba

cabre__va

__bano

tasm__nia

2. Leia estas palavras:

história

espécies

Califórnia

três

Amazônia árvores é também imbaúba

Escreva essas palavras na linha correta:

acento agudo:

acento circunflexo:

Numa aula sobre acentuação era necessária a explicação acerca das representações do acento na escrita convencional e na escrita em braille, uma vez que nesse sistema de escrita cada vogal acentuada possui uma combinação de pontos diferenciada em relação à vogal não acentuada, enquanto que na escrita convencional são usados sempre os mesmos sinais para representar os acentos (^ , ' , `). Em braille, a letra *a*, por exemplo, é representada pelo *ponto 1*; *á* é representada pelos *pontos 1,2,3,5,6*; *â* é representada pelos *pontos 1,6*. Ainda que não soubesse escrever pelo sistema em relevo, a professora poderia ter utilizado a tabela com os sinais das letras em braille para esclarecer essas diferenças (no início do ano letivo, uma tabela com os sinais em braille foi entregue pela professora da instituição especializada para a professora Rosa). Explicações dessa natureza tornam-se interessantes, inclusive, para os alunos videntes. Além disso, se a professora Rosa tivesse informado os pontos usados para representar cada letra acentuada, a aluna poderia ter feito o exercício, já que não tinha dificuldades para usar reglete, apenas não conhecia as combinações de pontos para cada vogal acentuada em braille. Para enriquecer a aula, a professora também poderia ter mostrado para a aluna cega como são representados os acentos agudo, circunflexo e a crase na escrita convencional. Para isso, poderia utilizar tinta relevo.

A professora Jaciete (5º ano, escola municipal) realizava frequentemente ditado de palavras. Em uma de suas aulas, Jaciete selecionou algumas palavras do hino nacional para ditar para a turma. Abaixo, segue o ditado da criança cega, transcrito pela pesquisadora:

Nome da escola escrito com erros de ortografia

Professora Gasete

31 de masu de 20010⁴

⁴ Embora não seja o foco de nossa pesquisa, identificamos que a aluna cega possuía dificuldade para registrar numerais com três algarismos ou mais. Por exemplo, para registrar 102 (cento e dois), a menina escrevia 1002 (mil e dois). Tivemos a oportunidade de ver a sequência de numerais, de 100 a 200, escrita pela criança, e verificamos que os representou incorretamente, exceto o numeral 100 (cem): 100, 1001 (101), 1002

Detado	(Ditado)	
imagen	imagen	(imagem)
rizonho	rizonho	(risonho)
resplandesen	resplandesen	(resplandecem)
propia	propia	(própria)
dezafia	dezafia	(desafia)
linpidu	linpidu	(límpido)
esperansa	esperansa	(esperança)
formozo	formozo	(formoso)
gomqistar	comqistar	(conquistar)
qrozeiro	qrozeiro	(cruzeiro)

Depois de ditar, Jaciete escreveu no quadro as palavras para que os alunos corrigissem e pediu que não apagassem a palavra escrita errada, mas que escrevessem ao lado a palavra com a escrita correta. Para a aluna cega, a professora solicitou que lesse para ela as palavras que escreveu em braille, porque Jaciete não consegue ler através desse sistema. A menina leu cada palavra escrita acima para a professora, pronunciou cada uma corretamente (a não ser a palavra “conquistar”, que pronunciou “gonqistar”, conforme seu registro) e Jaciete não percebeu que todas as palavras foram grafadas com erros de ortografia, uma vez que não pediu à aluna para soletrar cada palavra escrita. Baseada somente na pronúncia, sem ter contato com a ortografia produzida pela criança, a professora disse que estava certo (exceto a palavra “gonqistar”, que esclareceu a pronúncia correta) e pediu que a menina escrevesse todas as palavras novamente, ao lado do que já havia escrito.⁵

Na primeira observação realizada na aula da professora Elisa (4º ano, escola estadual) percebemos que a mesma não se dirigia ao aluno cego e esse foi o procedimento de todas as aulas. Quando falava com a criança,

(102), 1003 (103), [...] 10010 (110), 10011 (111) etc. Depois de escrevê-los, a menina leu para a professora, que não identificou o erro, por não saber braille. O registro 1001, a menina leu cento e um, 1002, leu cento e dois etc.

⁵ Jaciete nos informou que não encaminhava para a instituição especializada as atividades feitas para que fossem transcritas de braille para tinta e, desse modo, não tinha acesso à escrita da aluna para identificar os erros de ortografia em sua produção escrita. A professora acrescentou que não enviava, porque no ano anterior havia feito isso e, com a exceção das avaliações, as atividades não retornavam transcritas. Após a correção do ditado, portanto, Jaciete arquivou a atividade da aluna cega numa pasta.

geralmente, era para pedir que colocasse a máquina de braille em cima da mesa, que entregasse as atividades de casa para ela e, muitas vezes, solicitava que o próprio aluno fosse à sala de recursos pedir as transcrições de exercícios de braille para tinta e de tinta para braille, retirando-o da sala de aula em momentos de exposição de conteúdos, de exercícios de classe e de correções de atividades. Em diversas ocasiões vimos Elisa explicar os assuntos, copiar atividades no quadro, pedir que a turma fizesse os exercícios no livro, mas não ditava o que havia escrito no quadro para o aluno cego copiar, não sentava ao lado do aluno para perguntar se compreendeu os conteúdos e se ficou com alguma dúvida, nem solicitava que respondesse as questões do livro. O aluno não tinha os livros em braille, mas observamos que quando Elisa eventualmente pedia a transcrição com antecedência, a professora da sala de recursos entregava o material em braille. No entanto, essas situações foram raras, pois na verdade, Elisa preocupava-se apenas em solicitar as avaliações em braille. A criança passava a manhã toda sentada em sua carteira, geralmente de cabeça baixa. Muitas vezes parecia estar dormindo, mas quando algo que acontecia na sala chamava a sua atenção, ele levantava a cabeça e logo depois abaixava novamente. Para trabalhar com a ortografia, Elisa realizava breves exposições orais, atividades de treino ortográfico e ditado tradicional, entretanto, o aluno cego não participava de tais atividades, porque a professora não ditava o que estava escrito no quadro e por não ter as páginas do livro em braille.

Análise dos dados

Conforme explicitamos no capítulo sobre ortografia, a posição que se defende atualmente é a de que, independente de serem regulares ou irregulares, isto é, definidas por regras ou não, as formas ortográficas que mais aparecem na escrita devem ser aprendidas o quanto antes. (BRASIL, 2000; MORAIS, 2003) No entanto, conforme demonstramos, as professoras trabalharam com palavras que não são frequentemente utilizadas na escrita.

É preciso que se diferencie o que deve ser automatizado o mais cedo possível para liberar a atenção do aluno para outros aspectos da escrita e o que pode ser objeto de consulta ao dicionário. (BRASIL, 2000, p. 86)

Ou seja, além do ditado tradicional e do treino ortográfico possibilitarem pouca reflexão por parte dos alunos, verificamos que as palavras escolhidas para serem ditadas não foram as mais usuais na escrita.

Consideramos que seria muito mais produtivo tanto para as crianças videntes, como para as crianças cegas, se as professoras realizassem ditados interativos, como propõe Morais (2003). O autor sugere a realização de atividades coletivas para desencadear a reflexão ortográfica, algumas delas tendo textos como suporte: ditado interativo, releitura com focalização e reescrita com transgressão. O ditado interativo é um novo tipo de ditado, diferente do tradicional, onde se busca ensinar ortografia, refletindo sobre o que se está escrevendo. Para isso, é utilizado um texto já conhecido pelos alunos. Durante o ditado, são feitas diversas pausas, nas quais os alunos são convidados a focalizar e discutir certas questões ortográficas previamente selecionadas ou levantadas durante a atividade, conforme a solicitação dos alunos. Na releitura com focalização é feito um encaminhamento parecido com o ditado interativo. É realizada, coletivamente, a leitura de um texto já conhecido e são feitas interrupções para debater sobre certas palavras, lançando questões sobre sua grafia. Na terceira proposta, a reescrita com transgressão ou correção, os alunos são convidados a reescrever um texto para corrigi-lo ou para “errar de propósito” e, posteriormente, os alunos explicitarão o porquê que consideram erradas a escrita das palavras que transgrediram. O autor ressalta que não está incentivando o erro, a intenção é discutir com os alunos os acertos ou erros que produzem/descobrem. Até porque, como demonstrou o autor em sua pesquisa, para escrever errado de propósito é preciso compreender as regras e irregularidades da ortografia.

Em atividade como estas, as professoras estariam mediando o debate entre os alunos acerca das possibilidades de grafias para as palavras, favorecendo que cada criança explicitasse suas hipóteses e construísse conhecimento acerca da ortografia, e não simplesmente registrando o modelo correto no quadro para que todos copiassem e a aluna cega ficasse excluída desse momento da aula.

Nas atividades de exposição oral, que foram bastante reduzidas, os alunos receberam do professor as regras prontas, que foram repetidas diversas vezes, sem a realização de uma reflexão mais aprofundada. Morais (2003) sinaliza e, nós também observamos, que embora os alunos reproduzissem tais regras em voz alta, isso não garantiu real compreensão, uma vez que

as crianças continuaram sentindo dúvidas ou escolheram a opção errada, por exemplo, nas atividades que solicitavam o preenchimento das lacunas com **m** ou **n**, **r** ou **rr**.

No caso do uso de **m** ou **n**, além da regra contextual geralmente explicada pelos professores (**m** só se escreve antes **p** e **b**) é interessante chamar a atenção dos alunos para observarem a motivação fonética que leva as palavras **campo** e **também** a serem escritas com **m** e não com **n**. De acordo com Kato (2000), a escolha de **n** para a palavra **canto** e de **m** para **campo** se deve ao fato de [n] e [t] serem linguoalveolares e [m] e [p] serem bilabiais. A ortografia, em casos como esses, representa a qualidade da nasalização que precede consoantes de traços semelhantes, mas não são distintivas e sim determinadas pelo contexto. Por isso, ainda que um estrangeiro pronuncie a nasal de **campo** de forma não bilabial, o significado da palavra não será alterado por não ser um traço distintivo, como em **cama** e **cana**. Os alunos podem ser convidados a falar essas palavras para perceberem o uso dos lábios ao falarem palavras com **m** antes de **p** e **b**. Cagliari (2009) escreve sobre a importância de permitir que os alunos pronunciem as palavras em voz alta nas aulas de ditado, para observarem aspectos como esse.

As metodologias de ensino desenvolvidas pelas professoras não ajudaram os alunos (cegos e videntes) a refletirem sobre os princípios gerativos que nos permitem decidir, em muitos casos, quando utilizar uma letra e não a outra. As crianças cegas por não terem seus livros e outros materiais transcritos para o Sistema Braille ficaram em uma situação de desvantagem em relação aos seus colegas videntes, que embora também tenham sido prejudicados pelas metodologias que não favoreceram uma aprendizagem competente sobre as regras ortográficas, ao menos tinham o contato direto com a grafia das palavras. Pesquisas e estudos recentes (MORAIS, 2003, 2008; CAGLIARI, 2009) afirmaram ser importante a exposição das crianças à escrita para a aprendizagem da ortografia das palavras, principalmente em casos que não possuem regra explícita para determiná-la.

Considerações finais

Retomando a questão norteadora da pesquisa, podemos afirmar que foi possível refletir sobre o modo como as professoras estão ensinando ortografia em classes com crianças cegas incluídas.

A partir dos dados obtidos, foi evidenciado que o ensino de ortografia ainda se pauta numa abordagem mnemônica, apesar das pesquisas recentes revelarem que tal abordagem não contribui para a aprendizagem desse conteúdo. Para os alunos cegos, a situação era ainda mais delicada, pois, além das metodologias não favorecerem a aprendizagem da ortografia, eles mesmos eram os únicos leitores de suas produções escritas na sala de aula.

Nas situações de ensino, observamos que nenhuma mediação (escola estadual) ou poucas e inadequadas mediações (escolas particular e municipal) foram estabelecidas pelas professoras com seus alunos cegos, devido ao fato, principalmente, de não lerem pelo Sistema Braille. As professoras pareciam desconhecer a real importância da aprendizagem da ortografia para a inclusão social das pessoas com ou sem deficiência e a relevância do papel do professor como mediador desse processo. Certamente, tal situação é reflexo da frágil formação inicial e continuada das professoras.

Verificamos um processo de desbraillização ocorrendo nas escolas pesquisadas, mas não pelo uso das tecnologias em detrimento do braille, pois as crianças que estudavam nas escolas participantes deste estudo não tinham condições financeiras para adquirirem um computador de uso pessoal e essa ferramenta, tampouco, estava presente nas instituições. Consideramos que tais crianças estão sendo vítimas de uma “desbraillização involuntária”, já que gostariam de obter os livros e outros materiais transcritos para braille, porém esses não estavam disponíveis para que fossem verdadeiramente incluídas nas situações de ensino. Acreditamos que incentivar a frequente leitura em braille favorece que a criança cega aprenda a ortografia das palavras e, inclusive, possibilita que “compense”, na concepção vigotskiana, a impossibilidade de contato incidental com a escrita, como ocorre com as crianças videntes.

O estudo de caso não tem como objetivo generalizar os resultados encontrados, entretanto, a revisão de literatura e a pesquisa de campo realizadas demonstraram as dificuldades vivenciadas pelas pessoas cegas para aprenderem os aspectos ortográficos da língua escrita e os obstáculos encontrados pelos professores para ensinarem esses conteúdos para os alunos com a deficiência visual. Ainda assim, acreditamos que novos estudos devem ser feitos para que possamos continuar a discutir o ensino de ortografia em contextos de inclusão de alunos cegos.

Embora não tenha sido o objetivo da pesquisa analisar a natureza e a frequência dos erros de ortografia dos alunos cegos, observamos que a escrita da criança da escola municipal, aluna do 5º ano, apresentava muitos erros de ortografia, conforme demonstramos nas transcrições de suas produções textuais. Não podemos afirmar a causa para essa situação, entretanto, acreditamos que quatro aspectos exercem grande influência: a mediação inadequada da professora nas aulas de ditado, a não solicitação das transcrições de braille para tinta, a pouca leitura em braille e o fato de os pais da menina não saberem ler em braille. Pensamos que a família tem um importante papel na aprendizagem da escrita por crianças cegas, pois, nas outras duas classes observadas, identificamos que os alunos cegos apresentavam erros de ortografia semelhantes aos erros das crianças videntes. Embora as professoras também não soubessem ler por meio do Sistema Braille, as mães dessas crianças sabiam ler através desse sistema e colaboravam para a realização das atividades escolares.

A partir dos dados obtidos, coube-nos questionar: como as pessoas cegas, que nasceram com a deficiência ou perderam a visão na infância ou no início da adolescência, se apropriam da ortografia? Que estratégias utilizaram para essa aprendizagem? Como a família contribui nessa aprendizagem? Qual a natureza e frequência dos erros de ortografia presentes na escrita da criança cega? Além disso, a influência da leitura pelo computador na escrita do cego deve ser rigorosamente investigada.

As crianças cegas aprendem a escrita alfabética de modo similar às crianças videntes. A partir dos dados da pesquisa de Nicolaiewsky (2008) citados no capítulo dois, verificamos que os erros de ortografia produzidos por crianças cegas são similares aos que ocorrem na escrita de crianças videntes. Além disso, é preciso lembrar que o braille representa as letras do alfabeto por meio da “pontografia”, por isso, não se trata de um código, mas de um sistema notacional tátil. Dessa maneira, consideramos que a prática desenvolvida com os alunos videntes também pode ser útil para os alunos cegos, desde que atendam às suas necessidades. A partir disso, sugerimos algumas ações que o professor da classe regular pode desenvolver para incluir as crianças cegas nas aulas de ortografia:

- 1) planejar as aulas com antecedência, para que as transcrições para o Sistema Braille possam ser concluídas a tempo, pensando, também se a atividade poderá ser realizada pelo aluno com a limitação visual;

- 2) estabelecer metas que pretendam que os alunos (cegos e videntes) alcancem;
- 3) os conteúdos a serem trabalhados devem ser selecionados a partir das necessidades dos alunos e não somente pelo que o livro didático determina;
- 4) utilizar o livro didático de forma mais crítica;
- 5) propor atividades que favoreçam a reflexão sobre a escrita, tornando-se, nessas situações, um mediador da aprendizagem dos alunos;
- 6) entender o erro como estágio de aprendizagem e não como fracasso;
- 7) contribuir para que as crianças aprendam o quanto antes as palavras mais frequentes na escrita;
- 8) incentivar a cooperação entre os alunos;
- 9) incentivar a frequente leitura em braille;
- 10) aprender o Sistema Braille, principalmente os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, pois tanto auxiliará na prática pedagógica, quanto aumentará a autoestima do aluno cego. E, caso não saiba ler em braille, numa atividade de ditado interativo (de palavras), por exemplo, o professor pode solicitar que a criança cega solete as palavras que escreveu para que possa, de fato, ter acesso à escrita do aluno. Ao final de um ditado de texto, o professor pode entregar ao aluno cego o texto escrito em braille (solicitado com antecedência ao professor especializado), permitindo o contato direto com a ortografia correta das palavras. Além disso, todas as atividades feitas pelos alunos cegos devem ser encaminhadas para o atendimento especializado para serem transcritas.

Consideramos que o professor precisa investir na elaboração de atividades e sequências didáticas que auxiliem os alunos a tratarem o que estão aprendendo de maneira reflexiva, sem se apoiarem, demasiadamente, nas habilidades mnemônicas dos alunos (a memorização das palavras deve ocorrer nos casos de ortografias irregulares).

Por exemplo, se o professor quiser trabalhar com o uso de **r** ou do dígrafo **rr**, e solicitar uma pesquisa em jornais ou revistas, é necessário que antes tenha algumas páginas impressas em braille para que o próprio aluno possa

ler e buscar as palavras. Nesse tipo de atividade, não faria sentido se uma pessoa lesse para o cego as palavras encontradas.

De um modo geral, as atividades propostas por Morais (2003) são sugestões relevantes também para a prática em sala de aula com crianças cegas incluídas. Entretanto, se o professor ainda não souber ler em braille, seria mais interessante que na atividade de reescrita com transgressão intencional, ou seja, quando os alunos são convidados a escreverem errado de propósito, o professor fosse escriba. Cada aluno seria convidado a dizer uma ortografia incorreta para determinada palavra, soletrando-a. Por meio da soletração, os alunos cegos e videntes iriam trocar informações e construir conhecimentos acerca da escrita.

Enfim, essas são apenas algumas sugestões que podem contribuir para uma prática pedagógica mais inclusiva nas aulas de ortografia, baseadas no que vimos nas classes observadas.

Acreditamos que mais pesquisas precisam investigar como os conteúdos estão sendo trabalhados nas salas de aulas inclusivas para identificar se a prática pedagógica desenvolvida está atendendo à diversidade presente nas escolas. Consequentemente, é necessário haver mais diálogo entre pesquisadores e educadores, para que o conhecimento produzido na academia e a experiência com a prática possam auxiliar mutuamente na construção de novos saberes a respeito de práticas pedagógicas inclusivas.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. v. 2.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e Lingüística*. São Paulo: Scipione, 1997.
- _____. *Alfabetizando sem o há-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 2009.
- FERREIRO, E. *Com todas as letras*. Tradução: Maria Zilda da C. Lopes. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- FERREIRO, E. *Cultura escrita e educação: conversas de Emília Ferreiro com Daniel Goldin e Rosa María Torres*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

- GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. *O texto na sala de aula*. 4 ed. São Paulo: Ática, 2006a.
- GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: _____. *O texto na sala de aula*. 4 ed. São Paulo: Ática, 2006b.
- GIL, A. C. *Estudo de caso*. São Paulo: Atlas, 2009.
- KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- LEAL, T. F.; RAOZZI, A. A criança pensa... e aprende ortografia. In: MORAIS, A. G. (Org.). *O aprendizado da ortografia*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- MORAIS, A. G. Escrever como deve ser. In: TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY. *Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2008.
- _____. *Ortografia: ensinar e aprender*. 4. ed. São Paulo: Ática. 2003.
- NICOLAIEWSKY, C. de A. *Segmentação lexical na produção textual infantil em Braille*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- REGO, L. L. B.; BUARQUE, L. L. Algumas fontes de dificuldade na aprendizagem de regras ortográficas. In: MORAIS, A. G. (Org.). *O aprendizado da ortografia*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- YIN, R. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman. 2005.

O uso de jogos pedagógicos e recreativos com pacientes pediátricos do Hospital Universitário Professor Edgard Santos

ALESSANDRA BARROS | ADRIANA SANTOS DE JESUS | AURENÍVEA GARCIA BARBOSA

As classes hospitalares e seus pressupostos pedagógicos possíveis

Para fins de sistematização, pode-se dizer que, no que tange à atuação de professores da educação básica em hospitais, há duas correntes teóricas, aparentemente opostas, mas que podem ser vistas como complementares. (FONTES, 2005, p. 121) Segundo esta autora:

A primeira delas, talvez a mais difundida hoje no Brasil, e com respaldo legal na Política Nacional de Educação Especial e seus desdobramentos [...] defende a presença de professores em hospitais para a escolarização das crianças e jovens internados segundo os moldes da escola regular, contribuindo para a diminuição do fracasso escolar e dos elevados índices de evasão e repetência que acometem freqüentemente essa clientela em nosso país.

Uma representante ilustrativa dessa corrente é Fonseca (1999b, 2003). A outra corrente de pensamento e práticas, igualmente representativa do que pode ser oferecido à crianças hospitalizadas por uma classe hospitalar foi bem delineada teoricamente por Taam (2004). Ainda segundo Fontes (2005, p. 122), estudiosa do trabalho desta referida pesquisadora:

[...] o conhecimento pode contribuir para o bem estar físico, psíquico e emocional da criança enferma, mas não necessariamente o conhecimento curricular ensinado no espaço escolar. [...] O trabalho do professor é ensinar, não há dúvida, mas isso será feito tendo-se em vista o objetivo maior: a recuperação da saúde pela qual trabalham todos os profissionais de um hospital.

Se buscarmos denominações conceituais para cada uma destas vertentes, poderíamos chamá-las de educacional-curricular e lúdico-terapêutica, respectivamente. A intervenção lúdico-terapêutica preconiza que o investimento na aprendizagem da criança hospitalizada, enquanto promovido por um professor da classe hospitalar, deva focar o estímulo ao desenvolvimento num sentido ampliado assim como o favorecimento ao alcance de habilidades e competências esperadas para cada idade e para cada contexto específico de hospitalização e/ou adoecimento experimentado pela criança. Partidários desta perspectiva de trabalho ajustam-se mais livre e criativamente à necessidade imprescindível de flexibilizar o currículo escolar, quando da eventual importação deste para o ambiente da enfermaria pediátrica, o qual, nesse sentido, quase não se identificará mais com os currículos típicos.

As intervenções lúdico-terapêuticas, podem se valer dos jogos como ferramentas de trabalho por excelência. Entendemos aqui, por jogo, tanto aqueles educativos, quanto os tradicionais. O jogo educativo é aquele material concreto (ainda que possivelmente em interface computacional) destinado à aquisição de conteúdos e desenvolvimento de habilidades intelectuais: lógico-matemáticas, viso-espaciais, de aquisição, expressão e interpretação da língua materna e de conhecimentos gerais (meio ambiente, saúde, sexualidade).

Os jogos tradicionais são aqueles típicos de tabuleiros (quebra-cabeças, resta um, damas, xadrez, jogo da memória, ludo, batalha naval, dominó, *sudoku*, bingo, roleta, dados etc.). O jogo é uma tecnologia educacional de facilitação da expressão individual, interação grupal e veiculação de novas informações com base em conteúdos temáticos. O ambiente lúdico do jogo é um espaço privilegiado para a promoção da aprendizagem. Nele o participante enfrenta desafios, testa limites, soluciona problemas e formula hipóteses. (ANTUNHA, 2004) Esse ambiente favorece a construção contínua de processos internos simples de desestruturação e estru-

turação de realidades, sendo preservadas as ações espontâneas, condição fundamental para que se possa dinamizar a criação ou a recriação da nossa própria realidade.

Há várias vantagens no uso de jogos educativos. Uma delas é a de criar um ambiente prazeroso de aprendizado: a criança joga não para se tornar mais competente, mas devido a uma motivação intrínseca à própria atividade. Assim, o fato dos jogos propiciarem satisfação emocional imediata aos participantes, responde pelo caráter terapêutico do qual se fala, quando se descreve uma das formas de intervenção em classe hospitalar. Esse caráter terapêutico é aquele que busca a promoção de situações de prazer e de alegria junto aos pacientes hospitalizados, que irão por sua vez (à custa de processos químicos ligados ao aumento da produção de endorfinas) colaborar na tolerância à dor que acompanha a doença e os tratamentos. Para garantir os efeitos dessa função terapêutica ligada ao prazer, é importante que os jogos escolhidos tenham regras simples, facilmente aprendidas, para não causar situações que diminuam a autoestima dos participantes. (TORRES; HORTALE; SCHALL, 2003)

Além desta vantagem instituinte, os jogos são especialmente interessantes para o trabalho pedagógico com crianças hospitalizadas porque são facilmente adaptáveis ao leito para favorecer o uso pelos pacientes acamados. Além disso, estão disponíveis no mercado com objetivos temáticos, assim como graus de complexidade, bastante diversos, de modo que são apresentados em formatos previamente designados para várias idades e/ou finalidades educativas. (TOSCANI, 2007)

Jogar é uma atividade paradoxal: ao mesmo tempo livre, espontânea e regrada. Por meio do jogo, a criança dirige seu comportamento, não pela percepção imediata dos objetos, mas pelo significado da situação, havendo uma exigência de interpretação constante. Assim, o jogo, mesmo não pretendendo explicitamente ensinar nada, ensina a interpretar regras, papéis, argumentos e ordens. Por isso, a associação do jogo à aprendizagem talvez traga consigo o problema do direcionamento da brincadeira em termos de intencionalidade e produtividade. No jogo pedagógico, a intenção torna-se explícita, chegando a constituir o objetivo principal da interação. Desta forma, é importante que ele busque o equilíbrio entre a função lúdica e pedagógica, conciliando a liberdade típica dos jogos e a orientação própria dos processos educativos. (KISHIMOTO, 2003) Para

tanto, o uso intercalado dos jogos educativos com atividades de expressão plástica e a participação das crianças em atividades de contação de histórias pode ofertar melhores resultados, em uma classe hospitalar.

A viabilidade da utilização de jogos de regras na enfermaria do HUPES

Para produzir subsídios teóricos para o empreendimento mais adequado de práticas de recreação e aprendizagem através do uso de jogos em uma Classe Hospitalar, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, exercitada a partir da imersão do pesquisador no cotidiano da enfermaria pediátrica do Hospital Universitário Professor Edgard Santos (HUPES). Os registros de diário de campo situaram variáveis como utilização do tempo e do espaço pelas rotinas hospitalares, qualidade das interações, do ponto de vista das hierarquias de poder entre os profissionais de saúde e os de educação, qualidade da relação entre crianças umas com as outras e com acompanhantes e profissionais.

Assim, também, previu-se a realização de sessões experimentais de atividades com jogos recreativos e educativos junto às crianças hospitalizadas e acompanhantes que foram igualmente registradas em diários de campo pelos pesquisadores em situação de observação participante. Este panorama situacional serviu de substrato para a elaboração, nos moldes de propostas-piloto, das atividades de jogos e brincadeiras adaptadas, que foram posteriormente julgadas em sua adesão a partir da opinião das próprias crianças e adolescentes hospitalizados.

As categorias de análise que nortearam a investigação foram as seguintes:

- 1) expressões de preferência manifestadas – explícita ou tacitamente – pelas crianças quando da eleição de um jogo em meio aos demais, antes da apresentação formal de suas características;
- 2) expressões de preferência manifestadas – explícita ou tacitamente – pelas crianças quando da eleição de um jogo em meio aos demais, após apresentação de suas regras;
- 3) expressões de preferência manifestadas – explícita ou tacitamente – pelas crianças quando, depois de repetidas oportunidades de exploração dos jogos, se encontrarem em situação de recreação livre;

- 4) dificuldades enfrentadas pelas crianças na compreensão das regras dos jogos;
- 5) tempo médio para finalizar uma partida de jogo;
- 6) termos e expressões utilizadas pelas crianças para explanação espontânea das regras dos jogos às novas crianças agregadas à enfermaria;
- 7) quantidade e duração das interrupções causadas pelas intervenções médicas e de enfermagem durante o empreendimento da atividade de jogo;
- 8) modificações espontâneas nas regras originais dos jogos, empregadas pelas crianças no cotidiano de seu uso na enfermaria;
- 9) frequência de participação das mães e acompanhantes nas situações de interação proporcionadas pelo uso dos jogos;
- 10) dificuldades enfrentadas pelas mães na compreensão das regras dos jogos;
- 11) desempenho alcançado –em termos de *performance* relacionada à aquisição de uma habilidade ou competência – como resultado da utilização pedagógica de determinado jogo educativo;
- 12) especificidade característica daqueles jogos melhor adaptáveis à utilização no leito, quando as crianças estiverem acamadas;
- 13) especificidade característica daqueles jogos melhor adaptáveis às situações outras de confinamento, ou ao uso de cadeira de rodas, máscaras, talas;
- 14) durabilidade e resistência dos jogos à higienização frequente, necessária na rotina de utilização com as crianças hospitalizadas.

Estas categorias de análise foram registradas através da observação participante por parte dos pesquisadores, que se valeram de anotações em diários de campo e através do registro proporcionado por questionários.

Os dados obtidos foram analisados sob a necessária ponderação quanto às variáveis que compõem a heterogeneidade dos grupos de crianças hospitalizadas: idade, gênero, tipo de enfermidade, existência de escolarização pregressa, procedência de domicílio (capital ou interior do estado), pertencimento socioeconômico.

Os grupos de crianças hospitalizadas que foram submetidos às sessões experimentais de atividades com os jogos eram compostos por indivíduos

com idades que variem entre quatro e 12 anos. Crianças com menos de quatro anos não eram elegíveis para participar da pesquisa em razão da maior dificuldade – intrínseca ao estágio de desenvolvimento – de manter a atenção concentrada numa mesma atividade por um maior tempo. Adolescentes com mais de 16 anos não foram elegíveis porque são pouco representativos em número na enfermaria pediátrica do Hospital em questão, o que, assim, dificultaria a composição de duplas ou tríades de parceiros da mesma idade, necessários ao desenvolvimento adequado de muitos dos jogos. A média de ocupação semanal da enfermaria pediátrica do HUPES está em torno de 18 crianças, sendo que apenas 50% deste universo preenchia os requisitos da faixa etária definidos pela pesquisa. A duração modal das internações, para crianças dessa faixa etária, era de uma semana.

As sessões experimentais de atividades com os jogos compuseram a rotina de procedimentos e intervenções terapêuticas às quais as crianças estavam submetidas regularmente na classe hospitalar da enfermaria, mas só foram encaminhadas, na forma da coleta de registros sistemáticos, após a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa daquele hospital.

As sessões com os jogos de tabuleiros

Os sujeitos da pesquisa foram 26 crianças e adolescentes com idades entre 4 e 16 anos, oriundos de diversas cidades do interior da Bahia, bem como da capital. A coleta de dados foi feita a partir das sessões experimentais com uso de jogos recreativos e educativos junto às crianças e acompanhantes que foram igualmente registradas em diários de campo em situação de observação participante. Além disso, foi aplicado um questionário previamente estruturado, de caráter diagnóstico, tendo em vista levantamento de conhecimentos prévios referentes aos jogos e preferências dos mesmos pelas crianças.

A classe hospitalar do HUPES dispõe de um prontuário eletrônico, que permite saber quais e quantas crianças estão internadas em cada quarto da pediátrica do hospital, a cada dia. Para a pesquisa, eram localizadas aquelas da enfermaria I-A, onde situa a classe hospitalar. Fazia parte da rotina: analisar o prontuário, ir aos leitos oferecer nosso trabalho, convidar

as crianças e acompanhantes a participarem das atividades pedagógicas na sala de aula. Quando havia alguma criança impossibilitada de ir à classe, lhe era ofertada a possibilidade de realizar alguma atividade no leito: jogos para as crianças a partir de cinco anos e contação de histórias para as crianças menores (de 1 a 4 anos de idade).

Após a oferta dos jogos e observação das manifestações, tanto das crianças, como dos seus acompanhantes parceiros de jogo, lhes eram oferecidas a possibilidade de troca do jogo. Quando havia muitas crianças nos leitos era mais difícil realizar o trabalho, pois a intenção era atender a todas sem distinção e sem perder o sentido da aplicação do jogo para que não ocorresse da maneira “espontaneísta”. Desse modo, era fundamental a participação das mães, que por sua vez foram instruídas em relação às regras.

As mães e acompanhantes, em sua maioria, se mostravam solícitos e disponíveis para jogar, até porque os jogos que compõem o acervo da classe hospitalar são bem diferentes, coloridos e atraentes. As sessões de jogos representavam uma novidade para a maioria dos pacientes, inclusive para a equipe médica a nos observar.

De início, uma pesquisadora jogava algumas partidas com as crianças, ao mesmo tempo em que observava e registrava seus comportamentos. Em seguida, pacientes e acompanhantes eram convidados a jogar – uns com os outros ou com um pesquisador. A pesquisadora ensinava as regras, observava a primeira partida, esclarecia as dúvidas que surgiam. Crianças que haviam sido submetidas a procedimento cirúrgico e que manifestavam interesse pelo jogo requeriam a utilização de algo que impedisse o contato direto do tabuleiro sobre seu corpo. Para isso, era utilizado um suporte para notebook colocado sobre as pernas da criança deitada. Assim, não havia nenhum tipo de contato, impedindo esforços físicos demasiados para a condição de enferma, sendo que, neste caso, era necessário apenas o movimento das mãos e dos olhos da criança para jogar.

Em consonância com o planejamento de aula semanal, buscávamos inserir os jogos eletrônicos de CD-ROM e o Nintendo Wii num determinado dia de aula, para não limitar nosso atendimento às crianças e adolescentes acamados. Mesmo assim, o uso dos mesmos tornava-se viável, apenas, quando havia poucas crianças (no máximo quatro) em sala de aula para evitar disputas pelas máquinas. Este fato se deveu também e ao espaço

físico da sala que é pequeno para realização de determinadas atividades que exigem maior movimentação, como no jogo Wii. Desse modo, a prioridade era utilizar jogos de tabuleiro, pois havia possibilidade de incluir um número maior de participantes.

Nas partidas com o Wii era sempre preferível jogar boliche, pois é o jogo que menos exige esforço físico. Nesse caso, era necessário estar atento à postura e movimento das crianças, pois elas se empolgavam e faziam esforço e manobras corporais inadequadas às suas condições de enfermidade. Quando a criança tinha dificuldade em obedecer às orientações para a prática do jogo e o devido posicionamento do corpo, ela cedia lugar a outra criança e iniciava outro jogo no computador.

Em muitos momentos ocorreram pausas nas partidas para procedimentos médicos que variaram de simples observação da criança a um procedimento de acesso venoso para administração de medicamento. Isto ocorria tanto nos leitos quanto na sala de aula. Quando ocorriam essas pausas era necessário acelerar a partida ou mesmo encerrá-las de imediato. Por isso, algumas vezes, as regras dos jogos eram ligeiramente alteradas: alguns detalhes que não interferiam no resultado eram modificados. Outras vezes o jogo era encerrado por causa da saída da criança para realização de exames. Então, quando possível, era reiniciado em outro momento. Importante constar que, uma vez reiniciada a partida, não havia desânimo nas crianças, o estímulo era o mesmo.

Nos leitos, não era recomendada a utilização dos jogos que possuíam muitas cartas, como “Tribo das palavras”, “Soletrando Júnior”, “Brincando com cores, números e contas”, “Conheça o Brasil”, “Explorando o Brasil”, “Palavra secreta” e que requeriam a manipulação alternada e intensa das cartas. Isto ocorria por motivos de biossegurança, pois não era aconselhável dispor as cartas sobre a cama, ao mesmo tempo em que a mesa portátil nem sempre comportava espaço suficiente para a dinâmica do jogo. Assim, nos valíamos de jogos de tabuleiro como “Adivinha quem?”, “Vira-letas”, “Batalha naval”, “Senha”, “Cilada”, e demais jogos que podiam ser apoiados sobre suporte próprio que fazia parte da estrutura do jogo.

Por ser um trabalho pioneiro no Hospital em questão, as atividades despertaram olhares de todos. Profissionais da equipe de saúde sempre que tinham oportunidade se aproximavam das crianças para observar os

jogos, alguns emitiam opiniões, sugeriam resoluções, nas situações em que se tornava difícil a compreensão da criança para dar dicas a seu oponente, buscando facilitar o desenvolvimento da atividade. Vale destacar que esse apoio dos colegas da equipe multiprofissional, que embora tivessem atividades específicas a serem desenvolvidas na enfermaria, sempre que a demanda de atendimento no leito era muito grande, agiam de modo a favorecer a pesquisa. Nesses casos, elas não apenas colaboravam na manutenção da atmosfera lúdica, como até mesmo se ofereciam como parceiros de jogos. Tal contribuição foi muito importante, evitando que algumas crianças ficassem sem jogar, causando-lhes sensação de exclusão ao ver seu colega de quarto brincando. Assim, durante os quatro meses que durou a pesquisa, o trabalho com jogos passou a ser bem conhecido e solicitado pelas crianças, pelas mães e acompanhantes, assim como pelos psicólogos, assistentes sociais e enfermeiros. Do mesmo modo, evitou que os pesquisadores fizessem atendimentos rápidos, os quais, embora visassem atender a todos os pacientes, implicariam no risco de perda do verdadeiro sentido prazeroso da brincadeira.

Foi constatado que o procedimento de análise do prontuário eletrônico para ter conhecimento das crianças que se encontravam na enfermaria é muito importante para o desenvolvimento desse trabalho. Pois, além das informações básicas como idade e diagnóstico, era possível saber quantas crianças estão presentes para melhor elaborar a atividade. Do mesmo modo, saber cada diagnóstico era crucial para direcionar o jogo que será oferecido às crianças. Neste caso, com o simples conhecimento sobre o estado clínico da criança, o professor propunha um jogo melhor focado na possibilidade de cada uma delas.

Tendo em vista que as sessões de jogos eram realizadas nos períodos matutino e vespertino, foi possível perceber uma vantagem na realização desse tipo de atividades no turno da manhã. Isto se explicou em razão da frequente necessidade das crianças ficarem em jejum para procedimentos médicos e conseqüente necessidade de alguma atividade que lhes amenizasse o sofrimento e a ansiedade. À tarde, considerando que as crianças já poderiam estar em jejum desde a manhã, mostravam-se menos receptivas e dispostas a jogar. Além disso, a probabilidade de interrupções também era menor pela manhã. Estas ocorriam geralmente para coletas de sangue, saída para realização de exames e para procedimentos cirúrgicos.

A existência de acesso venoso nas mãos e/ou antebraços das crianças nunca chegou a ser um empecilho para que elas jogassem videogame. No caso do boliche do Nintendo Wii, se necessário, a criança utilizava a outra mão (se destra, usava a mão esquerda e vice-versa), sendo que este fator não influía no desempenho dela. Foi evitada a aplicação de jogos que exigissem raciocínio lógico para aquelas crianças que tinham passado por cirurgia recentemente e para aquelas que estavam em jejum, optando-se por um jogo com foco maior no entretenimento. Jogos de maior duração, como “Batalha Naval”, eram evitados caso o início da partida viesse a ocorrer próximo ao meio dia. Como eram jogados com a parceria do adulto acompanhante, havia que se ponderar o restrito espaço de tempo que os mesmos teriam para almoço.

No que se refere à participação dos acompanhantes nessas atividades, é possível afirmar que, na maioria das vezes, esta acontecia de forma prazerosa pelos mesmos, não tendo havido maiores dificuldades de compreensão das regras, ainda que muitos deles fossem analfabetos. Porém, vale ressaltar que houve situações em que o acompanhante não demonstrava vontade de jogar, mesmo assim o fazia para acompanhar a criança, ainda que não fosse obrigado, nem induzido a isso. Havia acompanhantes que nunca jogavam, mas sempre solicitavam o jogo para a sua criança.

O preparo das docentes da classe hospitalar (no que tange ao conhecimento do perfil da clientela internada, da rotina de cuidados da assistência da enfermagem e familiaridade com o “cardápio” de jogos e suas especificidades) foram, juntamente com a colaboração dos profissionais da saúde, fatores facilitadores ao desenvolvimento deste trabalho com jogos de tabuleiros ou de regras.

O papel dos softwares educacionais em classes hospitalares

O seguimento da execução da pesquisa deu-se na forma de um estudo de caso. Este foi focalizado na descrição e análise do trabalho realizado especificamente com uma “paciente-aluna” adolescente e com diagnóstico de obesidade, igualmente atendida pela classe hospitalar do Hospital

Universitário Professor Edgard Santos da Universidade Federal da Bahia (UFBA). No contexto desta etapa se objetivou analisar como os *softwares* do tipo “games” podem auxiliar a escolarização de crianças e jovens internados em enfermarias pediátricas bem como assinalar as possibilidades de uso e escolha de jogos eletrônicos que podem ser utilizados em tal ambiente. Foram analisados dados registrados em diário de campo no decorrer das observações participantes.

Maiume estava com 13 anos de idade, não tinha histórico de repetência ou evasão escolar, e encontrava-se matriculada em uma escola da rede pública de ensino de Salvador onde cursava a 8ª série/9º ano do ensino fundamental, não apresentando, portanto, defasagem na relação idade/série, tanto em termos absolutos, quanto em termos relativos, ou seja, possuía capacidade efetiva de acompanhar a proposta curricular da série que estava cursando. Segundo a equipe de psicólogos do Hospital, Maiume, não possuía déficit cognitivo, nem dificuldades de memória.

A adolescente morava, desde seu nascimento, com seus avós que residiam no bairro de São Cristóvão, em Salvador-BA. Ela possuía quatro irmãos, sendo que destes, três moravam com o pai na cidade de Salvador e um morava com a mãe em Camaçari (Região metropolitana de Salvador). Maiume estudava, no colégio citado, desde a 7ª série, onde sempre sofrera com “brincadeiras” de alguns colegas, que a excluía por ser obesa. O Colégio, quando acionada pela Classe Hospitalar do HUPES, se mostrou bastante receptivo e disposto a colaborar com as ações pedagógicas desenvolvidas. Tal pretensão de ajuda se efetivou através da disponibilidade dos conteúdos curriculares já trabalhados em sala de aula, e os que haveriam de ser estudados, além de alguns livros, destinados à série/idade da “paciente-aluna” e utilizados pela escola.

A escolha dos softwares do tipo games

Levando em conta a idade do sujeito deste estudo, bem como as particularidades quanto aos objetivos e competências acadêmicas que se pretendia obter, tornou-se necessário que houvesse um levantamento prévio dos *softwares* que contemplassem tais especificidades e que estivessem disponíveis no mercado, além dos que a classe hospitalar do HUPES já possuía.

Feito o levantamento, foi realizada a escolha dos *softwares* que atendessem aos pré-requisitos estabelecidos, visto que o escolhido deveria ir ao encontro com o objetivo educacional proposto de cada disciplina curricular da aluna e enriquecer o processo didático.

Com isso, identificou-se que os *softwares* educativos a serem utilizados nestas seções deveriam ter características específicas, bem como a capacidade de dispor para o “paciente-aluno” oportunidades para a construção de habilidades e conhecimentos de forma enriquecedora, tendo em vista que tal recurso possua atributos interativos e didáticos, que estimule o envolvimento do sujeito para uma participação ativa e interativa, onde o educando ultrapasse a condição de espectador para a condição de ator e autor do processo educacional, tendo como base a segunda e a quarta abordagem, sobre as propostas de utilização das tecnologias em práticas educacionais, citadas neste trabalho, de acordo as afirmações de Chaves (2001 apud DALL’ASTA, 2004).

A viabilidade de aquisição e uso dos *softwares* educativos também foi levada em conta, desta forma conclui-se que os *softwares* gravados em CD-ROM e comercializados, possuíam vantagens se comparados a outros baixados de forma gratuita da web, pois muitas vezes o acesso a internet não era facilitado nas enfermarias, e exigiam configurações de sistema operacional e nem sempre estavam instalados nos diferentes computadores que eram utilizados. Além disso, muitas vezes, estes *softwares* não obedeciam a comandos para *download*, ou depois de baixados e instalados no computador, alguns destes recursos educacionais não executavam todas as suas potencialidades da forma que se esperava.

Outro fator, que contribuiu para a escolha desse tipo de recurso para uso na classe hospitalar UFBA foi à dificuldade encontrada por Maiume em continuar utilizando esses recursos em casa – nos períodos em que a Unidade Metabólica Fima Lifhtz, libera o paciente pra passar fins de semana em casa ou mesmo em caso de alta hospitalar – uma vez que seu acesso à internet não era bom. Embora houvesse reconhecimento da existência de outros meios virtuais de aprendizagem (*blogs, chats, e-mail, sites de relacionamento, dentre outros*) pelo seu caráter interativo e por possibilitar novas formas de aprendizagens, isso não mudou a decisão de utilização dos *softwares* como meio de aprendizagem, uma vez o ambiente hospitalar possui especificidades, como já mencionadas neste trabalho.

Depois de adquiridos, os *softwares* educacionais foram utilizados inicialmente pelos pesquisadores, como forma de familiarização com os recursos e domínio minucioso de todas as potencialidades e aspectos dos mesmos, tais como: capacidade de adaptabilidade ao nível do usuário, facilidade de leitura da tela, adaptação dos *softwares* aos programas e conteúdos curriculares, uso de ilustrações e cores, uso de animações e recursos sonoros, clareza dos comandos, entre outros.

A utilização dos softwares educacionais na classe hospitalar

As intervenções escolarizantes iniciais feitas com Maiume limitavam-se as atividades que contemplassem os conteúdos previstos para o estágio de escolarização que ela se encontrava. A informação de que o período de internação seria de aproximadamente quatro meses, ocasionou o primeiro contato com a escola em que ela está matriculada. Através desse contato, buscava-se ter acesso aos livros didáticos utilizados pela instituição e conhecer o processo escolarizante feito até então, como forma de projetar e planejar as práticas pedagógicas futuras.

Através do questionário diagnóstico e das ações do sujeito no dia a dia da classe, foi possível perceber o interesse de Maiume no que diz respeito aos mecanismos de informática, bem como aos jogos de computadores, o que também ajudou a estabelecer tal plano de ensino, pois conforme afirmação da autora Dall’asta (2004) – já posta neste trabalho – o caráter lúdico de tais recursos e o prazer na aprendizagem, podem auxiliar no desenvolvimento cognitivo de seus usuários. Além disso, outro determinante foi à notável vantagem dos *softwares* se comparados aos jogos convencionais, no que diz respeito à higienização – indispensável num contexto hospitalar.

O atendimento pedagógico realizado com Maiume ocupava o período matutino, visto que esse foi um dos momentos em que se notava um tempo livre dentre as atividades e ocupações previstas para o tratamento da obesidade na Unidade Metabólica Fima Lifhtz do HUPES. Além disso, outro determinante para a escolha desse horário foi o fato de que as aulas da classe hospitalar, destinada as crianças da Enfermaria I A aconteciam no turno vespertino, já que nesta enfermaria específica, a tarde era o

momento mais ocioso no que diz respeito aos procedimentos médicos. As atividades pedagógicas para uso dos *softwares* aconteciam em horários pré-estabelecidos, de acordo com ajustes feitos em parceria com a equipe de saúde, o que possibilitava a ininterruptão das aulas para procedimento médicos e a criação de uma rotina escolar. As seções de uso dos *softwares* na classe, eram precedidas pela escolha dos mesmos, adequados aos objetivos que se pretendia alcançar.

Os *softwares* eram utilizados de forma individual, tendo em vista a interação do sujeito com os programas e comigo, de acordo com informações descritas no capítulo anterior que tiveram como base as ideias de Leite (2003), sobre as possibilidades de uso de tais recursos. No decorrer do uso dos *softwares*, eram observadas as manifestações de Maiume, e ofertada à troca, se ela demonstrasse desapeço pelo recurso utilizado.

A utilização desses *softwares* não era estritamente tutorial, no sentido de deixar delegado somente à máquina a função de acompanhar erros e acertos da “paciente-aluna”. Assim sendo, a professora da classe hospitalar, intervinha proativamente suprimindo essas lacunas dos *softwares* puramente tutoriais. Tais seções para uso dos *softwares* eram interligadas às aulas com conteúdos curriculares, o que fazia cumprir o papel de transposição didática.

Resultados

A partir da coleta de dados, contidas em entrevistas diagnósticas através de questionário previamente estruturado em consonância com as informações presentes no diário de campo, e os momentos de utilização dos *softwares*, foi possível analisar e perceber dados importantes e imprescindíveis para o resultado desta inovação pedagógica no HUPES. Foi possível chegar às seguintes constatações:

- Dificuldades quanto à adequação dos meus horários de atuação na classe ao período de disponibilidade de Maiume para os momentos realização das atividades propostas; Maior facilidade para o desenvolvimento de Maiume, quanto às habilidades e apreensão dos conteúdos curriculares; Possibilidade de contato com recursos da informática, uma vez que o sujeito não tinha acesso aos mesmos, por falta de professor destinado ao ensino,

no laboratório de informática da escola de origem e dificuldades de acesso em outros ambientes; Necessidade de outros *softwares* que contemplassem conteúdos previstos para o nível de desenvolvimento da “paciente-aluna”; Necessidade de haver uma duração média para o uso dos *softwares*, pois a diminuição do tempo previsto para as atividades pedagógicas, por atraso nos procedimentos de enfermagem, e conseqüentemente atraso no início das seções, poderia interferir o tempo necessário para finalização adequada das atividades; Possibilidade de diagnóstico sobre a preferência ou desapeço pelos *softwares*, através das expressões do sujeito; Melhor adequabilidade de uso dos *softwares* no espaço destinado a classe hospitalar e não no leito, por ser esse um espaço de maior probabilidade de interrupções nas seções por procedimentos médicos, uma vez que Maiume dividia o quarto da enfermaria, com outros dois jovens, com a mesma patologia.

O uso da classe hospitalar como ambiente de aplicação dos softwares, também foi positivo, por incentivar o indivíduo a se locomover (da Unidade Metabólica Fima Lifhtz para o prédio do HUPES e vice-versa) e ser essa mais uma atividade benéfica para o tratamento da obesidade. Importante ressaltar aqui que os momentos de práticas pedagógicas no contexto hospitalar se tornaram mais dinâmicos, interessantes e prazerosos, uma vez que se partia de uma atividade muito bem aceita por Maiume, o uso do computador. A esse respeito vale citar que:

Ao se trabalhar nesse espaço, além de a criança aprender os próprios conceitos informáticos, utilizando *softwares* educacionais em sala de aula, pode-se proporcionar a transposição de determinados conceitos de forma lúdica, evidenciando formas particulares de cooperação e formação de conceitos. (DALL’ASTA, 2004 p. 62)

Associada ao desenvolvimento das atividades de uso dos *softwares* está à relevância da utilização do prontuário eletrônico, uma vez que este nos fazia ver as crianças que eram admitidas e as que tinham alta hospitalar, o que permitia prever, que crianças teríamos presentes a cada dia, e mais tarde o tempo estimado de permanência na unidade hospitalar. Esta prática positivava nossa atuação, pois dentre outros aspectos, era feita a construção de um plano de ensino específico caso houvesse necessidade.

Considerações finais

Este trabalho teve como finalidade, descrever e analisar a experiência de utilização de jogos de tabuleiros e de softwares educativos nas práticas pedagógicas na classe hospitalar do HUPES/UFBA. Para além dos dados analisados, percebemos as possibilidades de uso de recursos tecnológicos para a educação em contexto hospitalar, assim como a necessidade de escolha, pois estes recursos devem ser adequados à realidade e aos objetivos propostos para o seu uso. A importância de se conhecer esses aspectos possibilita ao educador do contexto hospitalar a agregação de experiências lúdicas ao dia a dia da classe, que contribuem para as crianças ou jovens internalizarem conceitos e conteúdos didáticos, visto que diante do exposto podemos perceber que a partir da utilização do computador como ferramenta auxiliar no processo de aprendizagem é possível criar um ambiente rico, desafiador e estimulador, como também um espaço de relações. Com isso, é possível estreitar o relacionamento professor-aluno, aumentando a proximidade e o diálogo entre todos, e enriquece a prática do professor, uma vez que o aproxima de seus alunos. (GARCIA, 2008, p. 56)

Como tentativa de adaptação as necessidades de seus usuários – tendo em vista que são crianças com alguma limitação provisória, devido ao seu estado de internamento hospitalar – buscou-se desenvolver algumas especificidades que permitissem a sua utilização da melhor maneira possível, bem como, uma interface com elementos e controles grandes e bons contrastes, caso a criança possuísse alguma deficiência visual ou motora. Por outro lado, se analisarmos os investimentos feitos no desenvolvimento deste *software*, percebemos também a positividade na existência dos *softwares* disponíveis no mercado, com muitas possibilidades de utilização, que podem desenvolver bem os objetivos a que foram propostos, assim, como auxiliar na prática pedagógica do educador em sala de aula.

No tocante ao uso de jogos de tabuleiro especificamente, havia um pressuposto, quase um resultado que se antecipava, de que uma das prováveis adaptações no uso destes jogos de regras em um contexto de classe hospitalar, seria a atenuação do caráter competitivo de alguns deles. Partia-se da premissa de que qualquer exigência acentuada por desempenho cognitivo ou psicomotor (lógico, viso-espacial, de memória etc.), – então necessária à premiação de um vencedor, concorreria negativamente ao bem estar desta

criança hospitalizada. A eventual ansiedade criada pela expectativa de expressar um desempenho melhor do que o dos concorrentes no jogo – seus colegas de enfermaria – se somaria às já estabelecidas ansiedades próprias da condição de hospitalização, criando um efeito sinérgico de sofrimento, quando da frustração da expectativa de vitória.

Todavia, Chateau (1987) sugeriu aquilo que se pode comprovar com as observações das sessões de jogos na classe hospitalar: de que a subtração da essência competitiva de um jogo, à custa, por exemplo, da alteração das regras, por vezes, frustrava ainda mais as crianças. Antes de qualquer coisa, “a criança procura no jogo uma oportunidade de afirmação de seu eu. O prazer próprio do jogo não é, portanto, um prazer sensorial, mas um prazer propriamente moral”. (CHATEAU, 1987, p. 28)

Além disso, ocorria que, essa atenuação do caráter, ao requerer a alteração, por nós arbitrada das regras, levava a que outro princípio de fruição de prazer, se fizesse infringido: o sentimento de adequação a um padrão estabelecido e conseqüente percepção de conformidade ao normal.

Retomando Chateau (1987, p. 64), para quem, “a regra do jogo nada mais é do que uma especificação da noção de ordem”, concluímos que adulterar os graus de dificuldades de determinada competição impetrada pelo jogo, poderia comprometer o sentimento de autoestima da criança, tanto quanto a eventual derrota alcançada ao final da partida do jogo. Logo, se o conhecimento de senso comum fez popularizar a ideia de que “não importa vencer, o importante é competir”, vale ressaltar que competir obedecendo às regras.

No entanto, isto não significou que as próprias crianças – por elas mesmas – não experimentassem grande satisfação na mudança arbitrária das regras de um jogo. Isto se podia observar quando se permitia a exploração livre do conteúdo das caixas dos jogos por um tempo suficiente para que, por exemplo, ela procedesse à classificação e empilhamento das cartelas (ou pinos, ou dados) do jogo, por cores e/ou tamanhos. Assim, pois, o que de início pareceria uma exploração aleatória, desordenada e improdutiva de um jogo, inacessível a participação daquela criança que não sabia ler, se mostrava, após melhor interpretação, como uma expressão tão legítima do ato de jogar quanto àquela prevista nas regras originais da caixa.

Encerramos reiterando que, também, e principalmente, para o ambiente adverso de uma enfermaria pediátrica, tanto os jogos do tipo “games” quanto – especialmente – os jogos de tabuleiros possibilitam a socialização, a interação e a construção de vínculos afetivos entre os jogadores: pacientes/pacientes, pacientes/acompanhantes, acompanhantes/acompanhantes, professores/ pacientes, professores/acompanhantes. Do mesmo modo contribuem para o resgate da cultura lúdica e da cultura infantil dentro do ambiente hospitalar; assim como a facilitação ao aprendizado de conteúdos escolares.

Referências

- ANTUNHA, E. *Jogos sazonais: coadjuvantes do amadurecimento das funções cerebrais*. In: OLIVEIRA, V. *Brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- CHATEAU, Jean. *O jogo e a criança*. Trad. Guido de Almeida. São Paulo: Summus, 1987.
- DALL’ASTA, Rosana Janete. *A transposição didática no software educacional*. Passo Fundo: Editora UPF, 2004.
- FONSECA, E. S. Classe Hospitalar: ação sistemática na atenção às necessidades pedagógico-educacionais das crianças e adolescentes hospitalizados. *Temas sobre Desenvolvimento*, v. 8, n. 44, p. 32-37, maio/jun. 1999b.
- FONSECA, Eneida Simões. *Atendimento escolar em ambiente hospitalar*. São Paulo: Editora Emmon, 2003.
- FONTES, R.S. A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital. *Revista Brasileira de Educação*, n. 29, p. 119-138, 2005.
- GARCIA, Simone Hoerbe. *As tecnologias de informação e comunicação e o atendimento escolar no ambiente hospitalar: o estudo de uma aluna hospitalizada*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2008.
- KISHIMOTO Tizuko M. *O jogo na educação infantil*. São Paulo: Pioneira, 2003.
- LEITE, Lígia Silva. et al. *Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2003.
- TAAM, R. *Pelas trilhas da emoção: a educação no espaço da saúde*. Paraná: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2004.

TORRES, H. C.; HORTALE, V. A.; SCHALL, V. A experiência de jogos na educação em saúde para diabéticos. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 4, p.1039-1047, jul./ago. 2003.

TOSCANI, N.V. et al. Desenvolvimento e análise de jogo educativo. *Interface Comunic, Saúde, Educ*, v.11, n.22, p. 281-94, maio/ago. 2007.

Comunicação alternativa, autismo e tecnologia

Estudos de caso a partir do Scala¹

LILIANA M. PASSERINO

A comunicação humana: apontamentos necessários

A linguagem humana é um sistema de símbolos linguísticos adquiridos em um longo processo ontológico de aprendizagem cultural (TOMASELLO, 2003) que, segundo Vygotsky (2001), atende a dois aspectos funcionais, a comunicação e a cognição. Para Vygotsky (2001) a função comunicativa da linguagem emerge na função indicativa e permite estabelecer o processo de comunicação pela escolha e combinação de símbolos. Enquanto que a função cognitiva da linguagem permite por meio de símbolos linguísticos representar crenças e intenções e, desta forma, agir sobre estados mentais próprios e dos outros. (TOMASELLO, 2003)

Com este pequeno e sintético preâmbulo lançamos as linhas de pensamento que queremos discutir sobre o autismo e seus distúrbios de comunicação. Ao colocar estes autores indicamos claramente nossa concepção sobre o desenvolvimento da linguagem, isto é, comunicar não é falar, comunicar é usar habilmente um instrumento potente de mediação² que é a lingua-

¹ Projeto de pesquisa *Sistema de Comunicação Aumentativa e Alternativa – Fase II: multiplataforma e usabilidade (SCALA II)* e Fase III: *Narrativas Visuais e Autismo (SCALA III)* que conta com apoio do CNPq, Capes e Fapergs. Projeto Aprovado pela Compesq/EDU e pelo CEP/UFRGS.

² Entendo mediação, desde uma perspectiva sócio-histórica, como uma cena de atenção conjunta e compartilhada (TOMASELLO, 2003) entre dois ou mais sujeitos, que

gem humana, aqui entendida em toda sua expressão possível, o que inclui símbolos verbais e não-verbais. Estas premissas norteiam nossas pesquisas nas quais a comunicação não é pensada como um processo linear de uso direto de um sistema simbólico (linguagem) e nem o processo de aquisição da linguagem enquanto processo gramatical ou fonético. O complexo e multidimensional processo de aquisição da linguagem que inclui, entre outras, as dimensões social, cultural, histórica, e intersubjetiva é essencialmente interativo. A interação, motor do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1988), acontece em cenas de atenção conjunta nas quais os agentes em interação utilizam intencionalmente símbolos linguísticos em mais de uma forma para expressar suas intencionalidades, crenças e representações a partir de suas perspectivas. Para Tomasello (2003) a tendência natural dos primatas humanos de compreender os outros como agentes intencionais com objetivos e percepções é a base para o engajamento em atividades de colaboração e atenção conjunta. Os seres humanos desenvolvem uma capacidade específica de atenção compartilhada que permite estabelecer um tipo único de interação social diferente de outros primatas. As Cenas de Atenção Conjunta são, portanto, processos de interação social nas quais: 1) os agentes são mutuamente responsáveis para com o outro; 2) existe um objetivo compartilhado, ou seja, cada parceiro tem conhecimento do objetivo que deve ser atingido junto; 3) os participantes coordenam seus planejamentos de ação e intenções conjuntamente de forma que cada participante antecipa os papéis de interação e potencialmente ajuda o outro com seu papel caso seja necessário.³ (TOMASELLO; CARPENTER, 2005)

Assim, as cenas de atenção compartilhada propiciam o espaço de negociação necessário à construção intersubjetiva e perspectivada de significados (TOMASELLO, 2003), o que caracteriza o processo de comunicação como um fenômeno relacional e sistêmico no qual os sujeitos se envolvem ativamente numa interação com uma dinâmica própria de regras (implícitas ou explícitas), das quais nenhum dos sujeitos tem o domínio completo.

utilizam intencionalmente instrumentos e signos(entre eles a linguagem) para promover um processo de apropriação com responsabilidade e competência diferenciada entre os participantes.

³ Especificamente em interações entre sujeitos com diferentes níveis de experiência ou conhecimento de situação.

Essa construção intersubjetiva e perspectivada de significados potencializa a linguagem humana de forma única, uma vez que, mesmo num uso específico de um determinado símbolo linguístico, o mesmo “carrega” um significado construído historicamente e socialmente, de maneira compartilhada. De forma que a cada interação, os participantes “atualizam” rapidamente os significados possíveis. Portanto, a aprendizagem da linguagem é um processo relacional, histórico e culturalmente situado. A cada processo interacional, no qual dois sujeitos se engajam, há uma reconstrução intersubjetiva de perspectivas dos outros, na representação das próprias intenções e crenças, o que obriga aos agentes em interação a seleções, filtros e reconfigurações dos símbolos, de acordo com o contexto, intenções, crenças e representações mentais dos coparticipantes no processo de comunicação.

Desta forma, comunicar implica reorganização e coordenação das representações sociais, culturais e mentais do sujeito em interação. É justamente por meio dos símbolos linguísticos enquanto signos que é possível a construção e partilha de significados dos mesmos. Esta dimensão dialética de uso/compreensão/aquisição do signo é uma característica do símbolo linguístico que envolve sempre as duas dimensões, da linguagem e do pensamento. Logo, um símbolo linguístico é um ato real e complexo de pensamento, representado pela palavra e que não pode ser adquirido pela simples memorização ou associação. (VYGOTSKY, 2001)

Portanto, a aquisição da linguagem se concretiza pelo uso do símbolo em ações de mediação (triádicas), por meio das quais os participantes negociam e constroem o significado de forma intersubjetiva, pois “[...] o significado da palavra vem dado do processo de interação social verbal com os adultos. As crianças não constroem seus próprios conceitos livremente. Os encontram construídos no processo de compreensão da fala dos outros”. (WERTSCH, 1988, p. 121)

É justamente, nessas cenas triádicas, denominadas de atenção conjunta, (TOMASELLO, 2003; TOMASELLO; CARPENTER, 2005) que a intersubjetividade acontece quando os interlocutores compartilham algum aspecto de suas definições de situação,⁴ podendo existir diferentes níveis

⁴ Uma definição de situação é a forma como se representam e significam objetos e eventos numa situação. (WERTSCH, 1999)

de intersubjetividade dependendo do nível de compartilhamento entre os sujeitos. (WERTSCH, 1988, 1999)

Além da intersubjetividade, os símbolos linguísticos exigem uma capacidade de compreender a perspectivização, pois a compreensão do símbolo passa por compreender as intenções, crenças e conhecimentos dos outros, uma perspectiva particular sobre um objeto ou evento que se incorpora no símbolo. (TOMASELLO, 2003) A capacidade dos seres humanos de adotar diferentes perspectivas para o mesmo símbolo ou de tratar objetos diferentes como se fossem os mesmos, para algum propósito comunicativo, somente é possível porque todas essas perspectivas estão incorporadas ao símbolo. Esta natureza perspectivada dos símbolos linguísticos abre um leque infinito de possibilidades de manipular a atenção dos outros com implicações na natureza da representação cognitiva. (TOMASELLO, 2003)

Comunicação em autismo: algumas considerações

O Autismo é uma síndrome que pertence aos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). A literatura sobre autismo destaca como aspecto relevante na identificação do autismo uma tríade (WING, 1998) embasada nos elementos interação social, comunicação e linguagem e comportamento. (RIVIÈRE, 2001) Esses elementos apresentam qualitativamente características que as tornam peculiares ou com déficits no caso do autismo. O foco deste capítulo restringe-se a discutir com mais detalhes apenas as características relacionadas com a comunicação e linguagem no autismo, sem aprofundar em outros aspectos que evidentemente encontram-se inter-relacionados na síndrome (como a questão da interação e do comportamento). Não faremos um levantamento do estado da arte das pesquisas na área de autismo, senão que apresentaremos algumas pesquisas que dizem respeito ao desenvolvimento da linguagem e da comunicação, porém sem visar a estudos comparativos das diferentes pesquisas.

A área de Linguagem e Comunicação no autismo apresenta muito potencial de pesquisas. Embora com muitos estudos recentes, há uma lacuna nessa temática, pois ao longo das últimas décadas a ênfase esteve mais relacionada a aspectos da interação social, diagnóstico e prevalência. É de conhecimento geral que no autismo há certos déficits de comunicação como

ausência de intercâmbios corporais expressivos (na comunicação não verbal), falhas nos intercâmbios coloquiais e falas não ajustadas ao contexto (na comunicação verbal). Segundo Jordan e Powell (1995) os elementos da fala de um sujeito com autismo que a tornam estranha, não-produtiva, monótona e com entonação não usual, são: 1) a dificuldade em utilizar os pronomes adequadamente, especialmente na inversão pronominal; 2) a repetição de perguntas que já foram respondidas ou de frases prontas, num processo ecológico mediato; 3) o entendimento literal de metáforas ou gírias idiomáticas e 4) a dificuldade no uso das abreviações predicativas.⁵

Peeters (1998), num estudo realizado com crianças com autismo, crianças normais e deficientes mentais, analisou os tipos de gestos que as crianças produzem para se comunicar e identificou três categorias principais: os dêiticos (gestos de apontar), os instrumentais, para organizar o comportamento dos outros e os expressivos utilizados para compartilhar emoções. Tal estudo evidenciou que, enquanto as crianças normais e com deficiência mental utilizavam todos os tipos de gestos, o grupo de crianças com autismo utilizava somente gestos dêiticos e instrumentais. Outros estudos desenvolvidos nas últimas décadas confirmaram também dificuldades em utilizar marcadores pragmáticos de tempo e espaço (BRUNER; FELDMAN, 1993; LOVELAND; TUNALI, 1993), assim como expressões de estados mentais (BARON-COHEN, 1988a, 1990), uso de expressões e gestos inadequados (LOVELAND et al., 1990), e uma diminuição da complexidade e número de declarações do tipo “se-então”. (TAGER-FLUSBERG; SULLIVAN, 1995)

No que se refere a histórias ou narrativas, a maior dificuldade dos sujeitos com autismo centra-se em acompanhar uma narrativa com diferentes personagens, construindo a semântica do personagem, acompanhando sua forma de pensar e se colocando no lugar do mesmo. (HOBSON, 1993; JORDAN; POWELL, 1995; PEETERS, 1998; SIGMAN; CAPPS, 2000) Esse déficit na simbolização afeta a comunicação, pois há necessidade de um uso ativo de símbolos para representação, especialmente quando se trata de situações que envolvem elementos mais abstratos como sentimen-

⁵ Abreviações predicativas consistem na substituição do sujeito numa frase permanecendo o predicado com um sujeito implícito. Por exemplo: “Laura compra, sempre, o pão na padaria da esquina. Leva uma bolsa e um troco que sua mãe lhe deixa sobre a geladeira”. A segunda frase é uma frase com abreviação predicativa, constando somente a ação, deixando o sujeito de forma implícita. (WERTSCH, 1988)

tos, emoções, entre outros. Pesquisadores têm procurado explicação para tais déficits nas narrativas a partir de possíveis deficits na teoria da mente (BARON-COHEN, 1988b, 1989, 1990; BRUNER; FELDMAN, 1993; HAPPÉ, 1994; TAGER-FLUSBERG; SULLIVAN, 1995), uma vez que as narrativas exigem, segundo os autores, que o narrador organize a informação para um potencial ouvinte e selecione aspectos relevantes a partir da perspectiva do ouvinte. Nas pesquisas citadas, parte-se da hipótese de que tanto sobre as competências linguísticas, como as sociocognitivas, existiria um déficit na leitura da mente em pessoas com autismo que afetaria a capacidade de atribuir estados mentais, compreender intenções, crenças e emoções de outras pessoas.

Em outra perspectiva, considera-se que os problemas de comunicação poderiam estar associados à atenção conjunta (TOMASELLO, 2003) ou imitação mútua (MELTZOFF; GOPNIK, 1993). Uma pesquisa recente desenvolvida por Colle e colaboradores (2008) mostra resultados consistentes com estudos anteriores. A pesquisa, na qual participaram adultos com autismo de alto desempenho ou diagnosticados com Síndrome de Asperger, evidenciou que os participantes não apresentavam dificuldade com o uso de fonologia e sintaxe apropriada, nem déficits na capacidade de compreender e extrair o enredo de uma narrativa, mas apresentaram diferenças significativas no uso de referenciais, produzindo narrativas menos coesas e organizadas. Assim como nos estudos desenvolvidos por Jordan e Powell (1995), foram identificados problemas no uso de pronomes, com um uso preferencial por frases simples e desvinculadas, sem levar em conta a relação entre um evento específico com o que aconteceu antes, fazendo um uso limitado de expressões temporais.

Porém, em relação à trama na pesquisa de Colle e colaboradores (2008), os sujeitos foram capazes de sustentar a estrutura de história e acompanhar a trama principal, mencionando todos os eventos relevantes na história. Este resultado confirma que os adultos com autismo de alto desempenho ou Síndrome de Asperger não apresentariam dificuldades com aspectos morfossintáticos, mas sim, uma compreensão limitada das intenções e estados internos de um personagem de uma história, ou seja, na pragmática da comunicação.

Outro estudo desenvolvido por Cihak (2007), envolvendo três crianças com autismo entre 7 e 9 anos, visando a identificar a compreensão

simbólica de imagens, mostrou que é possível utilizar a comunicação funcional com sucesso. Nesse estudo, as crianças não eram oralizadas e não utilizavam nenhum tipo de comunicação visual/simbólica. Os sujeitos foram submetidos a um processo de alfabetização sistemática visual, que consistiu em compreender familiares, pessoas, objetos, ações e sequências. Cada categoria era composta por um conjunto de dez símbolos (ou fotografias). A proposta de intervenção mostrou sucesso após nove semanas de intervenção utilizando as imagens com sucesso para comunicar pedidos, definir tarefas entre outras ações comunicativas. Este processo confirma outros resultados já evidenciados em pesquisas anteriores, sobre comunicação funcional e autismo. (BONDY; FROST, 1994) A comunicação funcional surge na década de 1990 e propôs um sistema denominado Imagem Comunicação Exchange System (PECS). O PECS é um sistema de Comunicação Alternativa (CA) para crianças com déficits de comunicação social com uma metodologia associada que visa a ensinar habilidades de comunicação funcional para indivíduos com autismo por meio de uma organização hierárquica, princípios básicos de comportamento, tais como modelagem, reforçamento diferencial, e transferência controle de estímulo por meio atrasado estratégias de perguntas. (CIHAK, 2007) O objetivo do PECS é incentivar a comunicação espontânea, a partir do uso de reforçadores potenciais com imagens e trocas físicas. O sistema é organizado em seis níveis hierárquicos de passos e também foca num método a análise de conduta e o ensino de comportamentos junto ao PECS. Embora o PECS possa se mostrar funcionalmente eficiente, nossa crítica centra-se no forte controle comportamental estruturado pelo sistema, sem levar em conta a necessidade de abordar outras habilidades necessárias como pré-requisitos para uso PECS, tais como atenção conjunta, imitação, ou o contato visual, que discutimos ao longo do capítulo.

Em termos de intervenção psicoeducativa, o PECS é um dos tantos outros programas de intervenção para pessoas com autismo existentes na atualidade (BERGESON et al., 2003), porém não o abordaremos neste texto, por fugir do escopo desejado.

Resumindo, mesmo crianças com autismo sem dificuldades de linguagem evidentes, muitas vezes podem precisar de sistemas de apoio à comunicação, de forma a compensar dificuldades de compreensão tanto na semântica com na pragmática da linguagem. (BOSA, 2006) Nesses casos, assim como na-

queles, não há fala, o uso de sistemas de comunicação alternativa pode promover e desenvolver processos que facilitam a comunicação (comunicação facilitada). Dessa forma, como veremos no decorrer deste capítulo, o uso de tecnologia pode possibilitar um desenvolvimento sociocognitivo dos sujeitos (PASSERINO; SANTAROSA, 2008), e sistemas de comunicação alternativa podem auxiliar tais sujeitos a desenvolver uma comunicação significativa. (JORDAN; POWELL, 1995; CIHAK, 2007; SIGMAN; CAPS, 2000)

Comunicação alternativa: metodologia e recurso para uma abordagem no autismo

A Comunicação Alternativa (CA) é uma das áreas mais importantes dentro do que conhecemos como Tecnologia Assistiva e aborda as ajudas técnicas para comunicação, seja de forma a complementar, suplementar ou com alternativas para que o processo comunicativo aconteça.

Existem diversos sistemas de comunicação alternativos que apresentam um vasto repertório quanto aos elementos representativos, como fotografias, desenhos, e pictogramas. Os suportes para esses sistemas podem ser tanto de baixa tecnologia (material concreto) como de alta tecnologia (sistemas computacionais). A importância da CA justifica-se não pelo suporte midiático adotado, mas pelas estratégias e técnicas comunicativas que promovem autonomia dos sujeitos em situações de comunicação.

Dado o impacto que o desenvolvimento da linguagem tem no desenvolvimento humano, sujeitos que apresentam déficits na comunicação podem se beneficiar do uso de sistemas de CA com aplicação de técnicas e tecnologias, extrapolando o caráter instrumental e focando no desenvolvimento de habilidades para uso intencional de símbolos linguísticos. Considerando que no caso do autismo os déficits de comunicação podem se manifestar com alterações no uso, forma ou conteúdo da linguagem em nível pragmático, e em menor medida em nível sintático, morfossintático, fonológico ou fonético, a importância de utilizar um sistema de CA foca-se mais em processos de compreensão e produção, estando ambas situações inter-relacionadas. (PASSERINO, 2011)

No caso do autismo, o uso da CA origina-se na década de 1990, sendo que no Brasil as pesquisas são mais recentes. Um dos primeiros trabalhos

foi a adaptação e padronização do sistema PECS por Walter (1998, 2000). Também merece destaque a pesquisa de Orrú (2006) sobre o desenvolvimento da linguagem e a construção de significados com três crianças com autismo por meio da comunicação alternativa com resultados significativos.

Estudos mais recentes foram desenvolvidos por Ávila (2011), Ávila e Passerino (2011), Bez (2010) e Passerino e Bez (2009) envolvendo uso de comunicação alternativa com sujeitos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (Autismo e Síndrome de Cornelia-Lange). Estes estudos mostram também resultados importantes, especialmente quando apoiamos os processos de comunicação alternativa com o uso de tecnologias digitais.

Os estudos mencionados apresentam como resultados indícios de melhorias significativas nos processos de comunicação, seja na enunciação, seja na pragmática da mesma, dos sujeitos com autismo quando se aplica algum sistema de comunicação alternativa que atua como um instrumento de mediação entre os sujeitos em interação. Acreditamos que, quando a comunicação alternativa é adaptada para as necessidades de sujeitos com autismo, esta atua como um fator de facilitação e aproximação ao propiciar outras formas de comunicação e estabelecer, desta forma, uma “ponte” com outras pessoas.

Assim, sistemas de CA podem ser uma “ponte” na comunicação humana, sem contudo ingenuamente pensar que a mesma se sustentaria meramente na tecnologia. Pelo contrário, o recurso de CA precisa ser claramente alicerçado a uma metodologia epistemologicamente embasada. Assim, sistemas de CA e, em particular, o sistema que apresentaremos no item seguinte, são elementos tecnológicos, humanos e sociais que se imbricam para constituir uma totalidade inter-relacionada, o que se evidencia na fala de uma pesquisadora que afirma “[...] mais importante que [...] qualquer recurso utilizado para intermediar o diálogo, é o tempo, a escuta e a dedicação que dispensamos ao outro”. (WALTER, 2011, p. 139)

Em particular apresentaremos neste capítulo o sistema SCALA, que vem sendo desenvolvido por nossa equipe desde 2009 e atualmente encontra-se disponível em duas versões: web e *tablet*. Neste capítulo apresentaremos a versão *tablet*, que está em fase de experimentação num estudo com três crianças de 4 anos com autismo.

Tecnologia e autismo: o Projeto Scala

O uso de tecnologias com sujeitos com autismo é frequente na literatura. Um dos primeiros estudos envolvendo tecnologia e sujeitos com autismo é o de Colby (1973), que utilizou programas de Instrução Assistida por Computador (Computer Aided Instruction - CAI) para estimular o desenvolvimento da linguagem em crianças com autismo. Outros estudos têm sido publicados relatando efeitos positivos em termos de alfabetização. (HEIMANN et al, 1995; TJUS; HEIMANN; NELSON, 1998), resolução de problemas estratégias (JORDAN; POWELL, 1990a, 1990b), interação social (PARSONS; CHELL; LEONARD, 2005; PASSERINO; SANTAROSA, 2008) cognição e aprendizagem. (BERNARD-OPITZ; ROSS; TUTTAS, 1990; PASSERINO; SANTAROSA, 2008; TJUS; HEIMANN; NELSON, 1998, 2001)

Melhorias na alfabetização e linguagem foram relatadas por Heimann e colaboradores, (1995) e por Tjus, Heimann e Nelson (1997). No Brasil, o primeiro estudo relatado foi desenvolvido por Valente (1991) em 1975, no Laboratório de Inteligência Artificial de Edinburg com uma criança com autismo de 7 anos, com o uso do Logo.⁶ Segundo Valente (1991) esse trabalho facilitou o processo de interação da criança com outras pessoas, pois “[...] a tartaruga assumiu a função de mediadora de uma interação de D. com o mundo das pessoas e serviu como um objeto para auxiliar o desenvolvimento de esquemas mentais [...]”. (VALENTE, 1991, p. 73)

Aspectos comunicativos e motivacionais são resultados presentes nos estudos citados. Estas correlações positivas foram observadas sempre que um ambiente estruturado e comunicativo apoiado pela tecnologia é organizado para as intervenções com sujeitos com autismo. (PASSERINO; SANTAROSA, 2008) Mesmo quando se utilizaram software mais dirigidos, como no caso de Heimann e colaboradores (1995), ou mais flexíveis, como no caso relatado por Valente (1991), seus resultados foram produtivos, considerando principalmente a estratégia pedagógica que foi utilizada, na qual o professor atuava como um parceiro mais experiente, pois o uso do

⁶ O Logo é uma ferramenta computacional do tipo ADA no qual o aluno através de comandos simples controla um ícone “tartaruga” fazendo esta obedecer a suas ordens. Criado por S. Papert, na década de 1970, foi a primeira ferramenta computacional especialmente projetada para ser construtivista e calcada na Epistemologia Genética.

computador e em especial de ambientes digitais de aprendizagem, adaptados aos interesses e necessidades dos sujeitos, mostra-se relevante e importante no desenvolvimento e na promoção da interação social das pessoas com autismo, quando estes elementos e recursos se inserem enquanto instrumentos de mediação numa concepção sócio-histórica. (VYGOTSKY, 1988)

Uma vez que as estratégias são somadas ao poder de flexibilização, adaptação e possibilidade de complexificação que as tecnologias digitais nos permitem, estas ajudam a promover o desenvolvimento sociocognitivo dos participantes. É necessário, portanto, estabelecer estratégias para diferentes ambientes educativos, situações de aprendizagens e sujeitos em interação, de forma que a inserção da tecnologia possa acrescentar o diferencial qualitativo na promoção da interação social de sujeitos com autismo. (PASSERINO, 2005)

Nesse sentido, as pesquisas de Rodriguez-Fórtiz, Fernández-lopez e Rodriguez (2011) corroboram que o uso de tecnologias pode ajudar pessoas com autismo na comunicação e interação. No caso dos dispositivos móveis, estes também oferecem a possibilidade de utilizar aplicações que ajudam o usuário. Essa utilidade se transpõe também para atividades do cotidiano, por sua facilidade de manuseio e uso em diferentes locais, além da conectividade entre dispositivos, o que pode ser muito útil na realização de atividades de comunicação e aprendizagem em um grupo, ajudando a integração do usuário em seu ambiente social. (RODRÍGUEZ-FÓRTIZ; FERNÁNDEZ-LOPEZ; RODRIGUEZ, 2011)

Sobre a questão da sociabilidade, um estudo recente envolvendo adultos com autismo de alto desempenho e síndrome de Asperger, que se tornaram usuários de redes sociais *on-line*, desenvolvido por Burke e Kraut (2010), mostrou que as características estruturantes da Comunicação Mediada por Computador (CMC) ajudam e promovem a participação desses sujeitos em processos de interação social. Resultados similares tinham sido identificados por Passerino e Santarosa (2008) em um estudo que envolvia interações em salas de bate papo. A pesquisa de Rabello e colaboradores (2011) aponta que esse interesse por uma comunicação mediada não somente pode promover uma maior participação, como também promover um processo de aprendizagem de regras sociais, quando apoiados por sistemas computacionais inteligentes nos processos de trocas de turnos e manutenção de

diálogo. No entanto, Burke e Kraut (2010) nos alertam para limitações ou complicadores da CMC quando esta intensifica problemas de confiança, divulgação, pensamento inflexível, e perspectivação. (SELTZER et. al., 2003, p. 45)

Assim, a troca de turno, conversa social desestruturada, podem ser um desafio, principalmente se, associada à síndrome, existe alguma hipersensibilidade sensorial (como luzes, sons, odores e toques). Nesses casos, uma comunicação controlada por um dispositivo computacional pode ser importante para a manutenção de relacionamentos sociais diminuindo sensações de solidão e depressão. (LAINHART; FOLSTEIN, 1994)

Estudos como o desenvolvido por Rabello e colaboradores (2011) mostram possibilidades não somente de apoio a interação, mas de aprendizagem social por parte de jovens e adultos com autismo ou síndrome de Asperger. Segundo Muller, Schuler e Yates (2008), adultos com Asperger revelam intenso isolamento, dificuldades de iniciar interações sociais, muitas vezes sem ter um modelo de comportamento socialmente adequado, utilizam modos alternativos de comunicação que prejudicam a comunicação com outras pessoas. Desta forma, alternativas de comunicação, como o CMC, e plataformas facilmente disponíveis, tais como Orkut, Facebook, entre outras, podem ser úteis na promoção da interação de pessoas com autismo (BURKE; KRAUT, 2010; PASSERINO; SANTAROSA, 2008; RABELLO et. al., 2011)

Para Burke e Kraut (2010) a comunicação via computador possibilita ao usuário com autismo um controle sobre o ambiente, assim como sobre problemas de prosódia e entonação. Um estudo desenvolvido com adultos com Asperger por e-mail constatou que o anonimato visual, tempo flexível e natureza permanente da internet servem para diminuir as pressões sociais e emocionais da comunicação interpessoal, assim como a complexidade cognitiva dos processos envolvidos. Em particular, os autores afirmam que comunidades *on-line* proporcionam um espaço de trocas e conversas para as pessoas com interesses ou problemas semelhantes, e que sujeitos com autismo se beneficiam dessas possibilidades e das características estruturantes da CMC. Em tal estudo foram entrevistados 16 adultos com autismo de alto desempenho ou síndrome de Asperger sobre atividades da vida diária e participação em redes sociais, constatando-se que, em geral, a CMC foi

benéfica para iniciar interações sociais, sendo que mais da metade dos entrevistados participavam de alguma rede social. Porém, também relataram limitações e problemas nas interações em redes sociais, principalmente para iniciar contato, manter as interações por longos períodos e por questões relacionadas à segurança e confiança, fazendo que estes usuários procurassem interagir com pessoas conhecidas em outros espaços.⁷

Apesar de todos os benefícios relatados, ainda são restritos estudos que aliem a comunicação alternativa em sistemas tecnológicos a pessoas com autismo não oralizadas. Sabemos que a comunicação com sujeitos com autismo pode ser uma “verdadeira torre de babel”, que se acentua ainda mais quando os sujeitos são não oralizados.⁸ Nesse caso estamos num processo deveras complexo que precisa fazer uso de estratégias e recursos possíveis para construir “pontes nessa torre”. Nas pesquisas apresentadas neste estudo percebemos que o uso de tecnologia tem se mostrado promissor no processo de desenvolvimento da comunicação e interação. Isso nos faz levantar alguns questionamentos: é possível identificar esses benefícios se aliarmos o potencial da CMC com o da CA? E nesse caso, como utilizar a comunicação alternativa com dispositivos móveis em crianças com autismo não oralizadas?

Nesse viés específico de pesquisa (Comunicação Alternativa, Tecnologia e Autismo) poucos são os estudos sobre dispositivos móveis para comunicação alternativa que focam pessoas com este diagnóstico. Na revisão de literatura, além dos trabalhos de nosso grupo de pesquisa, encontramos as pesquisas de Rodríguez-Fórtiz, Fernández-Lopez e Rodriguez (2011) com o sistema Sc@ut. O Sc@ut é um sistema de comunicação alternativa (RODRIGUEZ et. al., 2009), que foi adaptado para ser um comunicador para Pocket PCs e Nintendo DS. Segundo os autores, o uso do sistema em grupos de crianças com autismo mostrou uma melhoria no comportamento dos sujeitos, na linguagem oral. Em alguns dos sujeitos, os modelos de comunicação previstos no sistema foram usados para treinar habilidades so-

⁷ Este tipo de prática é usual em outros grupos sociais investigados, em geral a busca pela confiança é consistente e mais fortalecida com grupos minoritários estigmatizados. (PASSERINO, MONTARDO, 2007)

⁸ Pesquisas apontam para que praticamente um terço de crianças com autismo são não oralizados, esse índice diminui para 14-20% quando recebem intervenção precoce. (THUNBERG, 2011)

ciais e da vida cotidiana. (RODRÍGUEZ-FÓRTIZ; FERNÁNDEZ-LOPEZ; RODRIGUEZ, 2011)⁹

Desde 2009, iniciamos o desenvolvimento de sistema de CA, denominado SCALA, para funcionar num computador *desktop*. O objetivo era apoiar o processo de desenvolvimento da linguagem de crianças com autismo que apresentavam déficits na comunicação, numa perspectiva sócio-histórica. Assim, desde o começo a proposta inclui, além do programa de computador, a estruturação de estratégias de interação e comunicação visando ao desenvolvimento da linguagem das crianças com autismo. (PASSERINO, AVILA; BEZ, 2010)

Na atualidade nosso sistema encontra-se em duas plataformas: Web e Android, para serem utilizadas em dispositivos móveis. Esta última conta com dois módulos já desenvolvidos: módulo prancha e módulo histórias (Figura 1).

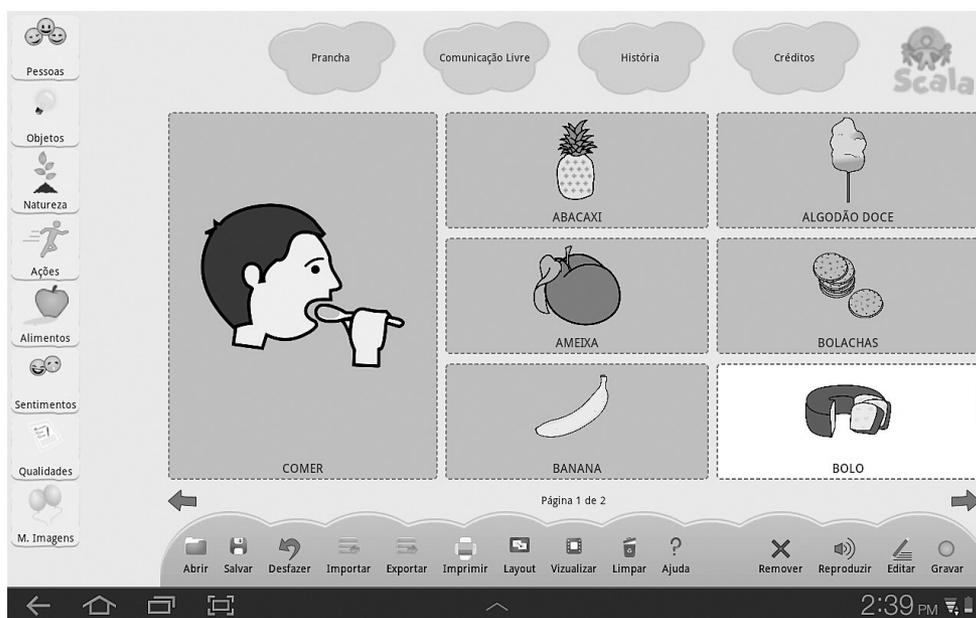


Figura 1 – Módulo Prancha do SCALA versão Android para “Tablets”

⁹ Um outro produto que encontra-se em desenvolvimento por Rodríguez-Fórtiz, Fernández-Lopez e Rodriguez (2011) é uma plataforma para criação de atividades pedagógicas para Ipad e Iphone. No caso, as atividades são de diversos tipos incluindo navegação, associação, memória, quebra-cabeça, sequenciamento percepção visual e auditiva, vocabulário, coordenação visoespacial, entre outras. Porém, este produto (Picaa) não foi ainda testado com crianças com autismo.

O processo de desenvolvimento, tanto da ferramenta computacional como do sistema, parte de uma perspectiva metodológica sócio-histórica, que contempla não apenas o sujeito com autismo, mas os contextos de interação com outros parceiros. Esta abordagem metodológica amplia o foco de investigação para os contextos sociais nos quais as práticas de comunicação e letramento são desenvolvidas pelos diferentes participantes a partir de ações mediadoras¹⁰ instituídas a partir do uso da ferramenta enquanto instrumento e signo.

As tríades sujeito-mediador, sujeito-não-oralizado e ações mediadoras são o ponto de partida para compreensão dos processos de mediação com tecnologias. Tal perspectiva metodológica se diferencia de processos de desenvolvimento de *Design Centrado no Usuário (DCU)*, para um *design* que contempla uma gama diversificada de agentes (usuários), com muitas particularidades que diferem tanto nas expectativas, quanto nas experiências em diferentes contextos. Denominamos esse processo de Desenvolvimento Centrado em Contextos (DCC) cujo foco é a ação que se desenrola na interação, nas práticas culturais nas quais os agentes e esses recursos tecnológicos são involucrados. (PASSERINO, 2011)

Os estudos de caso desenvolvidos¹¹ envolvem sujeitos (com diferentes faixas etárias e nível de letramento) que participaram nos últimos três anos, em diversos projetos de investigação. A seguir apresentamos a ferramenta desenvolvida e alguns resultados preliminares no estudo atual.

5 Validando o scala: estudos de caso

No presente capítulo apresentamos uma síntese de um estudo desenvolvido entre 2011 e 2012¹² com três crianças do sexo masculino com idade entre 3 e 4 anos, com diagnóstico de autismo e sem oralização.¹³ A proposta do estudo é utilizar o SCALA numa metodologia que promova cenas de atenção conjunta na aquisição da linguagem por parte dos sujeitos. Assim, as intervenções não são de caráter individual, mas no coletivo, de forma que os sujeitos participam de um espaço em comum uma vez por semana.

¹⁰ É a ação desenvolvida pelas pessoas em interação social, apropriando-se dos instrumentos de mediação, e com a finalidade de modificar seu comportamento ou de outras pessoas ou modificar o meio. (WERTSCH, 1999)

¹¹ Para conhecer as produções e sub-projetos acessar site <http://scala.ufrgs.br/Scala>

¹² O projeto tem aprovação do Comitê de Ética da UFRGS.

¹³ Utilizaremos as siglas G, V e I para nomear os participantes.

Este espaço é apenas um dos contextos de interação observados no estudo.¹⁴ Trata-se assim de um processo gradual de ampliação da interação social no grupo de participantes.

Além da proposição de cenas de atenção conjunta e compartilhada, que foram sendo promovidas enquanto metodologia de intervenção os sujeitos tiveram a oportunidade de interagir com materiais de Comunicação Alternativa (CA) como instrumentos de mediação dessas cenas. Assim ao longo das primeiras semanas utilizamos de forma concomitante material de CA de baixa e alta tecnologia, além de outros recursos (Figura 2).

Logo, as estratégias foram organizadas como ações mediadoras visando à interação mediador-aluno-objeto (tríade), focando também numa interação mediador-sujeito1-sujeito2-sujeito3-objeto, no qual o objeto poderia ser tanto um objeto como um símbolo de CA.

Cada encontro semanal tem uma duração flexível e adaptada às necessidades dos sujeitos,¹⁵ sendo filmados e analisados posteriormente para organizar e estruturar os próximos encontros e para orientar o desenvolvimento e aperfeiçoamento do sistema.

Na metodologia, os primeiros dois encontros serviram de base para identificação de necessidades e potenciais de cada criança e para criação de vínculo, uma vez que nenhum dos sujeitos conhecia os parceiros nem os mediadores.



Figura 2 – Exemplo de materiais utilizados de CA de baixa tecnologia

¹⁴ Outros contextos são a família e a escola que não são relatados no presente texto.

¹⁵ Inicialmente os encontros foram menores e gradativamente ampliados, porém podem sofrer alterações de acordo com as circunstâncias ou necessidades de cada sujeito.

No começo da pesquisa, cada sujeito apresentava uma configuração própria dentro do quadro de autismo (Quadro 1) e de sua comunicação. Todos os sujeitos que denominaremos de G, V e I participam de outras intervenções terapêuticas com outros profissionais, incluindo uso de CA num dos sujeitos com uma fonoaudióloga (G).

<p>G: faz contato visual lateral; aceita o toque. Possui uma comunicação inicial com a função de apontar. Sinais comunicativos, alguns sons, sorrisos e movimentos corporais. Aceita trabalhar numa mesa e sentar, foca sua atenção por curto-médios períodos de tempo. É possível estabelecer momentos de atenção conjunta (mediador-objeto-sujeito). Não apresenta movimentos estereotipados.</p>	<p>V: não faz contato visual, não aceita o toque. Não realiza o gesto de apontar, utiliza o corpo (mão ou braço) da outra pessoa para suprir suas necessidades. Não fica sentado numa mesa, sempre em pé ou no chão. Apresenta uma fixação por rabiscos e mantém uma atenção constante nessa fixação. A atenção é somente objeto-sujeito. Não realiza contato visual e não foi possível estabelecer cenas de atenção conjunta.</p>	<p>I: não aceita toque, nem contato visual. Atenção por pequenos espaços de tempo, aproximadamente 5-10 minutos. Manifesta frustração com agressões (morder e puxar cabelo) e enrijecendo o corpo. Usa o corpo da outra pessoa como extensão dele para obter o que deseja. Não aponta, e emite sons de descontentamento quando frustrado.</p>
---	--	---

Quadro 1 - Perfil comunicativo dos sujeitos no começo da pesquisa

Ao longo das primeiras seis sessões, foi inserido o uso de CA com o sistema SCALA em duas versões, símbolos e pranchas impressas e *desktop*. Também instruímos as famílias para o uso da CA no contexto do lar. Como apresentado no Quadro 1, apenas um dos sujeitos conhecia a função indicativa de apontar (gesto de apontar), os outros dois sujeitos não faziam uso. Assim, nosso objetivo foi inserir a CA para criar o significado de apontar. O resultado desse trabalho apresentou-se após três sessões, quando foi possível identificar o apontar no sujeito V, aceitando o toque e mantendo um contato visual lateral, embora ainda não fosse possível manter uma atenção conjunta por mais tempo. O sujeito I teve um processo mais longo, mas também desenvolveu o apontar, assim como contato visual, e participação em cenas de atenção. Com relação a G identificamos um aprimoramento do apontar com intencionalidade

e atenção conjunta sustentada com ações mediadoras sujeito-mediador-objeto, chegando a atenção compartilhada e colaboração após 7 meses de trabalho conjunto no sistema SCALA.

O uso de *tablets* iniciou-se a partir do sexto encontro, inicialmente com diferentes aplicativos (Figura 3) com a finalidade de auxiliar na apropriação do manuseio e compreensão da tecnologia e posteriormente (Figura 4) com o próprio SCALA



Figura 3a

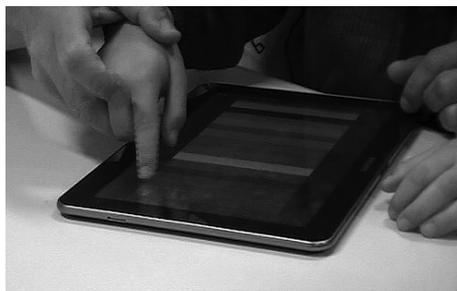


Figura 3b



Figura 3c



Figura 3d

Figuras 3a - 3d – Usos de “tablets” com crianças com autismo

O mais significativo do uso dos *tablets* foi que, em primeiro lugar, o tempo de atenção foi maior, principalmente em V, que não mantinha foco nas interações. Embora V manifestasse uma interação maior entre sujeito-objeto, foi possível trabalhar com ele em cenas de atenção conjunta. Além do uso do apontar, que se aprimorou, houve também aceitação de toque e um processo de imitação que se iniciou por conta do seu interesse em

realizar ações muito precisas com o dispositivo (Figura 3b). V, que antes somente realizava uma interação sujeito-objeto, começou a participar de cenas de atenção conjunta, e, pela primeira vez, iniciou espontaneamente uma interação sujeito1-sujeito2. Embora tal interação não tenha sido focada numa ação mediadora, teve certo grau de intencionalidade, ainda que não fosse dirigida ao outro sujeito com a intenção de troca. No caso do sujeito I, os resultados foram mais importantes, pois, pela primeira vez, aceitou o toque e um trabalho de ação mediadora, embora numa interação mais sujeito-objeto no começo da sessão, posteriormente se envolveu em cenas de atenção conjunta sujeito-mediador-objeto.



Figura 4 - Uso do SCALA num "tablet" por um dos sujeitos de pesquisa

Embora estes resultados sejam preliminares (Quadro 2), pois o estudo se estende até 2013, os resultados iniciais permitem corroborar resultados de pesquisas anteriores (PASSERINO; SANTAROSA, 2008; RABELLO et al. 2011; PASSERINO; BEZ, 2010), em que o uso de ambientes digitais de aprendizagem como instrumentos de mediação mostra-se importante no desenvolvimento cognitivo e social de pessoas com autismo ao promover níveis de complexidade nas ações mediadoras, de forma a se ajustar à Zona de Desenvolvimento Proximal de cada sujeito. (VYGOSTSKY, 1988)

<p>G: faz contato visual direto ao rosto do mediador e aceita o toque. Faz uso ativo de CA para obter o que deseja. Acompanha o uso de CA e gestos com oralização na maior parte do tempo, manifestando relação sonora em sua oralização com o nome que pretende dizer. Faz uso intencional do gesto de apontar. Consegue acompanhar e conduzir a atenção do mediador para um objeto ou ação externa (atenção conjunta) e em alguns casos, há atenção compartilhada. Manifesta gestos expressivos como beijar, abraçar, fazer carinho. Manuseia o tablet com destreza, encontra os aplicativos que deseja e sabe sair daqueles que não quer. Mantém processos de interação social.</p>	<p>V: faz contato visual lateral, poucos contatos de olhar. Realiza o gesto de apontar, mas tem resistência a fazê-lo, preferindo pegar o objeto que deseja sem interagir. Gosta de manusear o tablet, e de atividades que envolvam coordenação ampla. Apresenta movimentos estereotipados. Participa de cenas de atenção conjunta, mas não compartilha. Houve um aprimoramento no apontar, mas não com uso intencional, apenas para atender as demandas do mediador. Não há oralização intencional.</p>	<p>I: aceita o toque e faz contato visual, sendo que às vezes fica com olhar fixo e parado. Continua com a característica de intercalar espaços de atividade e pausa. Manifesta frustração e descontentamento quando se exige alguma ação intencional com uso de CA, porém, após insistência faz uso de CA em geral, com imitação de ação. Ainda apresenta muitos gestos instrumentais – usando o corpo da outra pessoa para conseguir o que deseja. Diminuiu os movimentos estereotipados.</p>
--	--	---

Quadro 2 - Perfil comunicativo dos sujeitos após nove meses de pesquisa

Embora alguns autores alertem sobre possíveis obsessões do uso da tecnologia (BOSA, 2006), nossas pesquisas não tem apresentado indícios de que essas obsessões realmente aconteçam de forma mais presente do que outras obsessões comportamentais apresentadas por sujeitos com autismo ao longo da sua vida. Pelo contrário, nossos estudos mostram melhorias significativas em aspectos sociais e cognitivas quando a tecnologia é inserida num processo sócio-histórico, propiciando processos adaptativos de abstração e representação muito mais flexíveis e com níveis crescentes de complexidade que outros tipos de recursos.

Referências

- ÁVILA, B. G.; PASSERINO, L. M. Comunicação Aumentativa e Alternativa e Autismo: desenvolvendo estratégias por meio do SCALA. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2001. Nova Almeida, ES. *Anais...* Nova Almeida, 2011. v. 1. p. 1-10.
- ÁVILA, B. G. *Comunicação aumentativa e alternativa para o desenvolvimento da oralidade de pessoas com autismo*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- BARON-COHEN, S. Social and pragmatic deficits in autism: Cognitive or affective? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, n. 18, p. 379-402, 1988a.
- BARON-COHEN, S. Without a theory of mind one cannot participate in a conversation. *Cognition*, n. 29, p. 83-84, 1988b.
- BARON-COHEN, S. Perceptual role taking and protodeclarative pointing in autism. *British Journal of Developmental Psychology*, n. 7, p. 113-127, 1989.
- BARON-COHEN, S. Autismo: uma alteração cognitiva específica de “cegueira mental”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXIV, p.407-430, 1990.
- BERNARD-OPIZ, V.; ROSS, K.; TUTTAS, M. L. Computer assisted instruction for autistic children. *Annals of the Academy of Medicine*, v. 19, p. 611-616, 1990.
- BEZ, M. R. *Comunicação aumentativa e alternativa para sujeitos com transtornos globais do desenvolvimento na promoção da expressão e intencionalidade por meio de ações mediadoras*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- BONDY, A.; FROST, L. The picture exchange communication system. *Focus on Autistic Behavior*, n. 9, p. 1-19, 1994.
- BOSA, C. Intervenções psicoeducacionais. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, n. 28, p. S47-53, 2006. (Supl I).
- BRUNER, J.; FELDMAN, C. Theory of mind and the problem of autism. In: BARON-COHEN, S.; TAGER-FLSBERG, H.; COHEN, D. (Ed.). *Understanding other minds: Perspectives from autism*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- CIHAK, D. Teaching students with autism to read pictures. *Research in Autism Spectrum Disorders*, n. 1, p. 318-329, 2007.
- COLLE, L. et al. Narrative Discourse in Adults with High-Functioning Autism or Asperger Syndrome. *Journal Autism Dev Disord*. n. 38, p. 28-40, 2008. DOI 10.1007/s10803-007-0357-5.

- HAPPÉ, F. An advance test of theory of mind: understanding of story characters' thoughts and feeling by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, n. 24, p. 129-154, 1994.
- HEIMANN, M. et al. Increasing reading and communication skills in children with autism through an interactive multimedia computer program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 25, n. 5, p. 459-80, 1995.
- HOBSON, P. R. *El autismo y el desarrollo de la Mente*. Madrid: Alianza Editorial, 1993.
- JORDAN, R.; POWELL, S. *Understanding and Teaching Children with Autism*. West Sussex, England: John Wiley&Sons, 1995.
- JORDAN, R.; POWELL, S. Improving Thinking in Autistic Children Using Computer Presented Activities. *Communication*, n. 24, p. 23-25, 1990a.
- JORDAN, R.; POWELL, S. Teaching Autistic Children to Think More Effectively'. *Communication*, n. 24, 1990b.
- LAINHART, J. E.; FOLSTEIN, S. E. Affective disorders in people with autism: a review of published cases. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 24, n. 5, p. 587-601, 1994.
- LOVELAND, K.; TUNALI, B. Narrative language in autism and the theory of mind hypothesis: A wider perspective. In: BARON-COHEN, S.; TAGER-FLSBERG, H.; COHEN, D. (Ed.). *Understanding other minds: Perspectives from autism*. Oxford: Oxford University Press, 1993. p. 247-266.
- LOVELAND, K. et al. Narrative story telling in autism and Down's syndrome. *British Journal of Developmental Psychology*, n. 8, p. 9-23, 1990.
- MELTZOFF, A. N.; GOPNIK, A. The role of imitation in understanding persons and developing a theory of mind. In: BARON-COHEN, S.; TAGER-FLSBERG, H.; COHEN, D. (Ed.). *Understanding other minds: Perspectives from autism*. Oxford: Oxford University Press, 1993. p. 335-366.
- MULLER, E.; SCHULER, A.; YATES, G. B. Social challenges and supports from the perspective of individuals with Asperger syndrome and other autism spectrum disabilities. *Autism*, v. 12, n. 2, 2008.
- PARSONS, S; CHELL, P; LEONARD, A. Do adolescents with autistic spectrum disorders adhere to social conventions in virtual environments?. *SAGE Publications and The National Autistic Society*. v. 9, n. 1, p. 95-117, 2005.
- PASSERINO, L. M. Pessoas com autismo em ambientes digitais de aprendizagem: estudo dos processos de interação social e mediação. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Informática na

Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/13081>>.

PASSERINO, L.; MONTARDO, S. P. Inclusão social via acessibilidade digital: proposta de inclusão digital para Pessoas com Necessidades Especiais (PNE). *E-Compós*, Brasília, v. 8, p. 1-18, 2007.

PASSERINO, L. M.; SANTAROSA, L. Autism and Digital Learning Environments: processes of interaction and mediation. *Computers and Education*, v. 51, p. 385-402, 2008.

PASSERINO, L. M.; ÁVILA, B. G.; BEZ, M. R. (2010). SCALA: um Sistema de Comunicação Alternativa para o Letramento de Pessoas com Autismo. *RENTE. Revista Novas Tecnologias na Educação*, v. 1, p. 1-10, 2010.

PASSERINO, L. M. A comunicação aumentativa e alternativa no espaço do Atendimento Educacional Especializado: trajetórias imbricadas de investigação e desenvolvimento tecnológico. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2001. Nova Almeida. *Anais...* Nova Almeida, 2001. v. 1. p. 1-17.

PEETERS, T. *Autism: From Theoretical Understanding to Educational Intervention*. London: Whurr Publishers, 1998.

RABELLO, R. S. et al. Interação e autismo: uso de agentes inteligentes para detectar déficits de comunicação em ambientes síncronos. *Revista Brasileira de Informática na Educação* v. 19, n. 1, 2011.

RIVIÈRE, A. Colección Estructura y Procesos. Serie Pensamiento, Psicopatología y Psiquiatria. Madrid: [s.n.], 2001.

RODRÍGUEZ-FÓRTIZ, M. J. et al. "Sc@ut: Developing Adapted Communicators for Special Education". *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, v. 1, n. 1, p. 1348-1352, 2009.

RODRÍGUEZ-FÓRTIZ, M. J.; FERNÁNDEZ-LOPEZ, A.; RODRIGUEZ, M. L. Mobile Communication and Learning Applications for Autistic People. IN: WILLIAMS, Tim (Ed.) *Autism Spectrum Disorders – From Genes to Environment*. Rieka, Croatia: Intechweb.org, 2011. p. 349-362.

SELTZER, M. M. et al. The Symptoms of Autism Spectrum Disorders in Adolescence and Adulthood. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 33, n. 6, p. 565-581, 2003.

SIGMAN, M.; CAPPS, L. *Niños y Niñas autistas*. Madrid: Morata, 2000. (Série Bruner).

TAGER-FLUSBERG, H.; SULLIVAN, K. Attributing mental states to story characters: A comparison of narratives produced by autistic and mentally retarded individuals. *Applied Psycholinguistics*, n. 16, p. 241-256, 1995.

- TJUS, T.; HEIMANN, M.; NELSON, K. E. Interaction Patterns Between Children and their Teachers when Using a Specific Multimedia and Communication Strategy: Observations from Children with Autism and Mixed Intellectual Disabilities. *Autism*. v. 5, n. 2, p. 175-187, 2001.
- TJUS, T.; HEIMANN, M.; NELSON, K. E. Gains in Literacy through the Use of a Specially Developed Multimedia Computer Strategy: Positive Findings from Thirteen Children with Autism, *Autism*, v. 5, n. 2, p. 139-56, 1998.
- TOMASELLO, M. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- TOMASELLO, M; CARPENTER, M. The Emergence of Social Cognition in Three Young Chimpanzees. *Monogr Soc Res Child Dev*. v. 70, n. 1, p. vii-132, 2005.
- VALENTE, J. A. Informática na Educação Especial. In: VALENTE, J. A. (Org.). *Liberando a mente: computadores na Educação Especial*. Campinas, SP: Unicamp, 1991. p. 62-79.
- VYGOTSKY, L. S. *Formação social da mente*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Texto integral traduzido do russo.
- WALTER, C. *Os efeitos da adaptação do PECS associada ao curriculum funcional em pessoas com autismo infantil*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. São Carlos, SP, 2000.
- WALTER, C. A adaptação do sistema PECS de comunicação para o Brasil: uma comunicação alternativa para pessoas com autismo infantil. In: MARQUEZINE, M. C, et al. (Org.). *Perspectivas multidisciplinares em educação especial*. Londrina: Ed UEL, 1998. p. 277-80.
- WALTER, C. O PECS adaptado no ensino regular: ma opção de comunicação alternativa para alunos com autismo. In: NUNES, L. et al. (Org.) *Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência*. Marília: ABPEE, 2011. p. 127-140.
- WERTSCH, J. *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós, 1988. (Serie Cognición y desarrollo humano).
- WERTSCH, J. *La Mente en Acción*. Buenos Aires: Aique, 1999.
- WING, L. *El Autismo en niños y adultos: una guía para la familia*. Buenos Aires: Paidós, 1998.

Tecnologia Assistiva e salas de recursos

Análise crítica de um modelo

TEÓFILO ALVES GALVÃO FILHO | THERESINHA GUIMARÃES MIRANDA

Introdução

Na atualidade, constata-se um rápido avanço nas ciências e nas tecnologias, cuja influência, como processo sociológico, se viu refletido no campo educacional, fundamentalmente em dois níveis: mediante a introdução de novos recursos e de meios didáticos que apoiam o processo de ensino e aprendizagem e os conteúdos curriculares. Na educação especial, essas tecnologias trouxeram diversas aplicações para os alunos com necessidades educacionais especiais. Não há dúvidas sobre os benefícios que esses avanços proporcionam à educação, embora se considere necessário situá-los em uma perspectiva global, avaliando, principalmente, o contexto de sua utilização.

A Tecnologia Assistiva (TA) vem dar suporte para efetivar o novo paradigma da inclusão na escola e na Sociedade para Todos, que tem abalado os preconceitos que as práticas e os discursos anteriores forjaram sobre e pelas pessoas com deficiência. No entanto, o emprego das tecnologias, por mais promissor que possa ser está invariavelmente sujeito as restrições de ordem cultural, econômica, social e convém examinar com realismo. Existe uma tensão entre as possibilidades oferecidas pela tecnologia (elas próprias em mutação constante) e as condições de sua aplicação: o sistema social e educacional e os modos de gestão devem abrir espaço à tecnologia em um determinado nível de desempenho.

A necessidade de mudança urgente e de construção de uma escola inclusiva “onde todos os alunos devem aprender juntos independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994) cria expectativas em todos aqueles, profissionais e pais, que querem romper com todas as formas de exclusão social. A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular implica mudanças nas atitudes e nas práticas pedagógicas dos profissionais que participam do processo pedagógico, da organização e da gestão na sala de aula e na própria escola enquanto instituição.

Essa mudança tem como base o novo paradigma sobre o que é a deficiência e especialmente o novo modelo biopsicossocial e ecológico de compreendê-la como o resultado da interação do indivíduo, que possui uma alteração de estrutura e funcionamento do corpo, com as barreiras que estão impostas no meio em que vive. Essa concepção evidencia que os impedimentos de participação em atividades e a exclusão das pessoas com deficiência são hoje um problema de ordem social e tecnológica e não somente um problema médico ou de saúde.

As grandes e mais importantes barreiras estão, muitas vezes, na falta de conhecimentos, de recursos tecnológicos, no desrespeito a legislação vigente, na forma como a sociedade está organizada de forma a ignorar as diferentes demandas de sua população.

O paradigma da inclusão consolida o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como fator imprescindível para dar suporte ao aluno com deficiência que está na classe regular e promover condições adequadas para que ele possa ter acesso ao currículo.

O atendimento educacional especializado constitui parte diversificada¹ do currículo dos alunos com necessidades educacionais especiais, organizado institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns. (ALVES, 2006, p.15)

¹ A LDB, em seu artigo 26, determina: “Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.”

Posteriormente, o Decreto nº 6571/2008, no artigo 1^a, § 1^o complementa que o atendimento educacional especializado:

[...] é um serviço da educação especial que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. (BRASIL, 2008)

Esse atendimento vem apresentando diferentes formas, através do tempo, chegando ao formato definido pelo Ministério de Educação/ Secretaria de Educação Especial como Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Essas salas recebem essa denominação por agregar, em sua organização, materiais, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento, ao mesmo tempo, de alunos com diferentes deficiências, transtorno global de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Segundo o documento da SEESP/MEC (ALVES et al., 2006, p. 15), a SRM “é um espaço para a realização do atendimento educacional especializado de alunos que apresentam, ao longo de sua aprendizagem, alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente”, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar.

É na sala de recursos multifuncional que o aluno aprende a utilizar os recursos de TA, tendo em vista o desenvolvimento da sua autonomia. Porém, estes recursos não pode ser exclusivamente utilizado nessa sala, encontra sentido quando o aluno utiliza essa tecnologia no contexto escolar comum, apoiando a sua escolarização. Portanto, é função da sala de recursos avaliar esta TA, adaptar material e encaminhar esses recursos e materiais adaptados, para que sirvam ao aluno na sala de aula comum, junto com a família e nos demais espaços que frequenta.

Neste trabalho, considera-se TA a definição proposta pelo Comitê de Ajudas Técnicas (BRASIL, 2007):

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com

deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Nessa perspectiva, a Tecnologia Assistiva é utilizada para ampliar ou possibilitar a execução de uma atividade necessária e pretendida por uma pessoa com deficiência. Na perspectiva da educação inclusiva, esta Tecnologia é voltada a favorecer a participação do aluno com deficiência nas diversas atividades do cotidiano escolar, vinculadas aos objetivos educacionais. São exemplos de TA na escola: os materiais escolares e pedagógicos acessíveis, a comunicação alternativa, os recursos de acessibilidade ao computador, os recursos para mobilidade, localização, a sinalização, o mobiliário que atenda às necessidades posturais, entre outros.

No presente trabalho pretende-se conhecer a prática do professor na utilização da TA para o atendimento educacional especializado das necessidades do aluno com deficiência, no contexto das salas de recursos, como suporte para a sua inclusão na escola regular.

Este estudo tem caráter descritivo, de cunho exploratório, visando tornar familiar o tema a ser investigado e como principal finalidade analisar a realidade da prática do AEE, realizado em salas de recursos de Escolas do Ensino Fundamental – séries iniciais, da rede estadual de ensino. Para atingir tal propósito, foi realizada uma pesquisa qualitativa, tendo sido utilizado como instrumentos de coleta de dados a observação participante em duas Salas de Recursos, entrevistas abertas e semiestruturadas com professores desses espaços e de classes comuns e as gestoras das escolas.

O estudo foi realizado nos anos de 2008-2009, no contexto de uma pesquisa de doutorado (GALVÃO FILHO, 2009), em duas escolas em que funcionavam as Salas de Recursos, denominação à época deste estudo.

Para uma melhor compreensão dessa análise e discussão dos dados obtidos, foi utilizada a seguinte convenção para identificação e contextualização das falas dos profissionais entrevistados: o gestor corresponde a letra D, o professor da sala regular, a letra P, o professor da sala de recurso, as letras PR, sempre seguido do número correspondente da escola 1 ou escola 2.

Da análise das respostas obtidas, pode-se constatar o uso limitado de recursos de TA, apesar dos professores das referidas salas manifestarem opiniões e expectativas positivas, para favorecer o desenvolvimento e

autonomia dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, porém declaram que não têm formação adequada para utilizar os recursos de TA.

Sala de recursos: analisando um modelo de prática

As Salas de Recursos (SR) que foram objeto deste estudo estavam estruturadas com equipamentos e profissionais, para o atendimento de alunos com deficiência visual. Segundo as informações obtidas nas entrevistas realizadas, essas salas eram organizadas com alunos com um único tipo de deficiência. Essa foi uma opção explícita da Secretaria de Educação, responsável pela rede pública de ensino, da qual as duas escolas estudadas faziam parte. Essas SR são uma proposta das políticas públicas referentes ao apoio educacional especializado, para a inclusão e o suporte aos alunos com deficiência na escola regular.

Na época do estudo, estava em vigência, desde 2007 o programa de salas de recursos multifuncionais, criado pelo Ministério da Educação (MEC), através do Edital nº 1 de 26 de abril de 2007, cujo objetivo geral era

apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta de atendimento educacional especializado, por meio da implantação das salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública, fortalecendo o processo de inclusão nas classes comuns do ensino regular.

Segundo o edital citado, seriam implantadas 500 salas de recursos multifuncionais, sendo 100 para atendimento de alunos com deficiência visual. (GARCIA, 2008, p. 19) Nesse tipo de sala seriam atendidos alunos com todos os tipos de deficiência.

No entanto, na realidade estudada, a organização das salas era por tipo de deficiência, havendo as escolas que eram consideradas referência para determinado tipo de atendimento. Os alunos com deficiência visual procuravam as escolas que tem sala de recurso para esse tipo de deficiência, para garantir o apoio educacional especializado, e facilitar o seu acesso e a permanência escolar. Já os alunos que tinham deficiência auditiva procuravam outras escolas, cuja referência era a sala de recurso para surdos e tinham professores com formação em Língua Brasileira de Sinais (Libras). Então, no próprio ato da matrícula, que era realizada nos postos de matrículas,

cula, eram indicadas as escolas que têm esse trabalho de referência, para que a família matriculasse a criança ou o jovem.

O argumento utilizado para justificar essa opção de criação de escolas de referência, especializadas em um único tipo de deficiência, seria pela maior facilidade em concentrar os recursos tecnológicos, os recursos humanos e os conhecimentos específicos relacionados àquela deficiência, em apenas algumas escolas, do que dispersá-las entre várias. Entretanto, estudiosos e pesquisadores questionavam esse critério e essa lógica por diferentes motivos.

Em primeiro lugar, a busca de concentrar pessoas com um mesmo tipo de deficiência, provenientes de diferentes localidades e bairros, em uma mesma escola, mesmo sendo uma escola de ensino regular, cria de certa forma, um novo tipo de “escola especial”, ou seja, uma escola comum, porém “especializada” e voltada para um único tipo de deficiência.

Essa forma de organização escolar não está de acordo com uma proposta de educação e sociedade inclusivas, que deveria organizar-se segundo a diversidade das realidades humanas, e não segundo uma lógica de segregação, de compartimentagem. O ideal deve ser a convivência com as diferenças, e as interações na diversidade, e não a uniformidade e a separação por deficiências. De acordo com esse enfoque, uma escola dita inclusiva, porém que se especialize e procure atender de forma prioritária a apenas um tipo de deficiência, ainda estaria atuando segundo uma lógica da homogeneidade, da educação segregada e massificada, e não segundo a lógica da valorização da diversidade.

Em segundo lugar, porque essa forma de organização das instituições escolares inclusivas obrigaria as pessoas com uma determinada deficiência a matricular-se em escolas que estariam afastadas de suas comunidades, quando as de suas comunidades não fossem “especializadas” em seu tipo de deficiência. E essa prática negaria a esses alunos o mesmo direito dos seus vizinhos, de estudarem em escolas com maiores vínculos com as suas comunidades, mais próximas a suas residências. Ou seja, a real diversidade que existe em uma comunidade, em um bairro, não estaria sendo assumida e valorizada pelo sistema educacional público, daquele bairro.

Nesse tipo de tentativa de inclusão, cabe refletir, por um lado, sobre as palavras críticas de Mantoan (2007, p. 45, 48), quando alerta que:

O que existe em geral são escolas que desenvolvem projetos de inclusão parcial [...]. Essa compreensão equivocada da escola inclusiva acaba instalando cada criança em um lócus escolar arbitrariamente escolhido e acentua mais as desigualdades.

Por outro lado, a concepção de o desenvolvimento humano segundo a abordagem ecológica proposta por Bronfenbrenner (2002), que enfatiza a importância da influência do contexto sobre todo o ciclo vital, com o conjunto das interações ocorridas no mesmo, em relação a pessoas, objetos e símbolos, os chamados “processos proximais”. (KOLLER, 2004, p. 339) É possível perceber que essa opção por configurar os ambientes escolares, agrupando alunos, segundo o tipo de deficiência estabelece uma estratificação artificial e deformadora da percepção da diversidade que, na realidade, ocorre na sociedade humana, com consequências relevantes para o processo de compreensão dessa realidade, por toda a comunidade escolar, dada a relevância da influência da instituição escolar na construção desse processo. Conforme alertam Koller e Lisboa (2004, p. 339-340), “a compreensão do contexto da escola em todas as suas dimensões é fundamental para a análise ecológica deste microsistema”, dada a relevância desse contexto para o amadurecimento e desenvolvimento, principalmente em crianças e adolescentes, da concepção que construirão sobre o mundo que os cercam, e sobre as relações saudáveis entre os seres humanos, já que:

O microsistema escolar representa para a criança e o adolescente uma oportunidade única de socialização. É na escola que, além da aprendizagem formal e do desenvolvimento cognitivo (raciocínio lógico, associativo, dedutivo, etc.) os jovens aprendem a conviver, cooperar, compartilhar, competir e buscar seu espaço no contexto social mais amplo. O microsistema escolar é um espaço para o desenvolvimento intelectual, social, emocional e moral. (KOLLER; LISBOA, 2004, p. 340)

Por tudo isso, depreende-se a importância de que as políticas públicas e as práticas escolares levem em consideração as questões acima destacadas, quando se definem as opções de distribuição dos alunos por escola, a forma de organização e de apropriação dos recursos de TA, e de organização das Salas de Recursos, na escola inclusiva. (GALVÃO FILHO, 2009, p. 259)

Nas salas de recursos das escolas estudadas trabalhavam dois professores, em cada uma delas. Dessas professoras, duas tinham formação de nível superior e duas tinham formação de nível médio, elas possuíam cursos de aperfeiçoamento específico sobre as questões referentes à deficiência visual.

A gente dispõe dos recursos que estão na Sala de Recursos. Essa Sala de Recursos tem uma coordenação com duas profissionais que são do “nome da Instituição pública”, órgão do governo. [...] A gente conta com o apoio dessas duas coordenadoras que são treinadas e habilitadas para exercer esse apoio pedagógico. (D2)

- Agora mesmo teve um curso sobre isso que você falou.... assistiva... (PR1)

- Pesquisador: Tecnologia Assistiva?

- Sim. Tecnologia Assistiva. Um curso de 80 horas, duas semanas, onde nós aprendemos sobre o Braille Fácil, o Dosvox ...] Então a gente saiu... Quando eu voltei “tava” muito atraso na Sala de Recursos. Muito trabalho atrasado. Eu vejo assim, que o número de alunos que nós temos, eu acho que não nos dá a oportunidade de estar saindo, procurando, investigando saber de um recurso novo que chega. Aquela coisa toda... A gente fica meio limitada, porque a sala de recursos é um corre-corre... (PR1)

Em outros depoimentos pode-se perceber a angústia das professoras diante das inúmeras dificuldades que têm que enfrentar no cotidiano escolar.

Aqui a sala de recursos é limitada, pois os recursos são escassos e o número de alunos para atendimento é muito grande. Eu estou sozinha. Tenho que dar conta de doze alunos, ainda mais no ensino médio. Cada um é uma coisa, uma necessidade diferente. Sem falar que tenho que dar apoio a escola, aos professores. (PR1)

Tem professores novos que eu tenho que dar apoio na própria sala de aula [...] Pois tem muitos alunos que até dormem. Se ficarem esquecidos na sala, perdem muito da aprendizagem. Então a gente tem que ficar chamando a atenção do professor para essa situação. (PR1)

A gente fica meio limitada aqui, porque a SR é um corre-corre para dar conta de tanta disciplina, de tantos alunos [...] Você fica, assim, muito presa com o acúmulo de atividades, que fica difícil sair para aprender mais ou fazer um curso. [...] Então eu digo a você que tem muita coisa que eu não posso dizer a você que eu sei. E essa falta de conhecimento eu digo a você que é por essa falta de disponibilidade de tempo. (PR2)

O uso da Tecnologia Assistiva nas salas de recursos

O desenvolvimento da TA e a disponibilidade de recursos no Brasil, aliados aos diversos movimentos de inclusão das pessoas com deficiência ganharam força legal, nos últimos anos. O Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004 estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Dentre esses critérios destacam-se o que preconiza:

Art. 24. Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários.

§ 1º Para a concessão de autorização de funcionamento, de abertura ou renovação de curso pelo Poder Público, o estabelecimento de ensino deverá comprovar que:

I - está cumprindo as regras de acessibilidade arquitetônica, urbanística e na comunicação e informação previstas nas normas técnicas de acessibilidade da ABNT, na legislação específica ou neste Decreto;

II - coloca à disposição de professores, alunos, servidores e empregados portadores de deficiência ou com mobilidade reduzida ajudas técnicas que permitam o acesso às atividades escolares e administrativas em igualdade de condições com as demais pessoas; e

III - seu ordenamento interno contém normas sobre o tratamento a ser dispensado a professores, alunos, servidores e empregados portadores de deficiência, com o objetivo de coibir e reprimir qualquer tipo de discriminação, bem como as respectivas sanções pelo descumprimento dessas normas.

Uma queixa recorrente das professoras de SR entrevistadas foi referente a falta de um maior aprofundamento na sua formação. Embora sendo especialistas responsáveis por SR específicas para o suporte a alunos com deficiência visual, nenhuma delas dominava ou utilizava em seu trabalho algum software leitor de tela ou outro software com o recurso de síntese de voz. Ambas mencionavam o software Dosvox, porém, reconhecendo não

dominá-lo, por isso, não utilizavam em seus trabalhos, apesar de uma das SR já dispusesse de computador e de uma impressora Braille, além de 5 notebooks recebidos já há 8 meses, do Governo Federal.

Os principais recursos existentes nessas SR e que foram mencionados nas entrevistas, são:

- 1) duas máquinas Braille, em cada SR;
- 2) kits para deficiência visual recebidos do MEC, com bengala, reglete, punção e sorobã;
- 3) papel para escrita em Braille;
- 4) impressora Braille, em uma das SR;
- 5) computador, em uma das SR;
- 6) cinco notebooks fornecidos pelo MEC, em uma das escolas;
- 7) materiais para a confecção de gráficos, mapas etc., em alto relevo: cordão, lixa, camurça, tintas etc.

Sobre os notebooks foi mencionado que alguns alunos já sabiam utilizá-los com o software Dosvox, e podiam levá-los para a sala de aula. Outros alunos ainda estavam aprendendo a utilizar.

Os notebooks eles podem levar para a sala de aula, fazerem anotações. Aqui nós temos 5 notebooks. Tem os alunos que já tem muita intimidade com a informática e então eles usam tranquilamente. Mas tem aqueles que ainda estão aprendendo a manusear. No caso, eles tem atendimento no “nome da instituição pública”. (PR1)

Os aprendizados desses alunos referentes ao uso do computador para o trabalho na sala de aula eram sempre feitos em instituições de apoio, fora da escola. Foram mencionadas duas instituições especializadas em deficiência visual, uma pública e outra privada, filantrópica, que forneciam esse apoio, não só na formação referente a informática, mas também em outros conteúdos e habilidades, em horários diferentes da escola.

– Pesquisador: O que eles fazem na “instituição”?

– Eles têm apoio pedagógico, tem aula de mobilidade, os que necessitam de orientação e mobilidade, AVDs, escrita cursiva e várias outras... (PR1)

Nesse caso, a Sala de Recurso não cumpre a sua finalidade e o aluno tem dois tipos de apoio educacional especializado, o fornecido pela escola, que

se restringe a transcrição para o Braille e para a letra cursiva e da instituição especializada que atende as demais necessidades especiais desse aluno.

Sobre a finalidade de uma sala de recursos com materiais específicos para suporte a alunos com deficiência visual, Bruno (1997, p. 18) já descrevia de forma pertinente em 1997 da seguinte forma:

Proporciona o atendimento de professor especializado a alunos portadores de cegueira e visão subnormal matriculados no sistema comum de ensino ou em classes especiais. Dispõe de recursos específicos e materiais pedagógicos adequados ao processo ensino-aprendizagem, oferecendo apoio suplementar para superação das dificuldades dos alunos e orientação para integração em classe comum. Esse atendimento é prestado prioritariamente a alunos da própria escola; havendo vagas, a alunos de outras unidades escolares.

As atribuições das professoras da SR, conforme são entendidas pelos profissionais das duas escolas estudadas, englobam atividades bem específicas e limitam-se a transcrição, as quais ocupam, segundo eles, a quase totalidade do tempo disponível para o trabalho:

Os alunos com deficiência visual não têm nenhuma atividade específica na SR, devido ao horário de aula deles. Só tem 20 minutos de intervalo. Não têm horário previsto para cá. Então, aqui é uma sala para converter material. É isso. Adaptação de material. Agora, as outras coisas que eles precisam, geralmente fazem no turno oposto, na outra instituição que frequentam. (PR1)

Na Sala de Recursos estudada, são feitos dois tipos de transcrições:

- 8) A transcrição dos textos, provas etc., fornecidos impressos com tinta pelos professores, para o Braille. Para a realização dessa transcrição, os profissionais da SR utilizam a Máquina Braille, para possibilitar o acesso dos alunos a esses textos.
- 9) A transcrição dos textos em Braille, escritos pelos alunos na sala de aula utilizando reglete e punção, ou eventualmente na SR usando a Máquina Braille, para tinta.
- 10) Essa transcrição do Braille para tinta é feita principalmente para que os professores das disciplinas, os quais não sabem Braille, possam ler essas produções dos alunos.

O básico aqui na SR é o Braille, a transcrição deles. O aluno está na sala com sua reglete, o professor da sala não sabe o Braille, o que é uma pena. O ideal seria toda a equipe munida pelo menos do Braille para a inclusão ser eficiente... Aí, os alunos escrevem lá na sala, trazem aqui, e eu transcrevo. A transcrição é feita com caneta em cima do que o aluno escreve em Braille, é fidedigna, todos os erros que eles têm, todas as dificuldades que eles tiveram na escrita e na interpretação, a gente não sonega, a agente transcreve como eles fizeram. (PR2)

Os alunos vêm aqui na SR nos intervalos, para tirar dúvidas, entregar material, pegar material. [...] Eles entregam o material em tinta e as avaliações, apostilas, tudo é traduzido aqui para o Braille. Nós usamos a máquina Braille e algumas vezes o programa de computador. Eu digito o texto que é transformado em Braille pelo programa e imprime na impressora Braille. (PR1)

Quando é uma coisa muito urgente a gente grava e põe para eles ouvirem. Temos aqui um gravador. Mas essa escuta tem que ser mais em casa, porque aqui eles não têm muito tempo. A dificuldade está nisso, porque muitas vezes se faz a gravação aqui, mas em casa eles não têm o aparelho para ouvir a fita, e em casa eles não tem a possibilidade de continuar o estudo. (PR2)

Somente em uma das SR estudadas é utilizado o computador e a impressora Braille para a conversão dos textos. Entretanto, mesmo nessa sala, a profissional informou desconhecer os softwares que fazem a conversão automática de textos no formato digital direto para o Braille. Por esse motivo essa profissional informou que tem que redigitar todos os textos para que os softwares fossem convertidos gradativamente para posterior impressão em Braille. “O software que existe para isso é o Dosvox [...] Existe toda a dinâmica da informática que eu não tenho domínio porque eu não uso. Estou aqui só com a máquina Braille.” (PR2)

Também é feita na SR a adaptação em alto-relevo de diferentes materiais didáticos, aos quais, de outra forma, os alunos cegos não poderiam ter acesso.

Por exemplo, nós fazemos a adaptação de mapas. Nós usamos tinta em alto-relevo. Tudo em alto-relevo. E nós podemos usar também materiais

como cordão, lixa, camurça, todo material que seja fácil de diferenciar pelo tato. (PR1)

É o desenho de uma figura, um mapa, uma célula, um desenho que ele tenha que ter a ideia de como é. Nós fazemos em alto-relevo, com tinta, com cordão, com cola, com variadas texturas e, antes dele ir para a sala, a gente dá a ideia de como é a figura, para que, quando ele for assistir a aula, ele já tenha feito o mapa mental dele sobre a figura. (PR2)

E para os alunos com baixa visão (antes chamada de visão subnormal) é feita, na SR, a transcrição dos textos impressos comuns, para textos com os caracteres ampliados, impressos ou manuscritos.

Para os alunos com baixa visão, nós utilizamos a escrita em tinta, ampliada. Temos aluno que tem que usar a fonte 22. Temos que ver o tamanho correto da fonte para cada aluno. Quando o professor já dá no CD direitinho, a gente só faz ampliar a fonte e imprimir já configurado. (PR1)

Para essa garota de baixa visão, a escola com essa história de inclusão, pecou, porque não tem o CCTV, então eu amplio tudo a mão, porque a escola diz que não tem tinta de impressora, não dispõe de tinta para ampliar tudo. Só imprimo a prova. Então, eu tenho que fazer apostila, essas coisas, tudo na mão, manuscrito mesmo, com piloto, ampliando em letra maiúscula, porque a fonte dela é muito alta, tipo 36, 40. (PR2)

Foram mencionados, portanto, outros recursos de TA que poderiam auxiliar, até com mais eficácia e autonomia, aos alunos com baixa visão, porém os professores informaram que as escolas não dispunham dos mesmos, como as lupas e o aparelho do CCTV.

Essas foram, portanto, as principais atividades de TA realizadas nas SR, segundo foram apontadas pelos profissionais entrevistados.

Também houve professores de sala de aula do ensino regular que apontaram dificuldades quanto ao suporte que é fornecido pela SR, por considerarem ser um suporte muito limitado, conforme relatado nos seguintes diálogos com o pesquisador:

— *Quando às vezes eu não tenho material em Braille, eles (os alunos) praticamente não conseguem acompanhar a parte escrita do meu trabalho (P2).*

— Pesquisador: — *Por que eles não têm esse material em Braille, às vezes?*

— Não tem porque não dá tempo. Tem uma só pessoa aqui na escola para isso. A pessoa passa para o Braille e eles levam para a aula. Mas às vezes ela tem um contratempo. Eu também às vezes não tenho tempo de entregar na hora exata que eu deveria. Porque eu tenho 14 turmas... (P2)

— Uma apostila a gente passa para a sala de Braille. E aí ela transcreve para o Braille para os meninos. Um problema em particular é que não vem a tempo. (P1)

— Pesquisador: — Você tem problemas com essa demora?

— Demais. Por causa do volume, são muitos alunos [...] Transcreve todo o material, mas ela é humana e infelizmente também ocorrem erros de transcrição, em algumas coisas não consegue ser fiel. Já aconteceu inúmeras vezes comigo. (P1)

Aqui são apontados problemas para a eficácia do trabalho e para o aprendizado dos alunos. Porém, também é possível perceber que grande parte desses problemas apontados provavelmente poderia ser superada com a conjunção de alguns fatores os quais seriam:

- 1) melhor organização no trabalho de fornecimento e transcrição do material;
- 2) melhor formação dos responsáveis pela SR, principalmente quanto ao uso das tecnologias;
- 3) uma otimização no uso das tecnologias apropriadas disponíveis.

Quanto à dinâmica do trabalho da SR, foi referido por diferentes entrevistados que, principalmente o material em tinta a ser transcrito para o Braille, como textos, apostilas, avaliações etc., o que configura o volume maior de trabalho a ser realizado, muitas vezes não era repassado com antecedência pelos professores para os responsáveis pela SR, e que somente eram fornecidos ao longo do semestre, na mesma ocasião em que eram entregues aos demais alunos da sala.

Com um melhor planejamento e priorização ao atendimento a esses alunos com deficiência visual, grande parte desse material poderia ser repassado, antes do início do semestre, junto com a informação sobre a data prevista para o seu uso em sala de aula, para que esse trabalho de transcrição pudesse ser realizado de forma mais planejada e gradativa,

pelos profissionais responsáveis, evitando acúmulos de serviços e atrasos no fornecimento do material aos alunos.

E, finalmente, se esses profissionais fossem capacitados para o uso dos recursos computacionais, tal utilização poderia ser otimizada nas SR, facilitando muito e automatizando todo o trabalho de transcrição de textos, que é feito, até agora, manualmente, um por um, com a máquina Braille, pelos profissionais da sala.

Hoje existem diferentes softwares gratuitos que fazem a conversão automática de um texto comum no formato digital, para o Braille, além do Dosvox, citado anteriormente. Os professores da sala de aula do ensino regular poderiam fornecer os textos em meio digital para a SR, como alguns já fazem, os quais seriam convertidos automaticamente para o Braille. Esse processo computadorizado reduziria em muito o tempo gasto, em relação a conversão manual que é feita até agora com a máquina Braille, otimizando todo o trabalho desenvolvido pelos profissionais da SR, e beneficiando os alunos com deficiência visual em seu aprendizado.

Essa melhor organização das atividades e economia de tempo, possibilitaria uma qualificação maior do trabalho desenvolvido pelos profissionais da SR, podendo ser reforçado o suporte aos professores e demais profissionais da escola, além do desenvolvimento de outras tarefas e um melhor cumprimento das atribuições específicas de uma SR.

Cabe registrar que, as duas escolas estudadas, já dispunham de laboratórios de informática completos, para o trabalho educacional. Entretanto, nenhum dos laboratórios de informática existentes nessas escolas seja acessível para os alunos com deficiência. Não dispunham nem de adaptações físicas ou órteses, para o uso dos computadores por parte de alunos com deficiências motoras, nem de adaptações de *hardware*, nem, tampouco, *softwares* especiais de acessibilidade instalados, com os *softwares* leitores de tela, para os alunos cegos, mesmo que muitos desses *softwares* sejam gratuitos.

As atividades realizadas pelas SR, portanto, segundo foi relatado pelos entrevistados, ainda são muito poucas em relação às possibilidades de apoio que as mesmas poderiam oferecer a escola. Dentre as diferentes atribuições e funções possíveis dos profissionais da SR, destacam-se como referências as que são estabelecidas pela Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009 que

institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial, no artigo 13:

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

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

II - elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III - organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV - acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V - estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI - orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII - ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

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

De acordo com as atribuições elencadas pode-se ter um panorama sobre o amplo leque de possibilidades de apoio que uma SR pode proporcionar ao aluno com deficiência visual e do muito que ainda há para ser trabalhado nas SR das escolas estudadas. A Educação Inclusiva, como uma dimensão fundamental do projeto global da escola, gera um processo que deve envolver e responsabilizar a toda a comunidade escolar. Segundo Mantoan (2007, p. 47), comentando sobre o Projeto Político Pedagógico da escola:

Esse projeto implica em um estudo e em um planejamento de trabalho envolvendo todos os que compõem a comunidade escolar, com objetivo de estabelecer prioridades de atuação, objetivos, metas e responsabilidades que vão definir o plano de ação das escolas, de acordo com o perfil de cada uma: as especificidades do alunado, da equipe de professores, funcionários e num dado espaço de tempo, o ano letivo.

Os professores especialistas em um tipo de deficiência, com a Tecnologia Assistiva e os recursos pedagógicos específicos a ela, certamente têm o seu papel particular e importante nesse projeto. Entretanto, ainda são muito fortes as sequelas do modelo tradicional, por tanto tempo hegemônico, que percebia as pessoas com deficiência como uma responsabilidade da atenção única dos especialistas, os quais deveriam ter as respostas para os seus problemas, ou até mesmo responder por elas.

As inferências relativas a essa realidade percebida não devem levar, a um julgamento sobre as intenções ou da capacidade dos profissionais das escolas estudadas, nem, certamente, a conclusões fechadas sobre o efeito das SR nessas escolas. Porém, essa situação verificada pode servir de alerta para possíveis efeitos, nem esperados nem desejados, da presença permanente de especialista ou de SR nas escolas, em projetos e processos de inclusão de alunos com deficiência.

Uma SR certamente é pensada como um importante apoio para o projeto de inclusão de uma escola. Porém, deve haver o cuidado para que esse apoio não se torne, inadvertidamente, um fator de reforço das sequelas do modelo tradicional, baseado no conhecimento dos especialistas, que desresponsabiliza, que destitui o restante da comunidade escolar do seu papel de corresponsável por todo o processo, podendo tornar-se, portanto, um fator de exclusão e de alheamento de toda a comunidade escolar da participação nesse processo de inclusão.

Ao contrário, tomando-se os devidos cuidados, a SR pode ser um privilegiado espaço de difusão dos princípios da Educação Inclusiva na escola, responsabilizando e esclarecendo a cada um sobre o seu papel no processo, para o qual todos devem também conhecer mais, aprender, atuar, criar soluções, sugerir, enfim, envolver-se globalmente, a partir de suas funções específicas.

Considerações finais

Um dos maiores problemas apontados para a qualidade do trabalho desenvolvido na SR foi o grande volume de material a ser transcrito para as atividades de diferentes disciplinas, o grande número de alunos para atender e o acúmulo de atividades daí decorrentes. No entanto, constata-se, nesta realidade, o limite na utilização dos recursos de TA, os quais poderiam minimizar a sobrecarga de trabalho das professoras. O trabalho também revela a importância da apropriação tecnológica do mediador para que este aplique as possibilidades da TA disponível, incluindo o discernimento quanto a necessidade ou não do uso do recurso, sua escolha e ajustes adequados, conforme as características e preferências dos estudantes com deficiência. Dessa forma, aumentaria a possibilidade da exploração com maior versatilidade dessas tecnologias para se criar um ambiente mais acessível e acolhedor.

Os recursos de TA mencionados neste trabalho são limitados às condições existentes nas salas de recursos e não devem ser tomados de forma prescritiva e exclusiva, pois o emprego de suportes técnico-pedagógicos depende da situação específica da pessoa e do contexto histórico e social no qual está inserido.

No estudo realizado, os profissionais entrevistados, responsáveis pelas SR informaram que não dominavam o uso do computador e dos softwares específicos para alunos com deficiência visual, o que evidencia a precária formação desse professor, logo, da prática desenvolvida na SR.

Cabe aqui não perder de vista a disparidade entre o discurso político de educação para todos e o caráter precário das condições que ancoram essa educação. Mesmo hoje, sob a égide da bandeira inclusiva, são muitos os entraves enfrentados pelos estudantes com deficiência, para garantir dignidade e qualidade à sua educação, que ainda, em muitas situações, não se caracteriza, de fato, como inclusiva, pois há efetivamente muitas ausências na educação desses alunos. É necessário avançar na aplicação de políticas públicas que atendam e respeitem as suas especificidades, e avançar também na efetivação de medidas específicas e ordinárias de atenção à diversidade e propostas de formação inicial e continuada aos professores que respondam adequadamente aos princípios inclusivos.

Referências

- ALVES, Denise de Oliveira et al. *Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 36p.
- BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. *Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004*. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=240147>> Acesso em: 16 jun. 2007.
- _____. *Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 03 maio 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 17 de jun. 2009.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ata da Reunião III do Comitê de Ajudas Técnicas. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/corde/Comitê%20de%20Ajudas%20Técnicas/Ata%20III%2019%20e%2020%20abril2007.doc>> Acesso em: 5 jan. 2008.
- BRONFENBRENNER, Urie. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: ARTMED, 2002.
- BRUNO, M. M. G. *Deficiência visual: reflexão sobre a prática pedagógica*. São Paulo: Laramara, 1997.
- DECLARAÇÃO de Salamanca, 1994. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> > Acesso em: 23 set. 2012.
- GALVÃO FILHO, Teófilo. *Tecnologia Assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

GARCIA, R. M. C. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). *Educação especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação, 2008, p 11-23.

KOLLER, S. H. *Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

KOLLER, S. H; LISBOA, C. O microsistema escolar e os processos proximais: exemplos de investigações científicas e intervenções práticas. In: KOLLER, S. H. (Org.). *Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 337-353.

MANTOAN, M. T. E. *Educação inclusiva: orientações pedagógicas*. In: BRASIL. Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas. Brasília: SEESP/MEC, 2007.

Práticas municipais de inclusão da pessoa com deficiência no estado do Pará

IVANILDE APOLUCENO DE OLIVEIRA

Introdução

Neste artigo apresentamos algumas reflexões sobre práticas de inclusão da pessoa com deficiência em escolas de sete redes municipais de educação do estado do Pará. Os dados são oriundos de uma pesquisa realizada por pesquisadores da Rede de Educação Inclusiva na Amazônia Paraense, coordenada pelo Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da Universidade do Estado do Pará.

O objetivo desta pesquisa foi mapear a política de educação inclusiva implantada nas escolas pelas sete Secretarias Municipais de Educação do estado do Pará, visando identificar as diretrizes inclusivas referentes ao atendimento educacional e à formação de professores.

O estudo foi efetivado por meio de pesquisa de campo descritiva e de abordagem qualitativa. Para André e Ludke (1986, p. 12) na pesquisa qualitativa “os dados coletados são predominantemente descritivos”, sendo a pesquisa rica “em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos”.

As Secretarias Municipais de Educação¹ pesquisadas estão situadas em mesorregiões² do estado do Pará: 3 na região metropolitana de Belém; 1 no Baixo Amazonas; 1 no Sudeste Paraense; 1 no Marajó e 1 no Nordeste Paraense, configurando-se em uma amostra significativa em termos de mesorregiões do Estado.

Além do levantamento bibliográfico e documental foram realizadas entrevistas semi-estruturadas em 20 escolas e 1 centro de Referência sendo entrevistados 95 sujeitos, entre os quais: 7 coordenadores da Educação Especial; 7 gestores da Secretaria; 21 gestores/coordenadores Pedagógicos e 60 professores das escolas. Os dados coletados foram sistematizados e em torno deles construídas categorias de análise e eixos temáticos.

Neste artigo debatemos as principais questões que gestores, coordenadores pedagógicos e professores levantam em relação às políticas e práticas de inclusão escolar, bem como sobre os resultados dessa investigação. Estrutturamos o texto em duas partes: a primeira trata sobre a política de educação inclusiva e a segunda apresenta as práticas de inclusão nas escolas dos municípios pesquisados.

A política de educação inclusiva nas redes municipais de educação

As redes de ensino pesquisadas desde os anos 90, do século XX, vêm implantando a política de educação inclusiva em seus municípios pautada principalmente em diretrizes e documentos educacionais nacionais. Entre estas diretrizes identificamos: o respeito às diferenças, o reconhecimento dos tempos e ritmos diferenciados no processo ensino-aprendizagem, a ação educativa solidária, fraterna e formadora de homens e mulheres comprometidos com um projeto de humanidade (SM1); a oferta de educação de qualidade a todos os alunos (SM3 e SM4); a garantia de recursos para aquisição de equipamentos didáticos e específicos, transportes adaptados, adaptação física das escolas, formação para professores e outros profissionais

¹ Codificadas neste artigo como SM1, SM2, SM3, SM4, SM5, SM6, SM7.

² Os municípios do estado do Pará estão congregados em 6 mesorregiões: Baixo Amazonas, Marajó, Metropolitana de Belém, Nordeste Paraense, Sudeste Paraense e Sudoeste Paraense.

(SM2); a oferta de ensino itinerante, informática educativa; a preparação para o trabalho; a leitura e a escrita em Libras (SM5); educação para a heterogeneidade e a diversidade (SM6); manter e ampliar o ensino especial de inclusão do aluno portador de necessidades educacionais especiais em classe comum com base na proposta da escola inclusive (SM7).

As redes de ensino, então, referem-se a princípios de uma educação para a diversidade e heterogeneidade de sujeitos, bem como buscam ações que garantam recursos materiais e pedagógicos que viabilizem a inclusão na sociedade e na escola. A inclusão escolar, conforme explicita Prieto (2006, p. 40), visa “tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem”.

Apesar da presença das diretrizes da inclusão nas políticas educacionais dos municípios pesquisados, identificamos que não há preocupação com a regulamentação da inclusão como política educacional, na medida em que todos os municípios informaram possuir Plano de Educação, entretanto, apenas um município apresenta regulamentação específica sobre educação especial.

A ausência de legislação reflete nas políticas públicas e nas práticas escolares, porque a educação inclusiva é efetivada, conforme as interpretações dos gestores (tanto das secretarias de educação como das escolas), a partir de suas leituras sobre os documentos nacionais. Interfere, ainda, na possibilidade dos professores reivindicarem os seus direitos e os dos alunos em termos de política de inclusão, por meio de respaldo legal. Não existir legislação nos municípios é um caminho para que as ações de inclusão nas escolas sejam feitas de forma desordenada.

Além disso, o fato de existir um desconhecimento por parte da comunidade escolar sobre a existência do Plano de Educação em seus municípios demonstra a sua pouca ou quase nenhuma influência na escola. Este fato pode revelar tanto a pouca divulgação do documento, quanto a sua não operacionalidade, fatores que podem gerar nos gestores e educadores o desinteresse pela educação inclusiva. Acrescenta-se o fato de que, como não há, por parte da comunidade escolar, reivindicações para a sua execução, não há também interesse pelo Plano de Educação.

A pesquisa revelou que nem todas as escolas trabalham com a educação inclusiva e que o atendimento educacional de pessoas com deficiência está

centrado no ensino fundamental. Assim, há uma lacuna deste atendimento na educação infantil e na Educação de Jovens e Adultos. Isto significa que não está sendo firmado o estabelecido em documentos internacionais e nacionais sobre o direito de todos os indivíduos à educação, bem como ao acesso à educação especial em todos os níveis de ensino.

O documento *Educação para Todos: o compromisso de Dakar*, elaborado em 2000, destaca que:

toda criança, jovem ou adulto tem o direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. (UNESCO, 2001, p. 8)

O Decreto nº 3.298/1999, no art. 24, Inciso II estabelece: “a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e modalidades de ensino”. E o documento da Política de Educação Inclusiva (2008) estabelece que os sistemas de ensino devam garantir a “transversalidade” da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior.

Há, neste sentido, por parte das secretarias municipais pesquisadas um processo de inclusão escolar centrado nas primeiras séries do ensino fundamental que não atende a rede em sua totalidade em termos de níveis de ensino, existindo, também, predomínio de atendimento na área urbana. Esta questão é preocupante porque indica que um número significativo de pessoas com deficiência não está tendo acesso à escola inclusiva.

Mantoan (2006, p. 23) destaca que o ensino escolar brasileiro:

continua aberto a poucos, e essa situação se acentua drasticamente no caso dos alunos com deficiência. O fato é recorrente em qualquer ponto de nosso território, na maior parte de nossas escolas, públicas ou particulares, e em todos os níveis de ensino, mas sobretudo nas etapas do ensino básico: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Esse quadro faz parte da realidade educacional brasileira, mas precisamos considerar neste contexto, as diferenças regionais, entre as quais a Região

Amazônica Paraense, em que se situa as redes de educação pesquisadas, demarcada pelas grandes distâncias geográficas, pela biodiversidade presente nos seus ecossistemas aquáticos e terrestres e pela diversidade étnico-cultural, cujas condições geográficas, ambientais e sociais vão influenciar nas políticas públicas e nas práticas educacionais.

Identificamos que três dos municípios pesquisados apresentaram em termos de matrícula, em 2010, os maiores números de pessoas com deficiência, sendo 481 (SM5), 474 (SM1) e 348 (SM4). Estes municípios possuem grande concentração populacional e estão situados em regiões economicamente estratégicas do Estado do Pará. Os demais correspondem a 70 (SM2), 89 (SM6), 89 (SM3) e 121 (SM7). Estes números apontam um tímido atendimento a esse alunado pelas Secretarias Educacionais dos Municípios pesquisados.

Na maioria das redes de ensino pesquisadas predomina o atendimento a alunos com deficiência mental, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência física e deficiências múltiplas, existindo um número reduzido de atendimento de alunos autistas, paralisia cerebral e altas habilidades. Este fato evidencia que nem todas as categorias de deficiências estão sendo contempladas nas políticas de inclusão, não sendo garantido o estabelecido em documentos legais, como a Política de Educação Especial do MEC (2010), que aponta que o atendimento escolar deve ser para pessoas com: deficiência (que apresentam impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial); transtorno global de desenvolvimento (apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e de comunicação – autismo, síndrome do espectro de autismo e psicose infantil) e altas habilidades/superdotação (demonstram potencial elevado nas seguintes áreas isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes).

Encontramos, ainda, um número significativo de escolas sem salas de recursos multifuncionais ou de apoio pedagógico especializado. Na SMI as salas de atendimento especializado são encontradas somente nas escolas polos. O atendimento especializado se caracteriza pelo acesso a salas de recursos, intérpretes de Libras, apoio especializado por meio de técnicos da Secretaria, professores itinerantes, equipe multiprofissional e parcerias com instituições especializadas.

Se compararmos o número de escolas e o nº de salas de recursos multifuncionais existentes, verificamos que há um déficit desse tipo de atendimento nas escolas da maioria dos municípios pesquisados.

Municípios	Nº de escolas	Nº de salas de recursos multifuncionais
SM1	79	18
SM2	82	06
SM3	65	11
SM4	200	16
SM5	442	02
SM6 ³	-	-
SM7	119	05

Quadro 1 - Nº de Escolas e Nº de salas de recursos multifuncionais

Fonte: Secretarias Municipais (2010).

Esse quadro indica que o atendimento especializado preconizado na política de educação inclusiva ainda está distante de ser efetivado nas escolas das redes municipais de ensino do Pará pesquisadas.

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminam barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2010, p. 21-22)

No desenvolvimento da pesquisa identificamos que das secretarias de educação dos municípios pesquisados, três possuem setores específicos, que funcionam como centros de referências para toda a rede. Mas a relação com

³ Não informado.

as escolas ainda não estão bem esclarecidas, apesar de terem sido definidos os seus objetivos como setores de apoio às escolas no atendimento especializado e na formação dos docentes. Nos demais municípios a educação especial não dispõe de um setor específico de apoio pedagógico estando restrito ao atendimento educacional às unidades escolares.

As parcerias com as instituições especializadas têm sido um dos recursos utilizados pelas redes de ensino, mas este estudo evidencia que não são suficientes para o atendimento escolar. Acrescenta-se o fato de que há necessidade em esclarecerem-se algumas formas de atendimento como o do professor itinerante e o vínculo das escolas da rede com as escolas polos e dos professores do ensino regular com os das salas de recursos.

Nas secretarias de educação pesquisadas identificamos que não há política de formação de professores com critérios claramente definidos e debatidos coletivamente. Poucos cursos são ofertados pelas redes de ensino e os mesmos não atendem as demandas dos gestores, coordenadores e professores das escolas, tanto em termos de quantidade de escolas, de profissionais e nem pedagógicos, considerando que os cursos ofertados nem sempre atendem ao tipo de deficiência predominante nas escolas. Além disso, os cursos estão sendo direcionados para os professores especializados sendo secundarizados os docentes do ensino regular que possuem alunos com necessidades educacionais especiais.

Acrescentamos o fato de que, conforme Mendes (2011), o MEC vem desenvolvendo Programas direcionados para a formação de recursos humanos, visando à implantação da política de educação inclusiva nas escolas das redes de ensino, entre os quais o “Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade”. Entretanto, na pesquisa não foi mencionado pelos entrevistados este Programa nas ofertas de formação dos profissionais em educação.

Identificamos, também, a não valorização do trabalho docente na maioria dos municípios pesquisados e a ausência de condições para participarem das formações continuadas. Os docentes entrevistados levantaram como questões: o limite quanto ao tempo disponível para realizar a formação continuada e o fato de terem de pagar um professor para ficar em seu lugar, para poderem participar das formações. É importante assinalar que esta situação não acontece com os educadores que atuam com o atendimento

educacional especializado nas salas de recursos. Como a demanda de alunos da sala de recurso é menor, sendo constituída a turma por pessoas com deficiência, fica mais fácil para os professores dispensá-los e reorganizar um novo horário de atendimento.

Miranda (2011, p. 138) destaca que:

a formação de professores não pode ser dissociada das condições de trabalho que envolvem a carreira docente em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam, também, uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos.

Assim, os educadores da rede regular de ensino que precisam compreender melhor sobre a política e práticas inclusivas de pessoas com deficiência não estão sendo atendidos nas formações continuadas.

A educação inclusiva nas escolas municipais

a) Os significados da inclusão

Na pesquisa, conforme a fala dos entrevistados de SM2, SM7 e SM5, a “inclusão escola” aparece com os seguintes sentidos: (a) conviver e aprender com as diferenças; (b) como uma exigência legal de atendimento para todos; (c) a inserção dos alunos com necessidades especiais em turmas do ensino regular, mas viabilizada por meio da contraposição à exclusão e à negação dos diferentes (d) a necessidade das crianças com necessidades especiais estarem na escola; (e) terem os professores condições de trabalho e (f) como “movimento de inclusão”, que pressupõe a inserção na escola dos educandos com necessidades educacionais especiais, do negro, do indígena na sociedade, além de propor a discussão da educação ambiental.

Mesmo com este olhar diversificado sobre inclusão, a compreensão de inclusão predominante entre os profissionais da educação é de ser uma exigência legal e estar o aluno com necessidades especiais inserido em classe regular.

Especificamente em SM5 foram identificados três grupos com discursos diferentes sobre a inclusão: a) o constituído na maioria por profissionais da educação especial que defende a inclusão; b) o de profissionais da rede regular de ensino que está fazendo a inclusão acontecer, sem, no entanto, conhecer referenciais teóricos e práticas mínimas que ancorem suas ações educativas; c) o composto por pessoas que temem a inclusão e se fecham a qualquer possibilidade de lidar com alunos que apresentem alguma necessidade especial. Destaca-se neste município que a discussão da inclusão das pessoas com deficiência ainda está predominantemente restrita aos profissionais da educação especial que atuam nas salas de recursos das escolas e aos técnicos da Secretaria.

Oliveira (2005) chama atenção para a necessidade de se ampliar o debate da educação inclusiva para além da educação especial, no ensino regular, envolvendo a participação de toda a comunidade escolar. A discussão sobre a inclusão não pode ficar restrita aos docentes e técnicos que atuam na educação especial.

b) Projeto pedagógico inclusivo

A maioria das escolas dos municípios pesquisados possui projeto pedagógico, mas nem todos os projetos estão direcionados para a educação inclusiva. Somente os entrevistados de SM1, SM3, SM2 e SM4 afirmaram que as escolas que possuem projeto pedagógico contemplam a educação inclusiva. Entretanto, o fato de ter a escola um projeto que aponta para a inclusão não garante a prática inclusiva, porque envolve diversos fatores como a participação da comunidade escolar na elaboração do projeto, a aceitação e o comprometimento com a ação de inclusão, bem como a compreensão do que seja a inclusão.

c) O processo de enturmação

A maioria das escolas das redes municipais de educação pesquisadas não atende a legislação vigente no que se refere à enturmação de alunos com deficiência em classes comuns, a qual é feita muitas vezes sem critérios, dependendo do gestor e do professor. Em alguns municípios existe

superlotação nas turmas e de modo geral são inclusos alunos de diferentes categorias de deficiência em uma única turma.

A Resolução nº 1, de 05 de janeiro de 2010 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Pará estabelece no art. 87, a necessidade de: “evitar esforços para que alunos com múltiplas necessidades sejam matriculados 01 (um) por turma” (Inciso V) e “fica vedada a enturmação de alunos com diferentes formas de deficiência numa mesma classe” (Inciso VI).

Identificamos que dois municípios (SM5 e SM6) vêm se preocupando em garantir os preceitos legais e pedagógicos no processo de enturmação de alunos com necessidades especiais. Entretanto, em SM6 ainda existem classes especiais, contrariando os pressupostos políticos da educação inclusiva da necessária convivência com as diferenças no espaço escolar. (OLIVEIRA, 2011)

No SM5 busca-se garantir que o número máximo de pessoas incluídas seja três, e que a inclusão se dê por categorias das deficiências aproximadas para que não comprometa o desenvolvimento do trabalho pedagógico realizado pelos professores com seus alunos. Nas escolas de SM6 o critério utilizado para enturmação é a idade comum, sendo a média de alunos com necessidades educacionais especiais por turma de um aluno por turma. Os alunos são identificados e incluídos por tipo de deficiência, sendo um tipo em cada turma, que não são superlotadas.

Neste sentido, de modo geral não há critérios de enturmação evidenciado que a maioria das secretarias de educação não atende a legislação em vigor. O processo de enturmação depende da concepção de inclusão que os profissionais da educação possuem.

d) Práticas de inclusão

Na maioria das escolas dos municípios pesquisados houve divergência entre os sujeitos sobre existir práticas de educação inclusiva nas escolas. Os que afirmaram existir destacam que ocorre, considerando espaços de convivência coletiva, em que tanto alunos com ou sem necessidades educacionais especiais participam, bem como por existir ações pedagógicas específicas como avaliação adaptada à linguagem de libras, metodologias diferenciadas, entre outras. Os que afirmam não existir destacam as carê-

cias na estrutura física, na formação de professores, no currículo, apontando o que ainda se precisa avançar para se efetivar a inclusão nas escolas.

Há neste sentido, três olhares para a inclusão escolar: a) centrado nas relações interpessoais de convivência coletiva; b) em ações pedagógicas específicas no atendimento de alunos com deficiência; c) a compreensão da inclusão pautada em mudanças estruturais e pedagógicas na escola.

Assim, os que reconhecem que há, por parte de alguns professores, práticas pedagógicas direcionadas ao atendimento das crianças com necessidades educacionais especiais e que as mesmas ocorrem em espaços de interação como a sala de aula, de leitura, bem como em festas comemorativas e em parceria com instituições especializadas, consideram essas práticas como inclusivas e os que apontam a necessidade de se avançar na busca de modificações tanto na estrutura física como na curricular para atender as reais necessidades dos alunos na escola, acham que não existem práticas inclusivas na escola.

Essas divergências apontam para o fato de que há um processo de inclusão em curso, de forma limitada, com lacunas e situações educacionais em termos estruturais, pedagógicas e de formação ainda a serem superadas. Essas limitações favorecem a desmotivação dos profissionais da educação perante o processo de inclusão escolar.

Mantoan (2003, p. 57) considera que:

a inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada.

A maioria das escolas dos municípios pesquisados, conforme a fala dos entrevistados não foi preparada para atender a educação inclusiva, sendo destacados em relação a esta preparação os aspectos de infraestrutura, formação profissional, entre outros.

No SM1 as professoras tiveram conhecimento da inclusão na própria prática docente, por meio de leituras e na formação continuada e inicial. No SM7 foram realizadas algumas palestras informativas sobre aspectos pedagógicos e as possíveis parcerias. E no SM3 as escolas não são vistas

como adequadas para atender crianças com deficiências, por não possuírem elevadores, rampas, cadeiras e banheiros adaptados.

Mas, em alguns municípios (SM2 e SM5) foram mencionadas iniciativas das secretarias de educação em prepararem as escolas para o processo de inclusão, por meio de reuniões, cursos de formação, construção de rampas em algumas escolas, buscando viabilizar a sensibilização e a acessibilidade. Mas, essa preparação não conseguiu viabilizar de forma satisfatória a inclusão, porque a acessibilidade é precária e a formação profissional insuficiente para atender a demanda dos docentes e técnicos das escolas.

A não preparação das escolas para inclusão é evidenciada pela precariedade na infraestrutura, nos equipamentos e recursos didáticos em todas as redes pesquisadas, sendo também apontada a necessidade dos professores confeccionarem recursos alternativos, inclusive para uso na sala de Apoio Pedagógico.

Identificamos no SM5 que apesar de algumas escolas existirem recursos pedagógicos específicos, os profissionais do ensino regular não sabem utilizá-los, por isso os desprezam. O não saber utilizar os recursos existentes por parte dos professores indica que esses recursos são distribuídos sem nenhum mecanismo de controle, sem treinamento para sua utilização e sem supervisão de uso.

Entretanto, é preciso entender que a preparação é feita ao longo do tempo, com a formação de profissionais e oportunizando na escola a interação com o aluno com deficiência, ou seja, no cotidiano escolar que se vai construindo as possibilidades de atendimento inclusivo.

Uma questão preocupante que a pesquisa revelou é que os docentes da classe comum não participam nem acompanham as atividades desenvolvidas na sala de recursos com os docentes da educação especial. Este distanciamento entre os professores da classe comum e os do ensino especializado interfere no processo de aprendizagem dos educandos, na medida em que não há relação entre as ações pedagógicas desenvolvidas nos dois espaços, bem como não se fortalece o trabalho coletivo e multidisciplinar necessário para a inclusão escolar.

O documento “Política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva”, elaborado em 2007, afirma que ao longo de todo o processo de escolarização o atendimento educacional “deve estar articulado com a

proposta pedagógica do ensino comum”. (BRASIL, 2010, p. 22) Mas, como pode ser feita esta articulação sem a interação entre os docentes das salas comuns com os das salas de recursos multifuncionais?

Nas escolas dos municípios pesquisados observamos que de modo geral há aceitação e acolhimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, existindo uma boa relação interpessoal destes alunos com os demais membros da comunidade escolas, mas foram mencionados ainda casos de proteção, pena, rejeição, preconceito e conflitos.

Identificamos que a maior rejeição é por parte do corpo docente. No SM7 foi destacado pelos informantes da pesquisa que há muito conflito entre discentes e docentes para receberem alunos incluídos. A maioria das famílias trata os alunos com deficiências como doentes, prejudicando o seu comportamento e desempenho escolar. Também foi dito pela maioria dos entrevistados, que existe uma boa relação entre a família e a escola, mas a participação dos pais não é sistemática e se dá mais em situações esporádicas como em reuniões, festas comemorativas, apresentação de projetos, jogos e atividades de lazer, entre outras. Os entrevistados apontam a necessidade de consolidar a parceria entre a família e a escola

Nas escolas pesquisadas nem todos entrevistados expressaram como realizam o planejamento, as estratégias metodológicas e a avaliação da aprendizagem dos educandos. Mas os que explicitaram destacaram que estes procedimentos estão voltados para a inclusão, visando atender as necessidades dos alunos com deficiências.

Identificamos que há planejamento realizado no início do ano, com todos os professores da escola e os semanais de cada professora para a sua turma. Nestes a maioria dos professores planejam suas aulas para que haja inclusão.

No SM1 foi informado que são realizados dois planejamentos: um para atender aos alunos sem necessidades educacionais especiais e outro para atender aos especiais, bem como há adequação dos conteúdos curriculares, procurando os docentes adequarem as metodologias e o formato das avaliações para as necessidades das pessoas com deficiência, mas de modo geral estes não conseguem acompanhar o ritmo de aprendizagem da turma.

Alguns professores entrevistados destacaram a necessidade de orientações para planejar atividades que possam contemplar todos os alunos, pois devido ao número de alunos na turma e dependendo de suas limita-

ções tanto dos alunos como dos docentes, nem sempre conseguem obter êxitos no que planejam. Além disso, realizam estratégias metodológicas de colaboração entre os alunos, utilizando recorte, colagem, desenho, jogos, músicas entre outras, porém, mantém a cópia do quadro característica de uma educação tradicional.

Há por parte dos docentes, preocupação em fazer com que os alunos participem de todas as atividades que são desenvolvidas na escola. Procuram incluir os alunos evitando a discriminação na escola. Já para outros docentes, as atividades não são diferenciadas, mas adaptadas às necessidades dos educandos especiais.

Mantoan (2003) chama atenção ao fato de que ainda é muito marcante no trabalho escolar, a individualização das tarefas realizadas pelo aluno, que trabalha a maior parte do tempo sozinho em sua carteira, mesmo que seja uma atividade comum a todos.

Pelo fato de a maioria dos professores não conhecerem a Libras a comunicação é feita com alunos por meio da oralização, pela leitura labial. Esta situação é preocupante porque a comunicação pautada no ouvintismo não atende ao anseio nem a necessidade social e linguística da pessoa surda. (SKLIAR, 1997)

Em termos de recursos, alguns professores utilizam em sala de aula “vídeo, computador, materiais concretos, cartazes, para atender aos alunos com necessidades especiais”. E outros se preocupam em fazer com que estes alunos utilizem o mesmo que os demais em sala de aula, não fazendo distinção no uso de recursos.

Há preocupação de alguns professores em avaliar de forma diferenciada a aprendizagem dos alunos com deficiências, mas eles consideram complicado este processo, em virtude de não terem ainda conhecimento claro de como fazer esta avaliação. Além disso, a avaliação depende do tipo de deficiência e do grau de dificuldade que apresenta a atividade. No SM3 e SM7 a avaliação é a mesma para todos os alunos, o que diferencia é a atenção que os docentes prestam as pessoas com deficiência. Mencionou-se também a existência de um relatório para registro da avaliação deste aluno. No SM2 a avaliação é contínua e no SM6 há avaliação adaptada a linguagem de Libras.

Assim, a questão da avaliação da aprendizagem de alunos deficientes é complexa e perpassa tanto pela formação dos docentes quanto pela compreensão pedagógica do processo de ensino na perspectiva da educação inclusiva. Conforme Mantoan (2008, p. 37):

Adaptar o ensino para alguns alunos de uma turma de escola comum não conduz e não condiz com a transformação pedagógica dessas escolas, exigida pela inclusão. A inclusão implica uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamento, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo.

Nas escolas pesquisadas as práticas docentes são demarcadas por inúmeras dificuldades que perpassam por fatores de infraestrutura física, condições de trabalho pedagógico, formação profissional, aspectos atitudinais, entre outros.

Caiado, Campos e Vilaronga (2011, p. 162) explicam que:

Condições de trabalho são um dos elementos dentro da multiplicidade e complexidade de fatores que compõem o cotidiano escolar. Porém, entende-se que é elemento de base para o avanço de qualquer projeto que se pretende de qualidade; ou seja, não se pode desconsiderar o contexto de vida do professor ao analisarmos sua prática pedagógica.

Em termos de infraestrutura foram destacadas como dificuldades: a inexistência de adaptações arquitetônicas, a falta de recursos didáticos e a ausência de acessibilidade. Mas os aspectos pedagógicos foram os mais mencionados pelos entrevistados em termos de problemas na inclusão escolar: os profissionais da educação estão centrados no diagnóstico clínico, quando o foco de atenção é o educacional; o docente não consegue identificar as crianças com deficiência; o número excessivo de alunos em classe, que dificulta a prática pedagógica e a condução das atividades pedagógicas com as crianças com deficiência; falta de assessoramento pedagógico aos docentes; o medo e a resistência dos docentes em trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais; o trabalho com atividades diversificadas; a produção de material adaptado; o excesso de carga horária docente e a formação múltipla que é exigida do professor para atender aos diferentes tipos de deficiência; a não participação das famílias na vida

cotidiana da escola e a ausência de conhecimento da área, de formação específica e continuada.

Observamos que as dificuldades são diferenciadas e as superações dependem de como a escola trabalha e recebe os alunos e suas famílias. A maioria centra-se em questões pedagógicas no processo de implantação da educação inclusiva, o que evidencia a necessidade das secretarias municipais viabilizarem melhores condições de trabalho ao docente nas escolas, assessoramento pedagógico e formação continuada, direcionados para a inclusão escolar.

Considerações finais

A educação inclusiva, por meio de suas diretrizes educacionais, objetiva mudanças estruturais e pedagógicas nas escolas. Isso implica em buscar compreender a heterogeneidade, as diferenças individuais e coletivas, as especificidades do humano e, sobretudo as diferentes situações vividas na realidade social e no cotidiano escolar.

Os resultados desta pesquisa indicaram que a política de educação inclusiva nos municípios pesquisados ainda é incipiente, com necessidades em diferentes aspectos: na estrutura física e acessibilidade, no projeto político pedagógico, na preparação da escola para a inclusão, na forma de ensino, entre outros.

Percebemos, por parte das redes municipais pesquisadas, uma vontade de materializar as políticas mais gerais de inclusão que aparece nas ações municipais nos seguintes aspectos: definição da inclusão como diretriz educacional; a expansão da matrícula; a implantação do atendimento educacional especializado, apesar de limitada; a criação de setores especializados para atuarem como centros de referências no ensino e na formação dos educadores; a criação de uma estrutura mínima, com acesso a materiais, especialmente nas salas de recursos, entre outras.

Neste sentido, faz-se necessário que a política de educação inclusiva alcance de forma abrangente e intensiva as escolas, no seu fazer pedagógico e em todas as condições que visem efetivamente à inclusão escolar. Acreditamos que o rompimento com práticas de exclusão no contexto escolar, tendo por meta o processo de inclusão, só é concretizável com o desenvolvimento de políticas de formação que considerem a contribuição

do professor, sua valorização profissional, o trabalho com conteúdos e temáticas de formação englobando conhecimentos científicos, pedagógicos, técnicos, éticos e políticos, capazes de subsidiar uma atuação docente autônoma e comprometida com o projeto de inclusão.

Referências

- ANDRÉ, Marli; LÜDKE, Menga. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2007). In: _____. *Marcos Político-legais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEE, 2010.
- BRASIL. *Decreto n. 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>.
- CAIADO, Kátia Regina; CAMPOS, Juliane Aparecida; VILARONGA, Carla Ariela. Estudo exploratório sobre o perfil, a formação e as condições de trabalho do professor. CAIADO, Katia; JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). *Professores e Educação Especial: formação em foco*. Porto Alegre: Mediação, 2011. v. 1.
- MANTOAN, Maria Teresa Égler. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. _____. (Org.) *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis, RJ: Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- _____. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha.
- ARANTES, Valeria Amorim (Org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.
- MIRANDA, Theresinha Guimarães. Desafios da formação: dialogando com pesquisas. CAIADO, Katia; JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). *Professores e Educação Especial: formação em foco*. Porto Alegre: Mediação, 2011. v. 1.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. Formação do professor e a política nacional de educação especial. CAIADO, Katia; JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). *Professores e Educação Especial: formação em foco*. Porto Alegre: Mediação, 2011. v. 2.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Práticas pedagógicas de educação inclusiva em escolas públicas. ANJOS, Hildete Pereira dos (Org.) *Pesquisando a inclusão nas escolas públicas: um trajeto*. Curitiba: CRV, 2011.

_____. *Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social*. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

PARÁ. *Resolução nº 01 – CEE*, de 05 de Janeiro de 2010. Belém: CEE, 2010.

PIETRO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. ARANTES, Valeria Amorim (Org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. _____. (Org.) *Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. 2.ed. Porto alegre: Mediação, 1997.

UNESCO. *Educação para Todos: o compromisso de Dakar - 2000*. Brasília: UNESCO, CONSED, AÇÃO EDUCATIVA, 2001.

Audiodescrição

Ferramenta de acessibilidade a serviço da inclusão escolar

MANOELA CRISTINA CORREIA CARVALHO DA SILVA

Introdução

A audiodescrição (AD) é uma modalidade de tradução intersemiótica criada com o objetivo de tornar materiais como filmes, peças de teatro, espetáculos de dança, programas de TV etc., acessíveis a pessoas com deficiência visual. Ela consiste na transformação de imagens em palavras para que informações-chave transmitidas de modo essencialmente visual não passem despercebidas. Para tanto, descrições do cenário, figurino, personagens etc., bem como informações sobre mudanças espaço-temporais, por exemplo, são inseridas nas pausas dos diálogos ou momentos de silêncio, permitindo que as mesmas também possam ser acessadas por pessoas cegas ou com baixa visão.

A AD pode ser pré-gravada, ao vivo ou simultânea. No primeiro caso, um roteiro é preparado previamente e, em seguida, gravado e mixado junto ao áudio original. É o que ocorre com os DVDs. No segundo caso, um roteiro também é preparado, mas o mesmo é lido durante a apresentação do espetáculo e está sujeito a alterações devido ao fato do próprio material sendo descrito permitir improvisações. É o que ocorre numa peça de teatro. No último caso, não existe um roteiro. O audiodescritor constrói o texto à medida que a ação se desenrola. É o que acontece num programa de TV ao vivo.

A AD nasceu na década de 1970 nos Estados Unidos, fruto da dissertação de mestrado de Gregory Frazier, mas só chegou ao Brasil em 2003 através do festival temático *Assim Vivemos: Festival Internacional de Filmes sobre Deficiência*. O primeiro DVD a contar com o recurso foi *Irmãos de Fé*, lançado em 2005. Nesse mesmo ano, a Associação Laramara de São Paulo e o Centro Cultural Louis Braille de Campinas passaram a organizar sessões de filmes com AD ao vivo. Em 2007, foi exibida em São Paulo *Andaime*, a primeira peça audiodescrita do país. A montagem soteropolitana de *Os três audíveis* e a propaganda sobre a linha *Natura Naturé*, ambas exibidas em 2008, foram, respectivamente, o primeiro espetáculo de dança e o primeiro comercial de TV com AD. Também em 2008, foi criado o primeiro site brasileiro de filmes acessíveis.¹ Já *Sansão e Dalila*, espetáculo exibido em Manaus em 2009, foi a primeira ópera audiodescrita do país. (FRANCO; SILVA, 2010)

Todas essas iniciativas pioneiras tiveram respostas bastante positivas. Entretanto, sua continuidade tem dependido mais da iniciativa privada que do apoio das autoridades competentes. Nesse sentido, a verdadeira batalha empreendida para a implantação da AD na televisão brasileira é emblemática.

A partir de julho de 2011, após a edição de uma série de leis, decretos e portarias, a população com deficiência visual passou a poder desfrutar de, pelo menos, duas horas semanais de programação televisiva com o recurso. No entanto, o benefício, fruto da promulgação da Portaria nº 188 do Ministério das Comunicações, antes de representar um avanço, refletiu o quanto os interesses dos grandes grupos empresariais de comunicação ainda falam mais alto que o direito à acessibilidade do cidadão brasileiro não-vidente. Isto porque o texto da referida portaria formalizou diversas modificações na Norma Complementar nº 1. (BRASIL, 2010, 2006)

Segundo a Norma Complementar nº 1, as emissoras de TV seriam obrigadas a oferecer duas horas diárias de sua programação com AD. A quantidade de horas deveria aumentar gradativamente para que, num prazo máximo de dez anos, toda a programação estivesse acessível. Com a promulgação da Portaria nº 188, as emissoras passaram a ser obrigadas a veicular, inicialmente, apenas duas horas semanais com o recurso. A quantidade de horas

¹ Disponível em: <www.blindtube.com>.

a serem veiculadas após dez anos também mudou, passando de 100% da programação para ínfimas 20 horas semanais. (ROMEU FILHO, 2010)

O panorama atual, portanto, após toda a luta pela implantação do recurso na TV, ainda não é o ideal. A qualidade da AD sendo veiculada é questionável, bem como as estratégias usadas pelas emissoras para cumprir a carga horária mínima necessária. Uma delas, por exemplo, quando iniciou a exibição de programas audiodescritos, veiculava um mesmo filme duas vezes durante uma única semana, propalando “aos quatro ventos” que excedia as duas horas semanais exigidas por lei.

Num país onde apenas 30% dos municípios têm livrarias, menos de 21% têm teatros e museus, e menos de 10% têm salas de cinema (MIGLIORA, 2007), a situação toma contornos ainda mais graves, pois a TV representa, muitas vezes, a única forma de acesso aos bens culturais. Negar ao cidadão não-vidente o pleno acesso ao conteúdo televisivo, especialmente quando se leva em conta não só a escassez da oferta, mas também os preços de livros e ingressos em geral (shows, teatro, cinema, exposições etc.), bem com a falta de acessibilidade dos equipamentos de cultura, é um flagrante desrespeito aos princípios de equiparação de oportunidades estabelecidos pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas, da qual o Brasil é signatário.

Diante do exposto acima, fica evidente que o caminho a ser trilhado para que a oferta de AD no Brasil se equipare à de países como os Estados Unidos ou a Inglaterra ainda é longo e cheio de “pedras de tropeço”. Um desses obstáculos é a falta de conhecimento e ceticismo de alguns que, inclusive, chegam a questionar a importância do recurso para seu público-alvo. Afinal, eles se perguntam, se o áudio desses materiais audiovisuais não está numa língua estrangeira e as pessoas com deficiência visual podem ouvir tudo, para que elas precisam de audiodescrição?

Tentaremos responder a essa questão na seção que se segue.

Benefícios da audiodescrição

Imaginemos a seguinte situação hipotética: Paulo, um deficiente visual, e sua família decidem passear num shopping e assistir a uma sessão de cinema juntos. Diante das opções oferecidas, nossos amigos escolhem

um filme de suspense e selecionam a sala em que uma cópia dublada está sendo exibida. Infelizmente, Paulo não consegue acompanhar muito bem o desenrolar da trama. Durante muitas cenas não há diálogos; apenas uma música de fundo para criar o clima de suspense. Além disso, várias das pistas para se descobrir o assassino da mocinha são mostradas na tela, mas não são descritas pelos personagens em suas falas. Como Paulo decide não fazer perguntas a seus familiares durante a exibição do filme para não incomodar os demais espectadores, acaba saindo da sessão sem entender muito bem a história.

Esse é apenas um exemplo hipotético, mas muitos não-videntes passam por experiências tão ou mais frustrantes que essa todos os dias em nosso país:

Lembro uma vez em que me aventurei a assistir sozinho ao filme *2001, Uma Odisséia No Espaço*, na TV. Creio que foi quando levei minha tolerância ao extremo. Só depois do terceiro intervalo sem ouvir uma palavra sequer, tendo apenas um zumbido como garantia de que a TV permanecia ligada, foi que desisti. (BAZANELLA, 2010, p. 209)

Assistir a filmes pela televisão sempre foi para mim uma aventura e um desafio. Entregava-me à diversão, literalmente às cegas. Muitas vezes, sozinha, em noites de sábado, assistia ao desenrolar do filme na TV, e, na minha cabeça, às apalpadelas, recolhendo pistas sonoras, adivinhando gestos, compunha outro enredo provavelmente completamente diverso do enredo do filme, quem sabe, milagrosamente próximo do filme propriamente dito. (BELARMINO, 2010, p. 199)

Isso é o que pode ocorrer quando um filme é exibido sem AD para um deficiente visual. O fato de o áudio estar em português, quer seja por se tratar de um filme nacional, quer seja pelo fato de o filme ter sido dublado, não é suficiente, pois grande parte do enredo de um filme é contada sem qualquer palavra, exclusivamente através de imagens. Isso se aplica não só a filmes, como também a espetáculos teatrais, a novelas, a apresentações circenses, enfim, a todo tipo de texto audiovisual. Vejamos o porquê.

Um texto audiovisual se caracteriza pela utilização simultânea dos canais acústico e visual, ou seja, pela presença de sons e imagens. Essa combinação dá origem a quatro diferentes tipos de signos: acústicos verbais (palavras

faladas), acústicos não-verbais (os demais sons: música, efeitos sonoros etc.), visuais verbais (palavras escritas que aparecem na tela: placas, letreiros, legendas etc.) e visuais não-verbais (as demais imagens). O sentido de um texto audiovisual é construído pela interação desses quatro tipos de signos, ou seja, ao mesmo tempo em que as palavras (escritas ou faladas) dão suporte às imagens, as imagens dão suporte às palavras. A ausência da AD num material dessa natureza restringe o acesso do não-vidente a apenas dois tipos de signos (acústicos verbais e acústicos não-verbais) e, mesmo assim, privados do suporte oferecido pelas imagens. Isso, inegavelmente, interfere e limita o processo de interpretação do material sendo exibido. A presença da AD, portanto, garante à pessoa com deficiência visual um melhor entendimento porque lhe restitui a possibilidade de acesso a todos os tipos de signos veiculados, mesmo que apenas através do canal auditivo.

Essa afirmação é validada por pesquisas em nível internacional. Segundo esses estudos a AD, inclusive, não só aumentaria a compreensão dos não-videntes como traria uma série de outros benefícios:

Segundo Packer (1996), por exemplo, a AD auxiliaria a aquisição de conhecimentos sobre o mundo visual, especialmente aqueles ligados a normas de interação social (linguagem corporal, estilos de roupa, etc.); tornaria a experiência com a TV mais agradável e educativa: proporcionaria um sentimento de maior independência, igualdade e inclusão; e desobrigaria familiares e amigos da tarefa de descrever os programas. (FRANCO; SILVA, 2010, p. 28)

Os depoimentos de diversos deficientes visuais presentes no primeiro livro sobre AD publicado no Brasil, *Audiodescrição: transformando imagens em palavras*, corroboram esses resultados:

E assim, de forma talentosa, com poucas palavras, mas precisas, os audiodescritores me faziam ver o que eu não podia e ouvir o que não estava sendo dito verbalmente mas pela linguagem gestual, pela expressão corporal, pela emoção estampada no rosto dos atores. E eu ia curtindo cada momento. [...] Foi *show*. (SOUZA, 2010, p. 198)

A audiodescrição veio para proporcionar um verdadeiro conforto, para mim e para quem estiver me acompanhando. Eu ouço, eu vejo, eu sinto as mesmas emoções que os outros e no mesmo tempo dos outros. E, ao final do evento, posso discutir e comentar com

as mesmas informações que os outros tiveram. (BARQUEIRO, 2010, p. 212)

Para finalizar, porque poderia escrever horas a fio sobre o quão maravilhoso é o recurso da audiodescrição, proponho a todos que estão lendo este livro que fechem seus olhos em frente à televisão e se permitam assistir a uma cena sem ver. Mas façam isso de verdade. Não vale ‘roubar’, porque nós não podemos abrir os olhos quando a música toca e ter acesso às imagens que podem fazer todo o sentido para a história... (BRAGA, 2010, p. 220)

Como podemos ver, esses depoimentos, bem como os estudos já mencionados, atestam a importância da utilização da AD e se opõem a qualquer ceticismo quanto à validade desta ferramenta de acessibilidade. Entretanto, as pesquisas e depoimentos citados até aqui foram conduzidos apenas junto a sujeitos adultos. E quanto ao público infantil? A AD também seria válida para crianças?

Até o ano de 2009, pouquíssimas pesquisas sobre a AD para o público infantil podiam ser encontradas em nível internacional, e nenhuma em nível nacional. Naquele ano, entretanto, foi defendida na Universidade Federal da Bahia a primeira dissertação de mestrado sobre o tema. A pesquisa tinha como objetivos: avaliar a contribuição da AD para o aumento da compreensão das crianças; detectar o estilo de narração de sua preferência; verificar a necessidade de textos mais explicativos para esse público específico; e colher críticas e sugestões junto às próprias crianças, seus pais e professores. Os resultados dessa pesquisa ratificaram os dados obtidos pelos estudos voltados para o público adulto e salientaram os benefícios da exposição precoce a programas audiodescritos:

Quanto aos resultados obtidos através da pesquisa de recepção relatada neste trabalho, de modo geral, tanto os responsáveis quanto os profissionais do CEC [Centro de Educação Complementar do Instituto de Cegos da Bahia, local onde a pesquisa foi conduzida] mostraram-se bastante receptivos à audiodescrição de desenhos animados. Em sua opinião, o recurso não só torna os desenhos mais fáceis de ser entendidos, como também traz uma série de outros benefícios ao público infantil, como, por exemplo, o aumento de seu vocabulário, a sua socialização, uma experiência mais prazerosa e educativa com o meio audiovisual, e uma sensação de maior

inclusão e autonomia. [...] A reação das crianças participantes do estudo às obras audiodescritas também foi positiva. Durante as sessões de exibição dos desenhos animados, pôde-se observar que o uso do recurso tornou as histórias mais divertidas e deixou as crianças mais seguras e relaxadas. (SILVA, 2009, p. 138)

[...] uma professora que trabalhava com alunos adolescentes, enfatizou a importância da audiodescrição para a criação do hábito de assistir TV e DVDs, ir ao cinema ou teatro. Segundo ela, como seus alunos adolescentes não haviam tido a oportunidade de serem expostos a obras audiodescritas, os mesmos já haviam perdido o gosto por esse tipo de atividade. Para ela, um dos maiores benefícios da audiodescrição, portanto, especialmente se a mesma fosse oferecida desde a infância, seria o fato de que mais tarde essas crianças não descartariam a TV, os DVDs, o cinema ou o teatro, como fontes de lazer e informação. (SILVA, 2009, p. 79)

Nesse sentido, o papel da escola e dos profissionais de educação é fundamental. Os professores podem não só incentivar e conscientizar os pais da importância da utilização de materiais com AD, mas também, eles próprios, incluírem os princípios da técnica em sua prática pedagógica. Ao adotar essa postura, esses profissionais estarão, inclusive, beneficiando uma parcela bem maior de seu alunado do que a princípio poderia se pensar.

É verdade que a AD visa atender prioritariamente aos deficientes visuais, mas existem outros públicos que também podem lucrar com sua utilização. Pesquisas vêm apontando as vantagens do uso da AD para pessoas com outros tipos de deficiência, pessoas com dificuldades de aprendizagem, idosos e disléxicos. O grupo Tradução, Mídia e Audiodescrição (TRAMAD), grupo de pesquisa da UFBA pioneiro no estudo sobre AD no Brasil,² por exemplo, vem conduzindo testes de recepção junto a pessoas com deficiência intelectual com resultados promissores (em fase de elaboração).³ Outro exemplo do amplo espectro de aplicações da técnica pode ser conferido no relato de Ribeiro e Lima (2012) sobre os benefícios da AD de ilustrações de livros didáticos para alunos surdos.

² Para maiores informações sobre o trabalho do grupo, acessar <www.tramad.com.br>.

³ Audiodescrição para além da visão: um estudo piloto com alunos da APAE, de autoria de Eliana Franco, Deise Silveira e Bárbara Carneiro. Artigo a ser publicado pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) no livro *Tradução visual e acessibilidade*, 2012.

Diante de tantas vantagens, não podemos ficar alheios ao assunto se queremos, de fato, uma escola inclusiva. Precisamos lançar mão do recurso da AD; e precisamos fazê-lo já. Mas como integrar a AD à prática docente e beneficiar, de modo efetivo, seus diversos públicos? A resposta para essa pergunta vai muito além da utilização esporádica e ocasional de filmes audiodescritos. Passemos, então, a analisar a questão.

Audiodescrição e prática pedagógica

Na sociedade digital em que vivemos, os avanços da tecnologia ocorrem em um ritmo frenético. A cada dia surgem novos aplicativos para celular; os aparelhos de TV de alta definição ganham uma resolução ainda melhor; e novos programas para computador são criados. A escola sente os reflexos dessa realidade e vê alguns de seus materiais e equipamentos didáticos tornarem-se obsoletos e insuficientes. Tomemos como exemplo a substituição do antigo quadro-negro pela lousa eletrônica e as consequências advindas desse fato. Esse equipamento,

uma tela de toque conectada a um computador, [...] [permite ao professor] escrever ou desenhar diretamente sobre a informação mostrada na tela, acrescentar comentários, destacar dados, emendar e apagar tudo [...]. É possível mostrar filmes, vídeos, mapas, infográficos e usar todos os recursos multimídia, que ganham mais dramaticidade, e a lousa é ligada a um home-theater. (ROSA, 2007)

A utilização de uma ferramenta como essa, sem dúvida, pode enriquecer a prática pedagógica, mas também traz desafios; especialmente se houver entre os alunos alguma pessoa com deficiência visual. Como garantir que os não-videntes tenham pleno acesso às informações desses vídeos, filmes, mapas, etc. exibidos na lousa? É verdade que um equipamento como esse ainda não está disponível em todas as salas de aula Brasil afora, mas devemos nos preparar para o inevitável desafio de aliar educação e novas tecnologias se queremos uma escola de melhor qualidade.

Além disso, mesmo nos contextos mais adversos, nos quais o professor pode contar com pouco mais que o giz e o quadro-negro, várias são as situações em que um aluno com deficiência visual pode ter seu direito à

informação cerceado. Como tornar acessíveis, por exemplo, os gráficos, tabelas e desenhos que são colocados no quadro? E quanto aos cartazes fixados nas paredes? E as ilustrações dos livros didáticos? A AD serviria a esse propósito. Na realidade, a AD pode e deve ser usada, não somente nesses casos, mas todas as vezes que se queira tornar informações visuais acessíveis a pessoas não-videntes.

Se o material em questão for um filme, o primeiro passo para garantir a inclusão do aluno com deficiência visual é a sensibilidade do professor na escolha do título a ser trabalhado em sala. Hoje, é possível encontrar material audiodescrito em vídeolocadoras ou na internet. Privilegiar a escolha de materiais com o recurso é fundamental.

Contudo, como exposto anteriormente, a oferta de materiais com AD ainda está longe de ser ideal. E se não houver uma audiodescrição disponível para o filme que precisa ser trabalhado em sala? E se o material que precisa ser audiodescrito não for um filme, mas os slides ou transparências produzidos pelo próprio professor? Como resolver o problema? A solução seria instrumentalizar os próprios professores para que eles mesmos pudessem usar os princípios da AD em sala e audiodescrever ao vivo os materiais audiovisuais que utilizassem.

Não estamos aqui advogando que professores se tornem audiodescritores profissionais. A AD é um processo complexo que exige treinamento, experiência e uma série de competências que, em geral, fogem ao perfil usual do educador como, por exemplo, o conhecimento de narração fílmica ou de semiótica, e a operação de programas de computador específicos para a elaboração de roteiros de AD. (DIAZ CINTAS, 2006) Concordamos com Bassols e Santamaria (2007), que apontam a necessidade de uma formação linguística para que se possa projetar, de forma eficaz, o resultado da percepção visual sobre o discurso. Uma única cena de um filme traz centenas de desafios:

A riqueza informacional do texto visual é inegável. Segundo o adágio popular, uma imagem vale mais que mil palavras. Além disso, diferentemente do texto verbal, o texto visual é não-linear e comunica holisticamente, o que torna sua tradução ainda mais complexa. Ao audiodescrever uma única cena de um filme, por exemplo, o tradutor precisa lidar não só com as informações diretamente ligadas ao enredo da história (O quê? Quem? Quando?

Onde?), mas também com elementos como luz; enquadramento; movimentos de câmera; efeitos especiais (*fade-ins*, *fade-outs*, cenas em preto e branco que representam *flashbacks*, etc.); figurino; gestual de personagens; e até mesmo textos presentes em placas, letreiros, etc. [inclusive em língua estrangeira], se os mesmos não são verbalizados. (SILVA, 2009, p. 28)

Entretanto, é possível treinar professores para que os mesmos sejam capazes de fazer descrições que, mesmo não estando num nível que possa ser chamado de profissional, sejam altamente eficazes. Snyder (2008, p. 197, tradução nossa) descreve uma experiência nesse sentido:

Há pouco tempo, eu conduzi um workshop para funcionários de creches e professores que trabalhavam com contação de histórias sobre o que eu considero uma nova aplicação para a AD. Nós trabalhamos como usar uma linguagem mais descritiva com livros ilustrados para crianças. Alguns desses livros são pobres em termos do trabalho que desenvolvem com relação à linguagem, pois grande parte do enredo da história fica a cargo das imagens. Entretanto, um professor treinado nas técnicas da AD nunca seguraria uma figura de uma bola vermelha e simplesmente leria um texto como ‘Vejam a bola’. Ele poderia complementar o texto com algo como ‘A bola é vermelha, igualzinho ao caminhão dos bombeiros. Eu acho que ela é tão grande quanto um de vocês! Ela é redonda como o sol, com um círculo ou uma esfera de um vermelho vivo’.⁴

Nesse mesmo texto, ele também pontua o fato de que essa nova competência adquirida pelos professores não beneficiaria apenas os alunos não-videntes:

O professor introduziu vocabulário novo, estimulou comparações, e usou metáforas ou analogias com um público que mal começou a andar. Eu acho que a AD pode tornar esses livros mais acessíveis para crianças que sejam cegas ou tenham baixa visão, e ajudar a

⁴ “Not too long ago I conducted a workshop with day care workers and reading teachers on what I think represents a new application for AD. We experimented with using more descriptive language when working with kids and picture books. Some of these books are deficient with respect to the language skills they involve since they rely mostly on the pictures to tell the story. However, the teacher trained in AD techniques would never simply hold up a picture of a red ball and read the text: ‘See the ball’. He or she might add: ‘The ball is red, just like a fire engine. I think that ball is as large as one of you! It’s as round as the sun, a bright red circle or sphere.’”

todas [sem distinção] a desenvolverem uma linguagem mais sofisticada. Uma imagem vale mais que mil palavras? Talvez. Mas o audiodescritor diria que algumas poucas palavras bem escolhidas podem criar imagens vívidas e marcantes.⁵ (SNYDER, 2008, p. 197, tradução nossa)

Concordamos com Snyder. Gostaríamos, entretanto, de salientar que as possibilidades de aplicação da AD em sala de aula são virtualmente infinitas e vão muito além da descrição de livros ilustrados. Tomemos como exemplo o relato de uma experiência pioneira com AD sussurrada realizada na Universidade de Granada na Espanha. Nesse caso, um aluno do curso de Fisioterapia teve suporte em aulas que versavam sobre patologias isquêmicas arteriais. Voluntários sentavam-se ao seu lado e descreviam em sussurros não só as ilustrações presentes em slides e transparências, mas também a linguagem corporal do docente, os elementos visuais da interação dos demais alunos com o professor, e até mesmo as reações emocionais dos outros alunos diante de imagens que consideravam repulsivas. Desse modo, o aluno cego pôde não só acompanhar o conteúdo da aula, como também entender melhor o que acontecia ao seu redor. (LINARES, 2007)

Advogamos, portanto, que os profissionais de educação que trabalham com o público com deficiência visual façam cursos introdutórios em AD para que se familiarizem com os princípios da técnica e possam utilizá-los para enriquecer sua prática pedagógica de forma ampla, beneficiando não só seus alunos não-videntes, mas todos os discentes com os quais trabalham. Mais que um direito, a AD é um dever institucional de toda unidade escolar e de todo profissional que, de fato, estejam interessados numa educação inclusiva e num ensino de qualidade.

Considerações finais

A AD é uma modalidade de tradução bastante recente e ainda pouco conhecida. Criada há pouco mais de 30 anos com o objetivo de tornar

⁵ “The teacher has introduced new vocabulary, invited comparisons, and used metaphor or simile with toddlers. By using AD, I think that these books will be made accessible to kids who have low vision or are blind, and help develop more sophisticated language skills for all children. A picture is worth 1000 words? Maybe. But the audio describer might say that a few well-chosen words can conjure vivid and lasting images.”

materiais audiovisuais acessíveis ao público não-vidente, ela também traz benefícios a pessoas com outros tipos de deficiência, idosos, disléxicos e todos aqueles com dificuldades de compreensão de audiovisuais e leitura de textos contidos em imagens.

A oferta do recurso no mercado brasileiro ainda é escassa. Entretanto, cada vez mais espetáculos e filmes em DVD são lançados com audiodescrição. Hoje, também já é possível assistir a, pelo menos, duas horas de programação de televisão com AD e encontrar material audiodescrito na *web*. Desse modo, a adoção de audiovisuais com o recurso por parte de professores que tenham o intuito de tornar suas práticas pedagógicas mais inclusivas tem se tornado um pouco mais fácil.

Contudo, advogamos nesse artigo, que, mesmo na ausência de uma AD pré-gravada, as descrições podem ser supridas. De que modo? Pelos próprios professores que podem ser treinados em minicursos introdutórios sobre AD.

Esse tipo de treinamento irá introduzir esses profissionais à técnica e estimulá-los a usar os princípios da AD em seu dia a dia na sala de aula, bem como angariar o apoio de mais pessoas para a luta pela efetiva implantação de uma AD de qualidade no cenário cultural de nosso país. Isto porque, após conhecer os benefícios do recurso para seu público-alvo, a legislação a respeito e a situação em que se encontra a oferta de AD no mercado, acreditamos que esses profissionais passarão a divulgar a existência do recurso entre os interessados e a incentivá-los a pressionar as autoridades competentes por uma oferta mais ampla de AD no Brasil.

Encerramos esse artigo, esperançosos de que a AD conquiste cada vez mais espaço dentro e fora das salas de aula, cumprindo seu papel de levar informação e lazer ao público não-vidente e contribuindo para a construção de uma escola cada vez mais inclusiva.

Referências

BARQUEIRO, Antonio Carlos. Eu ouço, eu vejo, eu sinto as mesmas emoções que os outros. In: MOTTA, Lívia Maria V. de M.; ROMEU FILHO, Paulo (Org.). *Audiodescrição: transformando imagens em palavras*. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010. p. 211-213. Disponível em: <<http://www.vercompalavras.com.br/download/audiodescricao-transformando-imagens-em-palavras.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2011.

BASSOLS, Margarida; SANTAMARIA, Laura. Las indicaciones lingüísticas para la audiodescripción en inglés, en español y en catalán. In: MEZCUA, Belén R.; DELGADO, Francisco U. (Coord.). *Accesibilidad a los medios audiovisuales para personas con discapacidad – AMADIS’ 06*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad, 2007. p. 197-209. Disponível em: <http://www.cedd.net/docs/ficheros/200706260001_24_0.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2007.

BAZANELLA, Lothar A. Um caminho sem volta. In: MOTTA, Livia Maria V. de M.; ROMEU FILHO, Paulo (Org.). *Audiodescrição: transformando imagens em palavras*. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010. p. 209-210. Disponível em: <<http://www.vercompalavras.com.br/download/audiodescricao-transformando-imagens-em-palavras.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2011.

BELARMINO, Joana. Em algum lugar do passado. In: MOTTA, Livia Maria V. de M.; ROMEU FILHO, Paulo (Org.). *Audiodescrição: transformando imagens em palavras*. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010. p. 199-201. Disponível em: <<http://www.vercompalavras.com.br/download/audiodescricao-transformando-imagens-em-palavras.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2011.

BRAGA, Jucilene. Enxergar sem ver. In: MOTTA, Livia Maria V. de M.; ROMEU FILHO, Paulo (Org.). *Audiodescrição: transformando imagens em palavras*. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010. p. 199-201. Disponível em: <<http://www.vercompalavras.com.br/download/audiodescricao-transformando-imagens-em-palavras.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2011.

BRASIL. Ministério das Comunicações. Portaria nº 188, de 24 de março de 2010. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 mar. 2010. Disponível em: <http://www.mc.gov.br/images/2011/6_Junho/portaria_188.pdf>. Acesso em: 26 out. 2011.

BRASIL. Ministério das Comunicações. Portaria nº 310, de 27 de junho de 2006. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 jun. 2006. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/gcs/file.asp?id=5834>>. Acesso em: 15 jun. 2008.

DÍAZ CINTAS, Jorge. *Competencias profesionales del subtitulador y del audiodescriptor*. Madrid: CESyA, 2006. 29 p. Disponível em: <http://www.cesya.es/files/documentos/informe_formacion.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2008.

FRANCO, Eliana P. C.; SILVA, Manoela Cristina C. C. da. Audiodescrição: breve passeio histórico. In: MOTTA, Livia Maria V. de M.; ROMEU FILHO, Paulo (Org.). *Audiodescrição: transformando imagens em palavras*. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010. p. 23-42.

- Disponível em: <<http://www.vercompalavras.com.br/download/audiodescricao-transformando-imagens-em-palavras.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2011.
- LINARES, Irene M. *Chuchotage* para cegos: un susurro ensayado. In: HURTADO, Catalina J. (Ed.). *Traducción y accesibilidad: subtitulación para sordos y audiodescripción para cegos: nuevas modalidades de Traducción Audiovisual*. Alemanha: Peter Lang, 2007. p. 209-227.
- MIGLIORA, Rita R. V. P. *Crianças e televisão: um estudo de audiência infantil e de fatores intervenientes*. 2007. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/db2www/PRG_0653.D2W/output?CdLinPrg=pt>. Acesso em: 23 dez. 2008.
- RIBEIRO, Ernani N.; LIMA, Francisco José de. Contribuições da áudio-descrição para a aprendizagem de educandos surdos. *RBTV – Revista Brasileira de Tradução Visual*, v. 10, n. 10, 2012. Disponível em: <<http://www.rbtv.associadosdainclusao.com.br/index.php/principal/article/viewArticle/127>>. Acesso em: 23 maio 2012.
- ROMEUFILHO, Paulo. Políticas públicas de acessibilidade para pessoas com deficiência – audiodescrição na televisão brasileira. In: MOTTA, Livia Maria V. de M.; ROMEUFILHO, Paulo (Org.). *Audiodescrição: transformando imagens em palavras*. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010. p. 23-42. Disponível em: <<http://www.vercompalavras.com.br/download/audiodescricao-transformando-imagens-em-palavras.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2011.
- ROSA, Newton Braga. *Lousa eletrônica decreta o fim do giz e do quadro-negro*. 2007. Disponível em: <<http://www.newtonbragarosa.com.br/conquista-detalhes.php?id=489>>.
- SILVA, Manoela Cristina C. C. da. *Com os olhos do coração: estudo acerca da audiodescrição de desenhos animados para o público infantil*. 2009. 214 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- SNYDER, Joel. Audio description: the visual made verbal. In: DÍAZ CINTAS, Jorge (Ed.). *The didactics of audiovisual translation*. Amsterdam: Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2008. p. 191-198.
- SOUZA, Sidney Tobias de. Audiodescrição: poucas e precisas palavras. In: MOTTA, Livia Maria V. de M.; ROMEUFILHO, Paulo (Org.). *Audiodescrição: transformando imagens em palavras*. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010. p. 199-201. Disponível em: <<http://www.vercompalavras.com.br/download/audiodescricao-transformando-imagens-em-palavras.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2011.

Contribuições da Tecnologia Assistiva para a inclusão educacional na rede pública de ensino de Feira de Santana

ANTONILMA S. ALMEIDA CASTRO | LUCIMÊRE RODRIGUES DE SOUZA |
MARILDA CARNEIRO SANTOS

Considerações iniciais

A presença crescente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) aponta para diferentes formas de relacionamento com o conhecimento e sua construção, assim como novas concepções e possibilidades pedagógicas. Nessa perspectiva, acredita-se que é preciso que o professor seja preparado para atuar com os desafios dos novos tempos, marcados pelo rápido desenvolvimento das TIC, exigindo da escola novas práticas curriculares que agreguem elementos da cultura digital em seu projeto educativo, inserindo nesse contexto a Tecnologia Assistiva (TA). Nessa linha de entendimento, este artigo apresenta os resultados da pesquisa que foi orientada pela questão central: em que medida a Tecnologia Assistiva é utilizada nas escolas, no sentido de possibilitar o desenvolvimento da aprendizagem e autonomia dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE)? A pesquisa, em sua totalidade, centralizou a investigação nas TIC, trazendo como foco o uso da Tecnologia Assistiva voltada para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com NEE no contexto educacional

Em sentido amplo percebemos que a evolução tecnológica caminha na direção de tornar a vida mais fácil, seja dentro ou fora da ambiência escolar. Sem nos apercebermos utilizamos constantemente ferramentas que foram

especialmente desenvolvidas para favorecer e simplificar as atividades do cotidiano, como os talheres, canetas, computadores, controle remoto, automóveis, telefones celulares, relógio, enfim, uma interminável lista de recursos, que já estão assimilados à nossa rotina. Assim, os acessos aos recursos oferecidos pela sociedade e pela escola por meio das tecnologias e de outros recursos influenciam determinantemente nos processos de aprendizagem da pessoa. Nessa direção entendemos a importância da TA para o desenvolvimento de pessoas com deficiência.

A proposta metodológica para o desenvolvimento da pesquisa priorizou a abordagem qualitativa, uma vez que buscou descrever a complexidade do problema, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais construídos nos espaços escolares, os instrumentos para a coleta de dados foram a observação participante, a entrevista semiestruturada e o grupo focal.

Acreditamos que esse trabalho possa contribuir para o desenvolvimento de práticas educativas que preparem o professor para atuar com os desafios dos novos tempos, de modo que a escola agregue ao seu currículo elementos da tecnologia, favorecendo a aprendizagem, a interação social, a autonomia e inclusão educacional do aluno com deficiência.

Tecnologia Assistiva: origem e definição

Vale destacar que Tecnologia Assistiva é um termo ainda novo que vem sendo revisado nos últimos anos, devido à abrangência e importância desta área para a garantia da inclusão da pessoa com deficiência. Segundo o Comitê de Ajudas Técnicas da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), a abrangência do conceito garante que TA não se restringe somente a recursos em sala de aula, mas estende-se a todos os ambientes da escola, propiciando o acesso e a participação efetiva de todos os alunos e durante todo o tempo. Assim, entendemos que o professor e toda equipe da escola têm responsabilidade com a construção de um ambiente acessível e inclusivo, eliminando as barreiras arquitetônicas e atitudinais.

Para elaborar um conceito de Tecnologia Assistiva que pudesse subsidiar as políticas públicas brasileiras os profissionais do Comitê de Ajudas

Técnicas (CAT), fizeram uma profunda revisão no referencial teórico internacional, pesquisando os termos Tecnologia Assistiva, Tecnologia de Apoio, Ajudas Técnicas, *Ayudas Tecnicas*, *Assistive Technology* e *Adaptive Technology*. Nessa descrição foi percebida a grande abrangência do tema, que extrapola a concepção de produto e agrega outras atribuições ao conceito de ajudas técnicas como: estratégias, serviços e práticas que favorecem o desenvolvimento de habilidades de pessoas com deficiência.

O conceito proposto no documento *Empowering Users Through Assistive Technology* (EUSTAT), elaborado por uma comissão de países da União Europeia traz incorporado ao conceito da TA as várias ações em favor da funcionalidade das pessoas com deficiência, afirmando que o termo tecnologia não indica apenas objetos físicos, como dispositivos ou equipamento, mas antes se refere mais genericamente a produtos, contextos organizacionais ou modos de agir, que encerram uma série de princípios e componentes técnicos. (EUROPEAN COMMISSION - DGXIII, 1998) A partir destes e outros referenciais o CAT aprovou, em 14 de dezembro de 2007, o seguinte conceito:

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

Segundo Bersch (2008), existem diferentes terminologias aplicadas no Brasil: Tecnologia Assistiva, ajudas técnicas, tecnologia de apoio e estas receberam influências do referencial teórico de seus países de origem. Os conceitos aplicados a cada um destes termos ora se assemelham, ora mostram algumas diferenças, principalmente na abrangência, pois podem referir-se especificamente a um artefato ou podem ainda incluir serviços, práticas e metodologias aplicadas ao alcance da ampliação da funcionalidade. Para um mesmo termo encontraremos conceitos restritos ou abrangentes, de acordo com seus autores.

No meio acadêmico brasileiro encontramos predominantemente o termo Tecnologia Assistiva, aparecendo como conteúdo de disciplinas de cursos de graduação; em programas de extensão universitária; fazendo parte de pro-

gramas de especialização e mestrado; como tema de pesquisa, havendo teses já publicadas a este respeito abordando o conceito geral e, em alguns casos, trazendo aprofundando de conhecimento em uma das modalidades da TA.

Do contexto mundial, o termo *Assistive Technology* foi traduzido como Tecnologia Assistiva, criado em 1988, como importante elemento jurídico dentro da legislação norte-americana conhecida como *Public Law 100-407* e foi renovado em 1998 como *Assistive Technology Act de 1998 (P.L. 105-394, S.2432)*. Compõe, com outras leis, o *American with Disabilities Act (ADA)*, que regula os direitos dos cidadãos com deficiência nos EUA, além de prover a base legal dos fundos públicos para compra dos recursos que estes necessitam. (BERSCH, 2008)

Hoje, no Brasil, o termo Tecnologia Assistiva é utilizado para identificar todo o arsenal de Recursos e Serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, conseqüentemente, promover vida independente e inclusão. É também definida como “uma ampla gama de equipamentos, serviços, estratégias e práticas concebidas e aplicadas para minorar os problemas encontrados pelos indivíduos com deficiências”. (COOK; HUSSEY, 1995)

Desse modo, Assistiva (que significa alguma coisa “que assiste, ajuda, auxilia”) segue a mesma formação das palavras com o sufixo “tiva”, já incorporadas ao léxico português. Discussão sobre o termo à parte, compreendemos que o importante é entender que a Tecnologia Assistiva se compõe de recursos e serviços para promover a acessibilidade e o direito da pessoa com deficiência de exercer a cidadania.

A literatura específica registra que os recursos são todo e qualquer item, equipamento ou parte dele, produto ou sistema fabricado em série, ou sob medida utilizados para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais das pessoas com deficiência, e os serviços, são definidos como aqueles que auxiliam diretamente uma pessoa com deficiência a selecionar, comprar ou usar os recursos acima definidos.

São considerados recursos de TA, portanto, desde artefatos simples, como uma colher adaptada, uma bengala ou um lápis com uma empunhadura mais grossa para facilitar a preensão, até sofisticados sistemas computadorizados, utilizados com a finalidade de proporcionar uma maior

independência e autonomia à pessoa com deficiência. (GALVÃO FILHO; DAMASCENO, 2006)

A TA deve ser então entendida como um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstância de deficiência ou pelo envelhecimento. Podemos então dizer que o objetivo maior da TA é proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado e trabalho.

Aplicabilidade da Tecnologia Assistiva na educação dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais

A perspectiva de educação inclusiva requer um novo desenho da cultura escolar, no sentido de viabilizar canais, cuja acessibilidade possibilite a participação, a aprendizagem e a autonomia dos alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais. Requer, portanto, profissionais preparados para desenvolver propostas adequadas às especificidades dos sujeitos aprendentes, de modo que desenvolvam o seu potencial. Para tanto, o sistema educacional deve disponibilizar recursos e serviços que possibilitem a inserção de todos os alunos nos processos educativos.

De acordo com estudos realizados, é possível verificar na atualidade o investimento em novas tecnologias na área de Educação Especial, sobretudo, das tecnologias da informação e da comunicação e das tecnologias assistivas, significando dispositivos relevantes para a inclusão escolar e social das pessoas com NEE. Na realidade brasileira, segundo Lauand e Mendes (2008), os estudos se voltam mais para os tipos de recursos que se relacionam às tecnologias da informação, que têm como foco os recursos computacionais instrucionais utilitários, auxílios, softwares e acessórios especiais, recursos para avaliação/treino de habilidades e recursos computacionais para comunicação. De acordo com as autoras:

Estes recursos têm contribuído com um expressivo desenvolvimento nas áreas de reabilitação e Educação Especial, possibilitando melhor qualidade de vida aos seus usuários, ao restaurar, habilitar ou desenvolver capacidades, assim como, desenvolver novas tec-

nologias, novos produtos e serviços especializados. (LAUAND; MENDES, 2008, p. 126)

Nesse âmbito, a acessibilidade digital constitui-se como um dos caminhos possíveis para a inclusão socioeducacional, pois contempla diversas especificidades das pessoas que têm deficiência, com a finalidade de promover a funcionalidade e a participação destas, resultando em sua autonomia, qualidade de vida e inclusão social. Segundo Gil (2004, p. 165):

Se os desenvolvedores e responsáveis pelo conteúdo da internet se preocuparem em respeitar essas regras, estarão beneficiando a si mesmos, porque terão um número maior de consumidores de suas informações ou produtos e também as pessoas com deficiências (visuais, auditivas, motoras e outras), idosos, pessoas que consultam a internet com *modems* ou ligações lentas, pessoas com dificuldades de letramento, enfim, um contingente significativo de pessoas.

Contudo, Lauand e Mendes (2008), fazem alusão a pesquisas internacionais (CAPOVILLA, 1997; VALENTE, 1991; HELLER, 1999, 2003), mostrando que, em comparação com a realidade brasileira, existe uma abrangência bem mais ampla no que diz respeito ao desenvolvimento das tecnologias da informação, comunicação e da Tecnologia Assistiva, as quais vêm contribuindo de forma expressiva para a educação, a inclusão escolar e social de pessoas com necessidades especiais.

Em conformidade com os propósitos da pesquisa realizada, as autoras mencionadas apresentam os recursos de Tecnologia Assistiva disponíveis e/ou utilizados para ampliar a acessibilidade ao currículo direcionado aos alunos com deficiência e/ou NEE, pautando-se em consulta a bibliotecas virtuais, base de dados, sites de busca na internet, sites especializados e publicações especializadas disponíveis. O objetivo do estudo foi acumular e organizar informações sobre TA, identificando os recursos disponíveis nacionalmente, a fim de construir uma rede de informações. As categorias adotadas e seus respectivos usos são assim apresentados:

Dispositivos e Acessórios Computacionais Especiais: utilitários e acessórios para o computador – equipamentos de entrada e saída de informações (*hardwares*), *softwares* especiais, acessórios para o computador, calculadoras especiais, que possibilitam às pessoas com deficiência acesso ao computador.

Mobilidade: equipamentos e/ou recursos para mobilidade e posicionamento: transportes motorizados, suporte para posicionamento em pé para realização de atividades, cadeira de rodas, andadores, bengalas, muletas, acessórios, entre outros.

Elementos Sensoriais: recursos óticos, auditivos, para comunicação alternativa/suplementar e ampliada, eletrônicos ou não, que possibilitam a comunicação expressiva e receptiva de mensagens; auxílios para pessoas com deficiência visual e auditiva.

Atividades de Vida Diária: recursos e adequações para atividades de vida diária, direcionados para a autonomia pessoal, a exemplo de dispositivos, materiais e produtos que ajudam nas tarefas de autocuidados de higiene, alimentação, vestuário, proteção para o corpo, ajuda para vestir/despir, ajuda para banheiro e toalete, para o banho, ajuda para manicuro/pedicuro, para cuidar dos cabelos, higiene bucal, facial e da pele, para manter a casa, manipular objetos e para orientação.

Adaptações Pedagógicas: envolvem instrumentos especializados para escrever, desenhar, dispositivo de substituição, manutenção ou ajustes de partes do corpo que faltam ou que são comprometidas, tais como órteses específicas; produtos alternativos confeccionados por empresas especializadas e produtos de baixa tecnologia e baixo custo, cuja produção pode ser feita pelo professor ou aluno, podendo ser de uso temporário ou adaptado às atividades do cotidiano da sala de aula.

Elementos Arquitetônicos: constituem adaptações estruturais no ambiente: recursos de suporte, para abrir e fechar portas e janelas, fechaduras, elevadores, rampas, guindastes, carregadores, equipamentos de segurança e revestimentos (barras de apoio, instrumentos de modificação de portas, janelas, escadas, rampas, elevadores, adaptações em banheiros, revestimentos especiais).

Mobiliário e Equipamentos Modificados: referem-se a móveis e equipamentos modificados e/ou adaptados, como mesas, cadeiras e camas especiais, luzes fixas e mobiliários para o trabalho.

Controles Ambientais: sistemas eletrônicos que permitem controlar remotamente aparelhos eletro-eletrônicos, sistemas de segurança, controles ou instrumentos operacionais.

Lazer/Recreação/Esportes: materiais e equipamentos adaptados aos brinquedos, jogos, equipamentos adaptados para arte, exercícios físicos e equipamentos para recreação, esporte e lazer.

Na mesma direção, Bersch (2008) apresenta as seguintes categorias de TA, com o objetivo de contribuir para o conhecimento e a organização dos recursos:

- 1) **Auxílios para a vida diária:** materiais e produtos para auxílio em tarefas rotineiras: comer, cozinhar, vestir-se, tomar banho e executar necessidades pessoais, manutenção da casa etc.
- 2) **Comunicação e Alternativa (CAA):** recursos eletrônicos ou não, que possibilitam a comunicação expressiva e receptiva das pessoas sem a fala ou com limitações da mesma. Ex. pranchas de comunicação com os símbolos PCS ou Bliss, além de vocalizadores (pranchas com produção de voz) ou o computador com softwares específicos.
- 3) **Recursos de acessibilidade ao computador:** são equipamentos de entrada e saída (síntese de voz, Braille), auxílios alternativos de acesso (ponteiros de cabeça por luz), teclados modificados ou alternativos, acionadores, softwares específicos que tornam possível o acesso ao computador.
- 4) **Sistemas de controle de ambiente:** permitem às pessoas com limitações motoras, através de controle remoto, acionar aparelhos eletro-eletrônicos, sistemas de segurança, que estejam localizados em seu quarto, sala, escritório, casa e arredores.
- 5) **Projetos arquitetônicos para acessibilidade:** referem-se a adaptações estruturais e reformas na casa e/ou ambiente de trabalho, visando a retirada ou redução de barreiras que facilitem a locomoção da pessoa com deficiência. Ex. construção de rampas, elevadores, adaptação em banheiros.
- 6) **Órteses e próteses:** relaciona-se a troca ou ajuste de partes do corpo que faltam ou de funcionamento comprometido por membros artificiais ou outros recursos ortopédicos, a exemplo de talas, apoios). Envolve também os protéticos que ajudam nos déficits cognitivos (gravadores de fita magnética ou digital que funcionam como lembretes instantâneos).

- 7) **Adequação postural:** são adequações para cadeira de rodas ou outro sistema de sentar, a fim de dar conforto e fazer a distribuição adequada da pressão na superfície da pele (almofadas especiais, assentos e encostos anatômicos), assim como posicionadores e contentores que oferecem maior estabilidade e posição adequada do corpo mediante o suporte e posicionamento de tronco/cabeça/membros.
- 8) **Auxílios de mobilidade:** cadeiras de rodas manuais e motorizadas, bases móveis, andadores, *scooters* de três rodas e outros veículos.
- 9) **Auxílios para cegos ou com visão subnormal (baixa visão):** referem-se a auxílios específicos como lupas e lentes, Braille para equipamentos com síntese de voz, grandes telas de impressão, sistema de TV com ampliação para leitura de documentos etc.
- 10) **Auxílios para surdos ou com déficit auditivo:** Inclui variados equipamentos (infravermelho, FM), aparelhos auditivos, telefones com teclado – teletipo (TTY), sistemas com alerta tátil-visual etc
- 11) **Adaptações em veículos:** são acessórios e adaptações que promovem a condução do veículo; elevadores para cadeira de rodas, caminhonetes modificadas e outros veículos automotores usados no transporte pessoal.

No âmbito da TA, Desenho Universal é outro conceito relevante, definido como uma

concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade. (BRASIL, 2004)

Este conceito assume importância singular, pois alude à equiparação de oportunidades quanto ao uso dos espaços, bens, recursos, serviços e informações por parte das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Não obstante o reconhecimento da importância dos dispositivos tecnológicos assistivos na melhoria da qualidade de vida de seus usuários, verifica-se que, na realidade brasileira, ainda existe o desconhecimento do potencial destes, devido à '[...] falta de acesso e de organização de informações sobre o tema, de modo

que se pudesse disseminar e estimular a produção e aplicação de conhecimento na área'. (LAUAND; MENDES, 2008, p. 126).

A aplicabilidade da TA deve ser assegurada, portanto, pelas políticas educacionais, fazendo cumprir os princípios legais preconizados pelo Decreto n.º 5.296/2004 e os princípios da Educação Inclusiva, de modo que se constitua em possibilidades que resultem em acesso, participação, autonomia e qualidade de vida por parte das pessoas que têm deficiência. Estes recursos e serviços devem ser integrados nas ações educativas, devendo as propostas contemplar, também, a formação dos professores e outros profissionais que atuam com processos educativos na perspectiva da inclusão.

O caminho metodológico

A proposta metodológica para o desenvolvimento da pesquisa priorizou a abordagem qualitativa. Foram utilizadas a observação participante e a entrevista semiestruturada associadas à realização do grupo focal, com vistas a uma ação colaborativa.

A pesquisa foi desenvolvida em 10 escolas de médio e grande porte. Partimos do princípio de que é preciso preparar o professor para atuar com os desafios dos novos tempos, marcados pelo rápido desenvolvimento das TIC que exige da escola novas práticas curriculares que agreguem elementos da cultura digital em seu projeto educativo. Nesse sentido, consideramos que a TA abarca uma série de possibilidades para a pessoa com deficiência na perspectiva de maior autonomia e inclusão social.

Os encontros foram realizados com data e hora previamente marcada, aproveitando sempre os momentos de Atividades Complementares, comumente chamados pelos docentes de AC. Os encontros para as entrevistas individuais com os diretores coordenadores duraram em média de 30 a 40 minutos e com os professores no grupo focal, em média de uma hora. As entrevistas e o grupo focal foram gravados em mídia digital. As questões para as entrevistas e os temas para o grupo focal foram elaborados a partir da leitura das fontes teóricas. Os pesquisadores se dividiram em pequenos grupos e cada grupo ficou com duas (02) escolas de médio e grande porte. Os sujeitos da pesquisa foram 03 professores da unidade Escolar de Médio

Porte (EMP) e 07 professores da unidade Escolar de Grande Porte (EGP), totalizando 10 sujeitos.

Os dados coletados - as categorias de análise

Como procedimentos para a análise dos dados, foram selecionadas categorias a partir de sucessivas leituras dos dados coletados, fazendo a triangulação destes no intuito de apreender a realidade em sua dimensão mais ampla. Neste sentido, a base teórica, conjuntamente com os dados empíricos, orientou a elaboração das categorias, consideradas na leitura da realidade das escolas com relação ao uso da TA no seu cotidiano. Assim foram estabelecidas as seguintes categorias:

- 1) **Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas:** nessa categoria, procurou-se verificar se a escola estava equipada com as ferramentas tecnológicas e quais eram os instrumentos de TA utilizados pelos professores com os alunos com deficiência;
- 2) **Implantação da TA no currículo das escolas:** buscou-se detectar nessa categoria se a escola (não) faz a inserção das TIC no currículo e que justificativas apresentam para (não) inserção;
- 3) **Formação dos professores para uso das TA na prática pedagógica:** aqui se verificou qual o grau de (i n) formação dos docentes sobre a TIC e a TA, e a relação estabelecida entre docente e ferramentas tecnológicas;
- 4) **Inclusão educacional dos alunos com deficiência:** Nesta categoria observou-se a (não) existência da inclusão educacional dos alunos com NEE e de que a maneira a TA contribui para inclusão.

1) Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas

É sabido que o sucesso escolar de alunos com deficiência pode ficar comprometido pela falta de recursos e soluções que os auxiliem na superação de dificuldades funcionais no ambiente da sala de aula e fora dela. Frente a este contexto, a Tecnologia Assistiva surge como instrumento fundamental de promoção da inclusão como “uma ampla gama de equipamentos, serviços, estratégias e práticas concebidas a aplicadas para minimizar os

problemas funcionais encontrados pelos indivíduos com deficiência”. (BERSCH, 2008 p. 2)

A coleta de dados permitiu desvelar que ainda há um grande distanciamento entre o que propõe a teoria sobre a TA e o cotidiano das escolas, pois estas dispõem de certo aparato tecnológico como TV, TV pen drive, DVD, retroprojetor, data show (em bom estado de conservação), porém não é devidamente usado para atender as especificidades dos alunos com NEE. A precariedade do uso se constitui porque na maioria dos alguns casos os professores ainda não dominam o manuseio de alguns desses instrumentos tecnológicos, também porque em alguns casos, são orientados a não utilizar, pois se corre o risco de danificar o instrumento e a escola não disponibiliza de recurso financeiro para o possível conserto

Os dados revelam que apenas uma escola, a EGP dispõe de uma sala multifuncional contendo materiais como: soroban, livros e texto em Braille, reglete, punção, máquina de escrever em Braille e computador entre outros suportes pedagógicos necessários para o trabalho desenvolvido pela equipe; os alunos com deficiência visual possuem aulas de orientação e mobilidade, utilizam o programa Dos Vox e fazem estimulação visual; para o atendimento aos alunos surdos, a sala disponibiliza CDs com histórias infantis narrados em Libras, DVDs com programas específicos nas diferentes áreas de conhecimentos e um professor intérprete que acompanha os alunos em turno oposto para atendimento especializado. Na referida escola, foi possível comprovar que os docentes têm consciência da importância da TA para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno com deficiência. Assim diz o professor:

Hoje tudo envolve a tecnologia, a gente vive com os alunos surdos e eles aprendem usar os instrumentos. Notamos que com os instrumentos tecnológicos eles ficam mais atentos, prende mais a atenção. Ajuda a construir outros conhecimentos (Professor EGP)

Entretanto, nas duas escolas pesquisadas, há desconhecimento por parte dos profissionais desde o conceito de TA, até a forma de com utilizá-las como meio de aprendizagem. Foi comum ouvir dos entrevistados: “Ouvi falar...” (Professor da EMP); “Não sei...” (Professor da EGP)

O desconhecimento por parte de alguns docentes que participaram dos grupos focais reforça o que diz Sasaki (1996), que a Tecnologia Assistiva

(TA) é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e conseqüentemente promovendo vida com autonomia.

Também se registrou que na EGP, o número de computadores não era suficiente para todos os alunos, bem como estavam ultrapassados, sendo que a escola não tem autonomia para adquirir novos computadores, ficando a depender da Secretaria de Educação. De outro lado, verificou-se que na EMP, apesar de a escola contar com um número significativo de computadores (32), que são conectados à internet, funcionam precariamente, com bastante lentidão.

Diante desse panorama de ínfimo e/ou desconhecimento a respeito da TA, observamos que, mesmo as escolas que dispõem de recursos tecnológicos, estes são subutilizados enquanto Tecnologia Assistiva. Assim, a partir das fragilidades e potencialidades detectadas, como desdobramento da pesquisa, foi desenvolvido no ano de 2010, junto aos professores, um Curso de Extensão, envolvendo práticas pedagógicas voltadas para a criação de situações sistematizadas e intencionais sobre as TA.

2) Implantação da TA no currículo das escolas

A aplicação das TIC, no caso específico deste estudo, da TA no desenvolvimento do currículo das escolas, está vinculada à existência de condições básicas que viabilizem o seu uso no cotidiano das práticas pedagógicas. No caso da escola de grande porte, constatamos que conta com um aparato tecnológico disponível, não acontece ainda a inserção da TA no currículo, porque a escola se depara com a dificuldade de não ter um profissional preparado para potencializar as várias possibilidades de se utilizar como ferramenta para a interação social e a aprendizagem dos alunos com deficiência. Nesta direção, o depoimento dado pela coordenadora ressalta:

Eu acho assim, primordialmente o professor saber utilizar, porque a gente tem a dificuldade de um profissional pra ficar na sala, é difícil a gente encontrar uma pessoa que saiba realmente usar [...] e a Secretaria também disponibilizar esse profissional, que geralmente é estagiário, então você começa a estar trabalhando [...] quando é no final do ano, esse contrato acaba. Aí no início do ano tem que recomeçar tudo, aí fica sempre nessa

perspectiva de encaixar um. Então, se a gente tiver um profissional preparado, da casa, isso favorece, facilita o trabalho. (Professor da EGP)

O depoimento da coordenadora evidencia a necessidade de a escola organizar um currículo para realizar concretamente o processo de educação inclusiva, pois não haverá efetiva ação no processo de inclusão educativa/digital se a escola dispuser da ferramenta, sem ter no seu quadro funcional, um profissional que detenha conhecimento técnico a respeito da máquina para fazer uso junto aos alunos e professores. Existirá a máquina sem devido funcionamento, tem-se assim a pseudo inclusão digital.

Foi visível, nas escolas pesquisadas, que não existe a inserção da TA no currículo porque, além da dificuldade de a escola contar com um profissional preparado para mediar o uso dos instrumentos tecnológicos.

Nesse sentido a diretora enfatizou que não existe a inserção das TIC no planejamento e na prática pedagógica dos professores, afirmando ainda que são poucos docentes que utilizam as TIC como ferramenta para a aprendizagem. Para a diretora cabe ao professor fazer essa inserção. Assim diz a diretora da EGP:

O currículo está aí é mais difícil de colocar as TICs. A resistência por parte do professor. O professor fica resistente de mostrar para o aluno que não sabe usar o aparelho. E assumir que realmente não sabe para o adolescente é bastante complicado. (Diretora da EGP)

A esse respeito à diretora da EMP destaca que

[...] são pouquíssimos os professores que utilizam os instrumentos [...] agora só me vem o nome de três ou quatro professores que utilizam o retroprojetor e a sala de vídeo [...] Praticamente não usam o laboratório.

Acredita-se que o uso potencial das ferramentas tecnológicas contribuirá de forma significativa para a construção do aprendizado, o que será possível se os professores tiverem formação neste âmbito.

A inserção TIC no currículo e a aplicabilidade das ferramentas tecnológicas como dispositivo de interação da e aprendizagem é referendada pelos estudos e experiências nesta direção, no entanto, considera-se como condição imprescindível a presença de profissionais preparados para utilizá-las

no desdobramento do currículo escolar. Segundo Pimentel (2006), a escola precisa adaptar o currículo às necessidades dos alunos e ser comprometida com uma educação não-segregadora, oferecendo respostas à complexidade de interesses, compreende-se que neste caso específico o interesse está para o uso das ferramentas tecnológicas, problemas e necessidades que acontecem na realidade educacional.

3) Formação dos professores para uso das TA na prática Pedagógica

Os dados coletados tanto na EGP quanto na EMP apontam falta de formação dos professores para o uso das ferramentas tecnológicas. Foi possível verificar que ainda existem professores que não lidam com autonomia com os instrumentos tecnológicos. Registraram-se presenças de umas professoras que diziam: *“Espero minha filha chegar para enviar o e-mail, pois eu só sei ligar e desligar o computador”* (Professora da EMP); *“Eu não sei usar o pen drive, é preciso transformar o material para passar para os alunos, às vezes peço a um aluno.* (Professora da EMP)

Pelo depoimento das professoras nota-se que, mesmo com todo avanço, ainda existem profissionais no contexto educacional que desconhecem as ferramentas tecnológicas. A situação visualizada na pesquisa pode parecer paradoxal, pois a sociedade contemporânea passa por um ritmo muito acelerado de transformações sociais, políticas, econômicas e culturais, essas mudanças perpassam pelo desenvolvimento tecnológico que a escola constantemente vivencia.

O contexto pesquisado revela urgência de uma formação docente voltada para a referida temática. Compreende-se que a partir das complexas funções que são destinadas à escola e ao professor, faz-se necessário atender as demandas do mundo moderno, mundo no qual cobra-se do professor, não apenas a transmissão de conteúdos, mas também a responsabilidade pela formação de uma nova cidadania que respeita e valoriza a diversidade cultural e as diferenças. Segundo Souza (2006, p. 28):

O professor também é visto como um sujeito, cuja intervenção vai ser determinante na atenção à diversidade. Assim, o avanço para esse novo modelo educativo depende de que o professorado tenha as ferramentas necessárias para fazê-lo, que esteja preparado

didaticamente, para poder usar estratégias e recursos, cujo objetivo é favorecer o êxito de todos os alunos.

A esse respeito observou-se que na EGP, é urgente a realização de cursos de formação para os professores atuarem pedagogicamente com os recursos tecnológicos disponíveis. No depoimento, a diretora assinala a dificuldade de implantar tais recursos, devido à falta de formação dos professores:

[...] É difícil, os professores têm resistência, que é normal, ainda existe adolescente que tem resistência, quanto mais os professores, né?

[...] é a própria resistência do professor, o professor é quem não leva porque o laboratório está lá. Se ele chegar e pedir, a hora que programar como a gente tem aqui, divide, entendeu? Então ele vem e programa, mas é raro.

É possível compreender o medo e a resistência do professor frente aos recursos tecnológicos, porém entende-se a urgência da ressignificação dos sentimentos e atitudes do docente diante do uso das ferramentas, principalmente quando se trata do uso da TA como meio de acesso ao conhecimento do aluno com NEE. Na atual conjuntura é preciso que o professor e toda equipe da escola tenham responsabilidade com a construção de um ambiente acessível e inclusivo, eliminando as barreiras arquitetônicas e atitudinais e a TA se constitui em um arsenal para a construção de uma aprendizagem autônoma.

4) Aplicação da TA para a Inclusão educacional dos alunos com deficiência

Das duas escolas pesquisadas, apenas a EGP faz uso de instrumentos referentes à TA. A escola tem uma quantidade significativa de alunos com surdez e deficiência auditiva. No município, essa escola já se tornou referência. Porém os docentes afirmam ser bastante complicado vivenciar o processo de inclusão e destacam que várias são as barreiras e entraves. A diretora fez um breve relato de como aconteceu a inserção desses alunos no contexto da escola.

É bastante complicado trabalhar com a inclusão Fui eu que recebi todos eles. É na verdade fomos nós né. Nossa equipe, um belo dia recebeu um telefonema da Secretaria da Educação dizendo: “Ó a partir do início do

ano vocês estarão recebendo alunos com necessidades especiais”, quer dizer, na verdade foi um choque pra todo mundo, porque nós não trabalhávamos né. Sabíamos que na época era uma outra escola do município que fazia este trabalho, foi quando essa escola, acho que viu o número de alunos fechar e esses alunos tiveram que vir pra cá, foi daí em diante que nós...

Entre os docentes existe o reconhecimento da necessidade das ferramentas tecnológicas, especialmente, as que estão ligadas à Tecnologia Assistiva. É visível o entendimento da docente quando trata da temática sobre a importância dada ao instrumento da TA, em principalmente, para os alunos surdos, que se constituem em um número maior na escola: “É, para os alunos surdos a imagem é muito importante” (Professor da EGP).

O professor da EGP destaca também a relevância dos recursos tecnológicos, por meio de recursos de áudio e vídeo para a interação e o desenvolvimento da linguagem. Assim diz o professor responsável por uma sala de aula com maior quantidade de alunos surdos:

O contato com a voz dos personagens por meio da tradução em Libras traz mais motivação, eles ficam mais à vontade para compreender. Há maior interação, os alunos podem interpretar melhor as histórias e todos podem participar. E com a interpretação em língua de sinais os ouvintes passam a aprender a Libras. Assim a interação fica bem maior. (Professora da EGP)

Outro aspecto ressaltado pelos docentes foi a chegada dos livros didáticos e CDs, os quais possibilitam maior interação dos alunos surdos e com deficiência auditiva com os conteúdos, gerando mais autonomia na construção do conhecimento. A diretora da EGP diz que esse instrumento facilita o aprendizado da libras por parte do professor, conforme ressalta o depoimento:

Esse ano a gente graças a Deus, essa vitória pro mês de junho, que [...] assim, não se você já tem conhecimento, nos livros didáticos está vindo cd que já em libras, explicando o assunto e tal em libras. Nossa, tem uma pró que tá fazendo graças a Deus o uso direitinho com o uso da libras. (Diretora da EGP)

A diretora da EGP ressalta ainda o uso de software para construção do conhecimento teórico do professor e para os alunos com deficiência,

destacando, porém, as dificuldades de acesso desse tipo de material. Assim afirma a diretora da EGP:

Alguns que a gente pesquisou, que a gente baixou pra usar em termos de consulta da USP. Comprados, que vem lá diretamente do governo, não. Só que a gente baixou e usa para uso nosso, mas falta o técnico para um maior apoio. (Diretora da EGP)

Para a diretora da EGP no momento, a maior contribuição da TA para inclusão de alunos surdos na escola, está no investimento do aprendizado de libras:

Eu acho que a gente precisa investir muito mais, principalmente assim, a nossa demanda maior é de surdos, e assim, a questão da aprendizagem, metodologia, essa coisa que é um pouco difícil, né, então assim, a gente tá investindo mais na questão de tá estudando mesmo, com eles, discutindo com eles a questão da leitura, escrita, dificuldade da língua, porque a gente percebe que esses alunos são filhos de pais ouvintes e que não têm o domínio da língua, a gente trabalha muito por essa questão da libras. Garantir o domínio da libras. (Diretora da EGP)

O depoimento da diretora se pauta no entendimento de que a TA pode ser também definida como “uma ampla gama de equipamentos, serviços, estratégias e práticas concebidas e aplicadas para minorar os problemas encontrados pelos indivíduos com deficiências”. (COOK; HUSSEY, 1995)

É possível visualizar, portanto que apesar de existir um esforço em se usar a TA para efetivar a inclusão educacional do aluno com deficiência, muitos são os entraves que dificultam o processo. Os profissionais da EGP têm essa consciência, esse aspecto é visível quando a diretora é questionada se acredita haver, nesta escola, a inclusão plena, ela assim responde:

Não. A gente tá na busca, na batalha pra ver se isso realmente se efetiva, né, uma das maiores dificuldades que eu percebo é essa questão mesmo metodológica. Como a gente trabalhar com esse público, como garantir essa aprendizagem, porque a gente percebe muitas vezes que a dificuldade não é só da criança, mas da gente enquanto profissional, né, pra fazer com que essa criança avance, então é isso que a gente tá querendo investir...

Oportuno destacar a dificuldade registrada por parte dos profissionais da educação frente à inclusão dos alunos com NEE e também os entraves

que se apresentam quando do uso da TA, seja pelo desconhecimento, seja pela ausência de crença nos recursos tecnológicos. Entretanto, não se pode esquecer de que os medos precisam ser vencidos e uma das formas para superar os obstáculos é o uso dessas ferramentas no cotidiano escolar, para tanto, faz-se necessário também a formação do profissional. A formação dos profissionais para o uso da TA contribuirá para uma inclusão autêntica, isto é, desenvolvendo múltiplas experiências, possibilitando diferentes interações, enfim, possibilitando a construção do conhecimento.

Segundo Vygotsky (1987), é muito relevante para o desenvolvimento humano o processo de apropriação, por parte do indivíduo, das experiências presentes em sua cultura, neste caso, destaca-se a cultura tecnológica e suas múltiplas formas de experiências. O autor enfatiza a importância da ação, da linguagem e dos processos interativos na construção das estruturas mentais superiores. Neste caso específico, compreende-se que a interação efetivada pela linguagem vivenciada nos recursos tecnológicos possibilita amplo desenvolvimento das funções psíquicas superiores. O acesso aos recursos oferecidos pelos recursos tecnológicos presentes na escola, por meio da TA e de outros recursos, influenciam determinantemente nos processos de aprendizagem da pessoa. Nessa direção entendemos a importância da Tecnologia Assistiva para o desenvolvimento de pessoas com deficiência.

Considerações (que não pretendem ser finais)

Como já dito na parte introdutória, este texto traz resultados de uma pesquisa realizada sobre a presença dos recursos tecnológicos em ambiência escolar, focalizando nesta produção, a presença das Tecnologias Assistivas no contexto ensino e aprendizagem do aluno com deficiência.

A investigação permitiu desvelar que ainda há um grande distanciamento entre o que propõe a teoria sobre a TA e a cotidiano das escolas, conforme apontam os resultados que estão expostos. As escolas dispõem de certo aparato tecnológico como TV, TV pen drive, DVD, retroprojetor, data show (em bom estado de conservação), porém não são devidamente usados para atender as especificidades dos alunos com NEE. Nas duas escolas focalizadas neste relato, não existe profissional que saiba operacionalizar os aparelhos e isso dificulta o uso por parte dos docentes junto aos alunos com NEE.

Oportuno destacar que o desconhecimento por parte dos professores impossibilita os docentes de maximizar as potencialidades dos alunos, melhorar a independência funcional, aumentar a interação social e evidentemente, melhorar a qualidade de sua vida e a das pessoas que os cercam dentro e fora do ambiente escolar. Isso por que a TA possibilita que o aluno com NEE tenha um maior controle sobre sua vida; possa participar e contribuir mais ativamente nas atividades na escola, e interagir mais intensamente com os alunos não-deficientes e, sobretudo, que tenha as mesmas oportunidades concedidas às pessoas que não têm deficiência durante a realização das atividades escolares.

Vale ressaltar que na EGP, a sala de recursos multifuncional conta com a presença de duas professoras, respectivamente uma especialista em Braille outra em Libras, que sabem como utilizar os aparatos; as demais não têm acesso aos recursos e, conseqüentemente, não sabem manuseá-los na ausência das professoras responsáveis.

Cabe aqui a seguinte reflexão: se por um motivo superior as professoras tiverem que se ausentar, quem assume o trabalho com os alunos? Por que os demais docentes também não conhecem esses recursos que têm contribuído com um expressivo desenvolvimento nas áreas de reabilitação, possibilitando melhor qualidade de vida aos seus usuários, restaurando e desenvolvendo habilidades, ou quiçá, desenvolvendo novos produtos e serviços especializados? (LAUAND; MENDES, 2008) Por que todos os professores não passam por cursos que os capacitem a utilizar esse tipo de tecnologia?

Acreditamos que seria mais viável que todos os professores soubessem como trabalhar com as adaptações pedagógicas para que em cada sala de aula pudessem envolver os alunos no processo de aprendizagem, ensinando-os a utilizar os instrumentos especializados para escrever, desenhar, dispositivo de substituição, manutenção ou ajustes de partes do corpo que faltam ou que são comprometidas, não os deixando muitas vezes isoladas no momento de realizar algumas atividades.

Ante a fragilidade do uso das TIC e em especial da TA nas escolas que foram foco deste estudo, ressalta-se o entendimento de que a aplicabilidade da TA deve ser assegurada pelas políticas educacionais, fazendo cumprir os princípios legais preconizados pelo Decreto nº 5296/2004 e os princípios

da Educação Inclusiva, de modo que se constitua em possibilidades que resultem em acesso, participação, autonomia e qualidade de vida por parte das pessoas que têm deficiência. Estes recursos e serviços devem ser integrados nas ações educativas, devendo as propostas contemplar, também, a formação dos professores e outros profissionais que atuam com processos educativos na perspectiva da inclusão.

Referências

BELLONI, Maria Luiza. A televisão como ferramenta pedagógica na formação de professores. *Educ. Pesqui.*, v. 29, n. 2 p. 287-30. jul./dez. 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br>> Acesso em 25 de out. 2009.

BERSCHI, Rita. *Introdução à tecnologia assistiva*. Porto Alegre: Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil, 2010.

BRASIL. *Decreto n. 5.296, de 02 de dezembro de 2004*. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=240147>>. Acesso em: 16 jun.2007.

CAPOVILLA, Fernando C. Pesquisa e desenvolvimento de recursos tecnológicos para educação especial: boas novas para pesquisadores, clínicos, professores, pais e alunos. *Boletim Educação*, São Paulo, n. 1, 1997.

CAT - COMITÊ DE AJUDAS TÉCNICAS. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. *Ata da Reunião VII*. Brasília, 2007, Disponível: <http://www.mj.gov.br/corde/arquivos/doc/Ata_VII_Reunião_do_Comite_de_Ajudas_Técnicas.doc> Acesso em: 05 jan. 2008.

COOK, Albert M.; HUSSEY, Susan M. *Assistive technologies: principles and practice*. Missouri, EUA: Mosby-Year Book, 1995.

EUROPEAN COMMISSION - DGXIII - *Empowering Users Through Assistive Technology*, 1998. Disponível em: <<http://www.siva.it/research/eustat/index.html>>. Acesso em: 15 jan.2009.

GALVÃO FILHO, Teófilo A.; DAMASCENO, Luciana L. Tecnologia assistiva para autonomia do aluno com necessidades educacionais especiais. *Revista Inclusão*, ano 2, n. 02, p. 25-32, 2006,. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao2.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2009.

GIL, Marta E. de A. Inclusão digital e inclusão social: o papel da acessibilidade. In: OMOTE, Sadao. (Org.). *Inclusão: intenção e realidade*. Marília: Fundepe, 2004. p. 159-165.

LAUAND, Gisele B. do Amaral; MENDES, Enicéia G. Fontes de informação sobre tecnologia assistiva para indivíduos com necessidades especiais. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amelia; HAYASHI, Maria Cristina P. I. (Org.). *Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2008. p. 125-133.

PIMENTEL, Susana Couto. As práticas pedagógicas na atenção às necessidades educativas especiais dos alunos: uma análise a partir das teorias do currículo. In: SANTOS, Marilda Carneiro; GONÇALVES, Isa Maria Carneiro; RIBEIRO, Solange Lucas (Org.). *Educação inclusiva em foco*. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2006.

SOUZA, Lucimêre Rodrigues de. A prática docente em atenção à diversidade: reflexões sobre a práxis educativa. In: SANTOS, Marilda Carneiro; GONÇALVES, Isa Maria Carneiro; RIBEIRO, Solange Lucas (Org.). *Educação inclusiva em foco*. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2006. p. 25-42.

VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

A comunicação construindo redes entre a escola e o aluno com surdocegueira

NELMA DE CÁSSIA SILVA SANDES GALVÃO

Introdução

Este artigo aborda a temática da educação especial, tendo como foco a inclusão escolar de pessoas com surdocegueira, com ênfase nos aspectos comunicativos, apresentando e analisando os resultados de pesquisa de doutorado em Educação, ocorrida em escolas públicas e particulares, da Educação Básica, no Ensino Fundamental II e no 1º ano do Ensino Médio, da cidade de Salvador-Bahia. O trabalho está vinculado ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, tendo sido submetido e aprovado pelo Comitê de Ética de Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública, sob o protocolo de nº 132/2009, destacando-se por ser o primeiro estudo realizado com alunos surdocegos no Estado da Bahia.

Considerando então, os aspectos: surdocegueira, escola e comunicação, o objetivo geral da pesquisa foi estudar, entender e discutir as diferentes formas de comunicação de alunos surdocegos, relacionando-as com o seu processo de inclusão em escolas regulares de Educação Básica, na cidade de Salvador-Bahia. Os objetivos específicos foram: descrever e analisar as formas de comunicação exclusivas de alunos com surdocegueira que estudam em escolas do Ensino Básico, em Salvador-Bahia; identificar os tipos de Atendimento Educacional Especializado (AEE) disponibilizados aos alunos surdocegos nas escolas; discutir as formas de comunicação e o

Atendimento Educacional Especializado encontrado, relacionando-os com processo de inclusão educacional vivenciado por alunos com surdocegueira.

A pesquisa teve como fundamentação teórica os estudos sobre o desenvolvimento humano que relacionam linguagem, desenvolvimento e aprendizagem, com ênfase na abordagem sócio-histórica. (VYGOTSKY, 1997, 2008) Também serviram de base os estudos sobre a comunicação, com ênfase nas formas de comunicação da pessoa surdocega (AMARAL, 2002; CADER-NASCIMENTO, 2007; DORADO, 2004; MAIA, 2004; VIÑAS, 2004, dentre outros). A opção metodológica foi pela pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, por entender que o mergulho profundo e exaustivo proposto por este tipo de metodologia poderia facilitar a compreensão sobre a comunicação da pessoa surdocega no espaço escolar. (GOLDENBERG, 1997) A complexidade deste fenômeno educativo requer uma abordagem que permita ser revisitada, ampliada, reconstruída ao longo do processo de investigação, por tratar-se de um tema novo e em constante transformação.

A escola e a comunicação com a pessoa com surdocegueira

Iniciando as reflexões pela conceituação da surdocegueira, é datada de 1977, na Conferência Mundial Helen Keller, em Nova York, uma das primeiras definições de surdocegueira:

Uma pessoa é surdocega quando tem um grau de deficiência visual e auditiva grave que lhe ocasiona sérios problemas na comunicação e na mobilidade. Uma pessoa surdocega necessita de ajudas específicas para superar essas dificuldades na vida diária e nas atividades educativas, laborais e comunitárias. Estão incluídas dentro deste grupo, não somente as pessoas que têm perda total destes sentidos, mas também aquelas que possuem um resíduo visual e/ou auditivo que deve ser aproveitado da melhor maneira possível, a fim de que a sua ‘incapacidade’ seja a menor possível.¹

¹ “Una persona es sordociega cuando tiene un grado de deficiencia visual y auditiva grave que le ocasiona serios problemas en la comunicación y en la movilidad. Una persona sordociega necesita ayudas específicas para superar esas dificultades en la vida diaria y en actividades educativas, laborales y comunitarias. Se involucran dentro de este Grupo,

(SENSE INTERNACIONAL, 2009a, p. 1, tradução nossa, grifos do autor)

Pode-se observar, nessa descrição, a diversidade de pessoas que cabem no escopo da surdocegueira, pessoas com perda total dos dois sentidos, visual e auditivo, e pessoas com resíduos desses sentidos. Essa gama de possibilidades gera dúvida no momento de nomear a condição perceptiva da pessoa com surdocegueira. Farrell (2008, p. 59-60, grifos do autor), ao discutir a definição de surdocegueira no País de Gales, afirma:

[...] às vezes surdocego é escrito como uma palavra só, o que pode ser entendido como uma sugestão de que o efeito combinado de ser surdo e cego é maior do que a soma de suas partes. Às vezes, ela é escrita como duas palavras separadas, ‘surdo cego’, ou como palavras ligadas por hífen, ‘surdo-cego’.

No Brasil, a grafia constante nos documentos oficiais emitidos pelo Ministério da Educação e Cultura é surdocegueira, sendo assim considerada como uma palavra única. Essa tendência é observada em muitos países.

Na Espanha, por exemplo, a Organização Nacional de Cegos Espanhóis (ONCE), em publicação de referência internacional sobre surdocegueira, caracteriza-a como uma deficiência única, que tem na comunicação um dos seus principais entraves:

Pode-se afirmar que uma pessoa é surdocega quando, sendo cega ou deficiente visual, é também surda ou deficiente auditiva, de tal forma que é difícil, quando não impossível, comunicar-se com os demais com normalidade.² (REYES, 2004, p. 138, tradução nossa)

Em Portugal, o Ministério da Educação, em página da internet, caracteriza a surdocegueira como uma deficiência sensorial que compromete a interação da pessoa surdocega com o mundo:

Algumas crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter prolongado apresentam combinação de acentuadas

no solamente las personas que tienen pérdida total de estos dos sentidos, sino también a aquellos que poseen un remanente visual y/o auditivo, que debe ser aprovechado de la mejor manera con el fin de que su “Incapacidad” sea la menor posible.”

² “Se puede afirmar que una persona es sordociega, cuando siendo ciega o deficiente visual, es también sorda o deficiente auditiva, de forma tal que es difícil, cuando no imposible, comunicarse con los demás con normalidad.”

limitações sensoriais - audição e visão - que dificultam a compreensão do mundo em seu redor e a interação com os outros e com o meio ambiente físico. (PORTUGAL, 2009, p. 1)

Na Alemanha, país que tem um grande número de pessoas surdocegas, a organização Deutsches Taubblindenwerk (Surdocegos Alemães), ao apresentar o conceito de surdocegueira como deficiência específica, retoma a declaração publicada em 1º de abril de 2004 pelo Parlamento Europeu sobre os direitos dos surdocegos, ressaltando as questões do acesso à informação e do prejuízo na comunicação e na mobilidade como potencializados nos casos da surdocegueira:

Considera que a surdocegueira é uma deficiência forte, sob a forma de uma combinação de deficiência visual e auditiva, o que leva a dificuldades de acesso à informação, comunicação e mobilidade.³ (DEUTSCHEN TAUBBLINDENWERK, 2009, p. 1, tradução nossa)

Seguindo a lógica do Parlamento Europeu, a União Europeia de Surdocegos (EDBU), organização não governamental de apoio à pessoa surdocega, afirma a surdocegueira como uma deficiência única, informando:

A surdocegueira é uma (deficiência) única, causada por várias combinações de problemas auditivos e visuais, causando obstáculos na comunicação e na interação social e prática e impedindo a plena e inclusiva participação na sociedade.⁴ (EUROPEAN DEAFBLIND UNION, 2009, p. 1, tradução nossa)

Registram-se, ainda na Europa, importantes centros de apoio à pessoa surdocega. A Sense Internacional (2009) é um desses centros. Criada em 1955 para atender grupos de familiares de crianças vítimas da rubéola congênita, a Sense, hoje com sede em Londres, incentiva ações na área da surdocegueira que vão desde publicações até apoio financeiro para criação e manutenção de projetos para surdocegos. A Sense tem representações

³ “[...] in der Erwägung, dass Taubblindheit eine ausgeprägte Behinderung in Form einer Kombination von Seh- und Hörbehinderungen ist, was zu Schwierigkeiten beim Zugang zur Information, Kommunikation und Mobilität führt.”

⁴ “Deafblindness is a unique disability caused by various combinations of auditory and visual impairments. It causes obstacles in communication and social and practical interaction and prevents full and inclusive participation in society.”

nas mais diversas regiões do planeta, e em sua página de internet a surdocegueira aparece como:

A surdocegueira é uma (deficiência) única, causada por várias combinações de problemas auditivos e visuais, causando obstáculos na comunicação e na interação social e prática e impedindo a plena e inclusiva participação na sociedade.⁵ (SENSE, 2009, p. 1, tradução nossa)

Este conceito traz a dimensão abordada por Farrell (2008), que não tinha sido contemplada até o momento. Trata-se de incluir na conceituação da surdocegueira as pessoas com múltiplas deficiências sensoriais. Quando se trata de múltiplos sensoriais, poderão estar incluídos surdocegos com comprometimentos físicos, mentais, ou intelectuais, sendo difícil, inicialmente, o diagnóstico diferencial, e a pessoa pode ser considerada somente na dimensão dos outros comprometimentos. Nestes casos, a pessoa surdocega corre o risco de não ser compreendida nas suas necessidades primordiais, como por exemplo, a construção de um sistema de comunicação com o mundo.

Na América Latina, a Sense teve e tem papel fundamental nas ações desenvolvidas com as pessoas surdocegas. A Sense latino-americana traz, em sua página na internet, várias definições de surdocegueira, com destaque para a produção latino-americana:

A surdocegueira é uma deficiência múltipla, que implica numa limitação dos sentidos da distância: visão e audição, o que faz com que a pessoa necessite de apoios especializados, como o uso de técnicas de comunicação adaptadas para o acesso à informação da educação e da vida diária.⁶ (SENSE INTERNACIONAL, 2009b, p. 1, tradução nossa)

Nas diferentes conceituações da SENSE Latino-americana, fica evidenciada a concepção da pessoa com surdocegueira como alguém que

⁵ “Deafblindness is a visual and hearing impairment. These impairments can be of any type or degree and are sometimes called multi-sensory impairments (MSI). There are many different causes of MSI. Most people who are multi-sensory impaired have some useful vision and/or hearing.”

⁶ “La Sordoceguera es una discapacidad múltiple que implica una limitación en los sentidos de la distancia: visión y audición, lo cual hace que la persona requiera de apoyos especializados como el uso de técnicas de comunicación adaptadas para acceder a la información de la educación o de la vida diaria.”

necessitará de apoio especializado para desenvolver a sua autonomia e independência, a começar pela própria comunicação com o mundo, atribuindo assim, a essa condição perceptiva, uma singularidade que difere da pessoa que tenha apenas uma das duas deficiências (visual ou auditiva).

Outra importante organização internacional não governamental que produz conhecimento e realiza atividades de promoção de qualidade de vida da pessoa surdocega é a Deafblind International (DbI). A DbI, na sua definição sobre surdocegueira, enfatiza o impacto que a concomitância das duas deficiências causa na pessoa surdocega. A condição perceptiva que se origina dessa situação impede que uma determinada capacidade perceptiva, visual ou auditiva remanescente possa ser usada com significativa eficácia para substituir ou atenuar os impedimentos causados pela outra. Ou seja, se a pessoa tem uma surdez que não é total, ela não poderá utilizar o seu resíduo auditivo, da mesma forma que o faria se apenas tivesse a deficiência auditiva. A sua *performance* estará comprometida também pelo impedimento visual. O conceito da DbI aponta ainda possibilidades de intervenção, deixando claro que o surdo-cego não pode ser tratado apenas como surdo ou apenas como cego, e precisa de um trabalho diferenciado:

O termo surdocego descreve a surdocegueira como uma condição que combina a audição e a visão em graus variados, dois órgãos sensoriais que multiplicam e aprofundam o impacto de cada um, criando uma deficiência grave que é diferente e única. Todos os surdocegos têm problemas com a comunicação, o acesso à informação e à mobilidade. No entanto, as suas necessidades específicas variam muito de acordo com a idade, o início e o tipo da surdocegueira. Os surdocegos são incapazes de utilizar plenamente um sentido para compensar a diminuição dos outros. Assim, eles vão requerer serviços que são diferentes daqueles destinados exclusivamente às pessoas cegas ou pessoas surdas.⁷ (DEAFBLIND INTERNATIONAL, 2009, p. 1, tradução nossa)

⁷ “A deafblind term deafblindness describes a condition that combines in varying degrees both hearing and visual impairment. Two sensory impairments multiply and intensify the impact of each other creating a severe disability which is different and unique. All deafblind people experience problems with communication, access to information and mobility. However, their specific needs vary enormously according to age, onset and type of deafblindness. Deafblind people are unable to use one sense to fully compensate for the impairment of the other. Thus they will require services which are different from those designed exclusively for either blind people or deaf people. Two sensory impairments

Outro espaço de discussão e apoio à surdocegueira é a The Word Federation of the Deafblind (2009), que também reforça o consenso de que a surdocegueira é uma única deficiência. Traduz de forma bem objetiva essa ideia: “A surdocegueira é uma deficiência única, causada pela combinação da deficiência auditiva e visual severa”.⁸

Nos Estados Unidos da América, o conceito de surdocegueira pode ser encontrado no *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA), que é considerado como uma lei de regulação para as ações da educação especial. O site do IDEA situa-se no Ministério da Educação, na seção de educação especial, e define a surdocegueira como:

Tendo os danos visuais e auditivos, a combinação deles cria necessidades de comunicação muito severas, bem como outras necessidades do desenvolvimento e da aprendizagem que não podem ser apropriadamente educadas em programas de educação especial apenas para crianças e jovens com deficiência auditiva, deficiência visual e graves deficiências, sem assistência suplementar para suprir suas necessidades educacionais que se devem a estas duplas e coincidentes deficiências.⁹ (UNITED STATES OF AMERICA, DATA, p. 1, tradução nossa)

Os conceitos discutidos até o momento, portanto, referem que: a surdocegueira é uma deficiência única, causada pela perda da visão e da audição, concomitantemente; a forma como se apresenta irá depender da extensão de comprometimento das perdas, podendo ser total ou parcial; afeta a comunicação, a mobilidade, a interação e o acesso às informações. Ampliando um pouco mais esses conceitos, a Association of the Swedish Deafblind (FSBD) apresenta a seguinte definição:

multiply and intensify the impact of each other creating a severe disability which is different and unique..”All deafblind people experience problems with communication, access to information and mobility.

⁸ “La sordoceguera es una discapacidad única, causada por la combinación de deficiencia auditiva y visual severa.”

⁹ “Having auditory and visual impairments, the combination of which creates such severe communication and other developmental and learning needs that they cannot be appropriately educated in special education programs solely for children and youth with hearing impairments, visual impairments and severe disabilities, without supplementary assistance to address their educational needs due to these dual concurrent disabilities.”

De acordo com a Associação Sueca de Surdocegueira, a pessoa é surdocega se ele ou ela tem visão e audição prejudicada a ponto de ocasionar-lhe óbvias dificuldades na sua vida cotidiana, de acordo com os estatutos da Associação dos Surdocegos suecos, FSDB. Esta é uma definição funcional, e não estritamente com base em medições de visão e audição, mas sobre o modo como a pessoa se ajusta às suas desvantagens e às suas necessidades. Ele também admite que a surdocegueira é uma dupla desvantagem, ocasionando maiores dificuldades, mais do que simplesmente adicionar os problemas visuais aos comprometimentos auditivos.¹⁰ (FSDB, 2009, tradução nossa)

Na definição disponibilizada pela Associação Sueca de Surdocegueira, observa-se que será a funcionalidade, ou seja, a forma como a pessoa utiliza efetivamente o seu potencial, a utilização prática que a mesma faz dos seus sentidos remanescentes e dos seus resíduos auditivos ou visuais, caso os tenha, que irá definir o grau da surdocegueira. Essa concepção acompanha uma tendência mundial na área da habilitação e reabilitação de pessoas com deficiência, que opta por considerar e enfatizar a condição efetiva que a pessoa dispõe para realizar as atividades do seu cotidiano. É A ideia da funcionalidade, presente no Código Internacional de Funcionalidade. (OMS, 2004)

Acompanhando a evolução dos conceitos sobre surdocegueira nas diversas culturas, no Brasil as publicações científicas da área optam por considerar a surdocegueira como uma deficiência única. (BRASIL, 2002; CADER-NASCIMENTO, 2007; MAIA, 2004; MASINI, 2002) Ao analisar a evolução da nomenclatura, Maia (2004, p. 1) assinala que:

Desde que surgiu o primeiro atendimento ao surdocego por volta de 1800, conforme apresentação feita no Curso da Centraur (Centro de Reabilitação da Audição do Paraná) em 1996, por profissionais da Sense Internacional - Inglaterra, as seguintes

¹⁰ “According to the Swedish Association of the Deafblind a person is deafblind if he or she has so impaired sight and hearing as to give him obvious difficulties in his daily life, according to the statutes of the Association of the Swedish Deafblind, FSDB. This is a functional definition, not strictly based upon measurements of sight and hearing, but on how the person adjusts to his/her handicaps and on his/her needs. It also acknowledges the facts that deafblindness is a double handicap, giving greater difficulties than just adding the problems of visual to those of auditory impairment.”

denominações foram usadas: Dificuldade de aprendizagem Profunda e Múltipla (DAPM), Múltipla Deficiência Severa, Surda com Múltipla Deficiência, Cego com Deficiência Adicional, Múltipla Privação Sensorial (MPS), Dupla Deficiência Sensorial e finalmente surdocegueira.

A autora informa ainda ter sido Salvatore Lagali quem propôs, na Conferência Internacional ocorrida na Suécia, em 1991, que fosse retirado o hífen do termo surdocegueira, a fim de sedimentar a ideia da singularidade dessa condição perceptiva, e, desde então, vem ocorrendo um amplo movimento para tornar esse procedimento universal. Comungando com essa percepção, nesta pesquisa a expressão surdocegueira será grafada sem hífen, confirmando o entendimento de que a surdocegueira é uma deficiência única e peculiar.

Dentre as peculiaridades dessa condição sensorial está o comprometimento dos principais sentidos da percepção de distância, ocasionando alterações quanto à aquisição e desenvolvimento das habilidades relativas à locomoção e comunicação. Essas dificuldades irão depender, dentre outros aspectos, do grau de comprometimento da visão e da audição. McLetchie e Riggio (2002, p. 146) afirmam que “[...] a maioria dos alunos com surdocegueira apresenta audição ou visão residual, ou ambos”.

Especialistas na área da surdocegueira revelam que as dificuldades de comunicação podem ser um grande entrave para a educação da pessoa surdocega. Amaral (2002, p. 124) informa que: “A comunicação é crítica no desenvolvimento e educação de estudantes surdo-cegos. Desde que as primeiras pessoas surdocegas começaram a ser educadas, a questão da comunicação tem sido assunto central no processo.”

Sendo assim, para estudar a inclusão do aluno surdocego no sistema regular de ensino é estudar também, ou principalmente, a comunicação do aluno surdocego com a comunidade escolar (professor, alunos, funcionários da escola e outros).

A comunicação e o seu papel estruturante no desenvolvimento humano

A comunicação humana entendida como um processo intencional e bidirecional envolve dois momentos: uma dimensão receptiva, que se refere ao

modo como a mensagem é recebida e compreendida por quem a recebe, e a dimensão expressiva, que envolve o emissor da mensagem. (BRASIL, 2002)

Em se tratando de pessoas com surdocegueira, as formas de comunicação podem variar na recepção e na expressão da mensagem. Por exemplo, a pessoa pode usar a linguagem oral para se expressar e a Língua Brasileira de Sinais (Libras) adaptada para receber as mensagens. Neste caso, para ser fluida a comunicação necessita que a Libras adaptada seja dominada tanto pelo emissor como pelo receptor da mensagem, caso contrário, o surdocego tende a ficar falando sozinho, literalmente. A comunicação, que pressupõe interação e linguagem, é uma ação intencional que envolve a interlocução, o diálogo. Sendo assim, não basta que a pessoa surdocega domine o seu sistema de comunicação. É fundamental que, na escola, as outras pessoas também possam entender e utilizar esse sistema, criando um canal bidirecional, uma comunicação de fato.

Presente na história da humanidade desde os seus primórdios, a comunicação é uma necessidade fundamental do ser humano. A compreensão filogenética da linguagem apontando o seu caráter multimodal facilita e amplia o entendimento da afirmação de que “[...] a linguagem surge na espécie humana como resultado da evolução de múltiplos subcomponentes. É da convergência desses múltiplos fatores que sai o todo”. (ANDRADE; SANTOS; BUENO, 2004, p. 167) A linguagem é, pois, uma ação complexa que não resulta apenas na expressão oral, e por isso não pode ser reduzida à fala. O humano, em sua comunicação com o outro, utiliza-se de diversas formas de expressão.

Santana (2007, p. 79), em comentário a respeito da multimodalidade na construção e expressão da linguagem, afirma: “A linguagem humana é, assim, prenhe de gestos que variam da especificação mínima da ordem do simbólico (vocalização, balbucios manuais e vocais) ao uso efetivo dessa ordem”. Sendo assim, nas situações de comunicação, o ser humano utiliza-se de variados recursos para se expressar, combinando-os entre si, na tentativa de entender e se fazer entendido.

Farrell (2008, p. 70), na perspectiva de múltiplas expressões da linguagem, analisa a importância da comunicação na vida da pessoa surdocega e faz uma distinção entre a comunicação não simbólica e simbólica, afirmando que a comunicação simbólica pode ser entendida como “[...] alguma coisa –

um objeto, uma figura, um sinal manual ou uma palavra falada – representa um conceito, permitindo que a criança se refira às coisas que não estão no aqui e agora”. Já a comunicação não simbólica refere-se diretamente as coisas como são. No caso da pessoa surdocega é de extrema importância atentar para estes dois níveis de comunicação, buscando garantir que as formas de comunicação usadas pela pessoa surdocega, possam abrir espaço para representações simbólicas e não simbólicas.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007, p. 17), ao referir-se à Comunicação, assim se expressa:

Comunicação abrange as línguas, a visualização de textos, o braille, a comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos de multimídia acessível, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizada e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, inclusive a tecnologia da informação e comunicação.

Com este enfoque, o conceito de comunicação apresentado torna-se bastante amplo, mencionando a linguagem oral e escrita, o sistema braille, as línguas e alguns sistemas de comunicação alternativos, além de incluir, nesse escopo, os sistemas, modos e meios tecnológicos utilizados para potencializar essas linguagens. Neste conceito emerge o termo “língua”, que até este momento da reflexão ainda não havia sido abordado. O que define uma língua? Como este assunto se insere nos conceitos de comunicação e linguagem?

Martin (2003), ao buscar diferenciar língua e linguagem, retoma as ideias do linguista clássico, Saussure (1857-1913), e afirma que para a língua se constituir ela deve se inscrever em um sistema linguístico comum a um determinado grupo. Assim, as palavras ou gestos que podem ser produzidas quando estamos em uma determinada modalidade comunicativa, só se tornam expressão de uma língua quando reconhecidas como inseridas no sistema de memória comum de um grupo de pessoas.

Outro aspecto importante relativo à dinâmica de uma língua é o fato da língua não ser estática, ela é viva, se constrói e se renova continuamente na coletividade. Falando sobre a mobilidade na Língua de Sinais, Reily (2004, p. 17) afirma: “[...] uma língua é língua porque tem uma estrutura de regras

socialmente convencionalizada. Existe possibilidade de novas criações na língua, mas o grupo precisa aceder às mudanças”.

Ao aprofundar a temática do uso de uma língua para a comunicação da pessoa surdocega, Viñas (2004) afirma que a comunicação é ativa, intencional e desejada, e para se estabelecer pressupõe, por parte dos interlocutores (quem envia e quem recebe), um processo de análise e comparação das mensagens por eles produzidas. Este processo envolve uma “negociação de significados” em comum, ou seja, para analisar uma mensagem, o signo utilizado por quem o produziu deve ser entendido por quem o recebe. A negociação é considerada por Viñas como a base da interação comunicativa, e, portanto, do processo de comunicação.

Autores da Teoria Sócio-histórica também fazem esta vinculação entre a comunicação e a interação social. Vigotsky, Luria e Leontiev (2001) por exemplo, estudam a importância do aprendizado de uma língua para o desenvolvimento humano. Para estes autores a aprendizagem de uma língua impulsiona e organiza as formas superiores do pensamento humano. Ao entrar em contato com a fala social, a fala do seu grupo cultural, a criança se desenvolve. E será convivendo socialmente com os membros mais amadurecidos e que possuem uma língua estruturada, que a criança vai aprender uma forma de comunicar-se com os seus iguais.

Vigotsky (1997) discute que na criança com deficiência este processo ocorre como uma supercompensação, que seria o mecanismo psicológico gerado a partir da inadaptação e da insuficiência, ou seja, a criança, motivada pela necessidade de adaptar-se ao mundo, nutrindo-se do que o mesmo tem para oferecer, realizará um grande esforço cognitivo para compreender e se fazer compreendida, de maneira a comunicar-se com o outro. É a aprendizagem, pois, que impulsiona o desenvolvimento, e são as vivências sociais que estimulam o nascimento de uma língua.

Um outro aspecto importante no aprendizado de uma língua que é apontado por Vigotsky (2008) refere-se ao fato de que a língua não é apenas um sistema que envolve a relação com o mundo, mas também uma forma de comunicar-se consigo mesmo, organizar os pensamentos, conhecer a subjetividade, dar sentido às sensações etc. A língua também tem uma função reguladora que se faz presente nos processos cognitivos de internalização do sujeito, e que retorna ao ambiente modificada pela ela-

boração feita internamente. Vigotsky (2008) faz a analogia desse processo com uma espiral, os conhecimentos vão sendo adquiridos na relação com o meio, internalizados e, após a elaboração junto a aprendizados preexistentes, retornam ao ambiente modificando o mesmo, favorecendo uma nova situação modificadora para o indivíduo, de modo a estimulá-lo para que se desenvolva sempre mais, de forma dialética. É uma evolução psicológica e cultural vinculada diretamente aos processos de ensinar e aprender e, por isso, constituem um fenômeno para ser observado e entendido também no ambiente escolar.

A escola ao lidar com o aluno surdocego precisa estar ciente da importância da comunicação para este aluno, compreendendo, por exemplo, que não basta o aluno surdocego usar gestos e sons que só ele entende. É preciso que as suas formas de expressão estejam inseridas em um sistema linguístico, seja este baseado na língua oral ou gestual. Ou seja, para facilitar o acesso do aluno aos conteúdos escolares é importante conhecer as peculiaridades que envolvem a sua comunicação, acolhendo os limites e possibilidades das formas de comunicação usadas pelos alunos.

As formas de comunicação da pessoa com surdocegueira

Um aspecto importante a ser considerado no estudo das formas de comunicação diz respeito ao momento de aquisição da surdocegueira, se congênito ou adquirido. Nos casos congênitos, a presença de um interlocutor competente e exímio observador que possa descobrir o sentido das ações iniciadas pela criança, oferecendo em contrapartida uma resposta de fácil percepção, é o ponto principal para o início de uma comunicação. Essa partilha de significados entre a criança e seu mediador permitirá o desenvolvimento da criança surdocega. A negociação de significados resultará na aquisição de uma forma de comunicação, inicialmente não simbólica, marcada pelo uso de objetos de referência, que representam à coisa em si. Esta comunicação poderá progressivamente evoluir para uma linguagem simbólica e posteriormente para uma língua.

Diferentemente da pessoa surdocega congênita que precisa iniciar um processo de comunicação, a pessoa com surdocegueira adquirida, quando já tem uma linguagem desenvolvida, vai precisar aceitar a nova situação e buscar formas alternativas de comunicação. Para essas pessoas, Viñas (2004)

considera que o espaço educacional tem um sentido muito particular de capacitar para uma nova vida. A pessoa terá que aprender a utilizar outros sentidos, a perceber e comunicar-se a partir de uma nova lógica. Para a pessoa com surdocegueira adquirida, o sistema educacional precisa considerar que essa pessoa tem experiências anteriores sobre o mundo e muitas vezes já se comunica através de uma língua estruturada, oral ou sinalizada. A meta principal do trabalho especializado é apoiar a construção de formas alternativas para potencializar a comunicação existente. Essas pessoas podem se beneficiar com a presença de um intérprete, ou guia-intérprete que, diferentemente do mediador, pode ter função de apoio quanto à recepção ou expressão da linguagem.

As formas de comunicação utilizadas pela pessoa surdocega dependerão do contexto em que a pessoa surdocega vive e as oportunidades educacionais, familiares e sociais a que essa pessoa teve acesso. Uma mesma pessoa pode usar vários tipos de sistemas de comunicação ao longo da vida, pois, a depender da sua idade, as necessidades comunicativas vão se modificando. Existirão pessoas que poderão utilizar dois ou mais tipos de sistema para a sua comunicação, por exemplo, faz uso da fala ao comunicar-se expressivamente, enquanto usa o sistema braille ao comunicar-se receptivamente. Na tentativa de sintetizar a complexidade dos sistemas de comunicação da pessoa surdocega, segue uma classificação proposta por Dorado (2004):

Sistemas alfabéticos e não alfabéticos. Os alfabéticos, adaptam os sistemas de leitura e escrita impresso ou em braille, realizando-os diretamente no corpo da pessoa surdocega, ou, no caso em que existe o uso do resíduo visual, projetando-os a uma distância visual que possibilite a visualização dos mesmos. Os sistemas não alfabéticos referem-se a adaptações realizadas com a Língua de Sinais naturais ou Língua de Sinais, realizadas no corpo da pessoa surdocega ou projetados a uma distância visual compatível com a necessidade da pessoa surdocega.

Sistemas baseados na língua oral. Nestes casos a oralidade é o veículo de representação da língua. Pode-se potencializar o resíduo auditivo da pessoa surdocega, ampliando a emissão da fala para uma frequência que possa ser ouvida por ela. Ou potencializar o seu canal visual, para uso da leitura labial. Ou o seu canal tátil, facilitando o uso do TADOMA, que

consiste na percepção da língua oral pela pessoa surdocega a partir da vibração provocada pela fala na musculatura orofacial de quem emite a fala.

Sistemas baseados na língua escrita. Nestes sistemas a escrita é a forma que o surdocego utiliza para receber e transmitir a mensagem. Inclui a forma de escrita e leitura em Braille. Será o resíduo visual da pessoa que vai direcionar a escolha para o sistema impresso ou em braille.

Considerando ambas as situações, surdocegueira congênita e adquirida, e a grande variabilidade do contexto linguístico do surdocego, a comunicação em sala de aula vai demandar criatividade, conhecimento e perseverança por parte de educadores, alunos surdo-cegos e demais pessoas da comunidade escolar. A apropriação pela comunidade escolar, deste vasto e rico conhecimento típico sobre as formas de comunicação do aluno surdocego é fundamental para garantir que a sua subjetividade seja acolhida e promovida no espaço da escola.

A escola favorecendo a rede inclusiva

A escola, concebida como um sistema de relações, necessita que a comunidade escolar, e não apenas o professor, se prepare para lidar com o que ocorre no cotidiano da sala de aula. (PATTO, 1999) É fundamental fomentar, no ambiente escolar, a cultura do acolhimento à diversidade, promover situações de apreciação e acomodação da complexidade sociocultural dos seres humanos, trazer para as instâncias internas da escola, de forma crítica e contextualizada, o que acontece em outros contextos nos quais a criança circula, ajudando-a a superar barreiras que as vivências extraescolares possam representar para o cotidiano escolar. (SACRISTAN, 2002)

A respeito dessas barreiras, Miranda (2008, p. 292) faz a seguinte reflexão:

Parece evidente a existência de barreiras no cotidiano da sala de aula, que dificultam o processo de interação e de aprendizagem dos diferentes alunos. Essas barreiras são pedagógicas quando se referem às condições para construção do conhecimento no âmbito da escola e atitudinais quando são relativas às interações sociais e se relacionam diretamente com os aspectos pedagógicos, influenciando-se mutuamente.

Entendendo que a aprendizagem se dá com e no ambiente cultural onde a criança está inserida, impulsionando nessa dialética o desenvolvimento interior ou intrapsicológico do ser humano (VIGOTSKY, 1994), torna-se fundamental estimular a comunicação dentro do espaço escolar, ressignificar as situações, atenuando e derrubando as barreiras pedagógicas e atitudinais. Por ser um fato que as barreiras se influenciam, retroalimentando-se, é importante colocar um fim a esse círculo vicioso através do fomento à criação de situações atitudinais que estimulem novas descobertas pedagógicas, motivando e assegurando a inclusão escolar.

É a partir das relações entre as pessoas, das relações interpsicológicas, que ocorre o *obuchenie*, que, segundo Van Der Veer e Valsiner (1996 apud OLIVEIRA, 2000), poderia ser traduzido como “ensino”, “aprendizagem”. Referindo-se a este enunciado de Van Der Veer e Valsiner, Oliveira (2000, p. 56-57) afirma que no conceito original Vigotsky não se refere apenas à aprendizagem ou apenas ao ensino, mas a “[...] um processo global de relação interpessoal que envolve, ao mesmo tempo, alguém que aprende, alguém que ensina e a própria relação ensino-aprendizagem”. Ou seja, uma rede de relações é tecida no interior de cada unidade escolar.

Martinez (2009, p. 172) destaca a dimensão psicossocial da escola para além da função ensino e aprendizagem, ao afirmar: “Enxergar a escola não apenas como um lugar onde uns ensinam e outros aprendem, mas como um espaço social *sui generis* no qual as pessoas convivem e atuam, implica reconhecer a importância da sua dimensão psicossocial”.

No cotidiano, a criança, ao internalizar conceitos (que é uma atividade intrapsíquica), o faz relacionando com aprendizagens oriundas das suas interações sociais, das experiências vividas, a partir de construções interp-síquicas, porque esses processos não são estanques, mas dinâmicos, atuam impulsionando aprendizagens possíveis. É pertinente afirmar, portanto, a importância da convivência social para o processo de aprendizagem.

Segundo Vigotsky (1994, p. 101):

[...] o aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de

desenvolvimento das funções psicológicas, culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Apesar de atrelado à integridade das condições individuais, orgânicas e genéticas, o desenvolvimento não ocorre sem que o aprendizado possa despertar os processos internos, intrapsicológicos, que atuam no desenvolvimento.

Para Vigotsky (1994), desenvolvimento e aprendizagem não ocorrem ao mesmo tempo enquanto processos evolutivos. Isto porque é a aprendizagem que estimula o desenvolvimento da pessoa, logo, a aprendizagem precisa ocorrer antes para que o desenvolvimento aconteça. Esse descompasso entre os dois processos é que dá origem aos diferentes níveis evolutivos, criando o conceito de zonas de desenvolvimento, que se sucedem sequencialmente durante o processo da aprendizagem.

Este constructo também revela o desenvolvimento como flexível e em movimento, pressupondo a existência de conhecimentos já apreendidos e que se encontram na zona real do desenvolvimento. Outros conhecimentos, que ainda não foram compreendidos na sua inteireza, estão localizados na zona de desenvolvimento potencial. Existiria ainda um terceiro ambiente psíquico intermediário entre as duas zonas, nomeado de zona de desenvolvimento proximal, em que atitudes de mediação do meio favoreceriam a passagem do conhecimento da zona potencial para a zona real. (VIGOTSKY, 1994) A zona de desenvolvimento proximal é assim definida:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes [...] a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação. (VIGOTSKY, 1994, p. 97)

De acordo com Vigotsky (1994), a instrução formal – escola/professor –, quando garante uma comunicação eficaz, favorece a aprendizagem no ambiente imediato, onde o desenvolvimento ocorre de forma mais direta, atuando assim na zona de desenvolvimento proximal da criança. Sobre este ambiente face a face, não se pode ignorar que o mesmo é influenciado

por outros contextos. Souza e Rocha (2008) reforçam esta ideia quando colocam que a escola é uma organização atravessada por instituições que representam padrões, hábitos e papéis escolhidos como válidos pela comunidade escolar. Essa influência não é neutra, porém marcada por interesses pessoais, políticos e públicos, e influencia e sustenta uma rotina institucional, naturalizando e referenciando os atos cotidianos da escola. Assim se expressam as autoras:

Uma escola organiza seu cotidiano de trabalho, afirma referenciais de normalidade, de certo e errado, de ‘quem sabe’ e de ‘quem não sabe e deve aprender’, de ‘como deve se comportar’. Afirma valores, modos, tempos e marca lugares, classifica e impõe certa ordem, ao mesmo tempo que cria o que escapa, o que é avesso, o que é desordem. (SOUZA; ROCHA, 2008, p. 39, grifos do autor)

Esse processo de normalidade por vezes institui o diferente, o que é avesso, um lugar de anormalidade, e pode estabelecer esse lugar a apenas uma pessoa ou a um grupo, que passa a ser entendido como elemento destoante do sistema escolar. As autoras então perguntam: “O que é o diferente? A princípio, poderíamos dizer que é ‘o esquisito’, ‘o aluno especial’, ‘o que foge muito ao padrão estabelecido’ como bom”. (SOUZA; ROCHA, 2008, p. 42, grifos do autor) Com esta visão da diferença centrada em um indivíduo, ou em um grupo específico, a complexidade do cotidiano escolar fica reduzida a alguns alunos, ignorando-se que as “esquisitices”, na verdade, fazem parte de cada um de nós, de todos os seres humanos. O indivíduo (de igual modo os grupos “diferentes”), quando apartado do todo, torna-se depositário do que ocorre de errado no sistema escolar, erguendo-se em seu entorno diversas barreiras interativas que tendem a dificultar a sua aprendizagem e seu desenvolvimento.

No caso da educação da pessoa surdocega, Masini (2002, p. 79) ressalta:

É necessário ao educador dispor de engenho, paciência e energia. Engenho para propiciar práticas à criança, para explorar o meio circundante e comunicar-se com as pessoas, utilizando para isso os sentidos e os recursos que dispõe. Quando a situação oferece condições e o educador (tátilmente, visualmente, ou auditivamente) confirma-a, reconhecendo aquilo que ela está manifestando, ela [a criança] se sente à vontade e espontânea no uso de seus sentidos e dos próprios recursos.

A autora enfatiza ainda a importância da paciência, do respeito ao ritmo da criança, e do persistente estímulo, por parte do professor, no enfrentamento dos obstáculos cotidianos. Além dessas três características, o educador precisa conhecer as especificidades da comunicação da pessoa com surdocegueira, na busca por compreender que existem mais semelhanças do que diferenças entre os alunos surdocegos e os não surdocegos. A importância deste conhecimento aparece com relevância na análise dos resultados da pesquisa.

Apresentação e análise dos resultados da pesquisa

A pesquisa foi qualitativa do tipo estudo de caso, tendo sido aplicada em quatro escolas do Ensino Básico de Salvador-Bahia, todas da rede regular, sendo três públicas e uma privada. O instrumento de coleta de dados foi à entrevista aberta, aplicada aos alunos surdocegos, aos professores da sala regular, aos professores das salas de recurso multifuncionais e aos professores dos centros especializados, um total de 18 entrevistas. Os dados da pesquisa foram analisados considerando a técnica análise de conteúdos.

Os alunos foram nomeados como J, M, T, MM, sendo: J da escola A, M da escola B, T da escola C, MM da escola D. As escolas e os alunos que foram objeto de estudo apresentavam as características descritas a seguir:

Escola A - J tem 27 anos de idade e cursa a 5ª série do Ensino Fundamental II de uma Escola Pública Estadual. A escola atende ao Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, funciona nos três turnos; a aluna estuda no turno vespertino. A estrutura do AEE na escola conta com duas intérpretes de Libras, um professor instrutor surdo de Libras e uma sala multifuncional com três professores especializados. Na escola, vinte e sete alunos são surdos e, desses, duas alunas são surdocegas. J Tem como diagnóstico a Síndrome Usher do tipo I, tendo retinos e pigmentar como patologia visual e perda auditiva severa bilateral. A aluna faz uso do seu resíduo visual, com possibilidade de perda visual total em longo prazo. Comunica-se por Libras sem fluência.

Escola B - M tem 17 anos de idade e cursa a 6ª série do Ensino Fundamental II de uma Escola Pública Estadual. A escola atende ao Ensino Médio e Fundamental II e funciona nos três turnos e a aluna estuda no turno matutino. O AEE ocorre na escola e também em Centro de apoio

ao deficiente visual. Na escola existe uma sala multifuncional com dois professores especializados, três intérpretes e professor instrutor surdo de Libras. No Centro de apoio ao DV existem quatro profissionais que trabalham especificamente com a aluna em atividades de complementação e suplementação curricular. Dos 100 alunos surdos da Escola, a aluna é a única com surdocegueira. Como diagnóstico, a jovem apresenta atrofia óptica e distrofia retiniana, nos aspectos oftalmológicos e, no laudo otorrinolaringológico consta hipoacusia de moderada a severa bilateral. Quanto à questão visual, faz uso do seu resíduo. Comunica-se pela língua oral.

Escola C - A jovem T tem 21 anos e cursa o 2º ano do Ensino Médio em uma escola Pública Estadual. A Escola funciona nos três turnos, com ensino Fundamental II e Ensino Médio. A aluna estuda no turno matutino. O apoio especializado da Escola consta de uma intérprete. A escola tem três alunos com deficiência, todos com surdocegueira: duas jovens no 2º ano do Ensino Médio e um rapaz na 7ª série do Ensino Fundamental. O diagnóstico oftalmológico foi de Síndrome Usher de grau I, com deficiência auditiva profunda bilateral, e visual do tipo retinose pigmentar, se manifestando na adolescência. No momento, faz uso do seu resíduo visual, mas o seu prognóstico é de perda visual total. Comunica-se por Libras sem fluência.

Escola D - MM é um jovem de 13 anos de idade que cursa a 5ª série em uma escola particular. A escola funciona nos turnos matutino e vespertino com os três níveis do Ensino Básico, o aluno em questão estuda no turno vespertino. A escola tem uma estagiária de psicologia que apoia o aluno na sala de aula durante todo o turno escolar. No turno oposto, o aluno tem o apoio em sua residência de uma pedagoga especializada. A escola tem 11 alunos com deficiência; desses, dois têm deficiência auditiva. O aluno não faz uso da visão e comunica-se pela língua oral.

Nos casos estudados foram identificadas as seguintes modalidades expressivas: a Libras realizada na mão do aluno surdo-cego, o alfabeto dactilológico ou alfabeto de sinais, a Língua de Sinais Naturais, gestos naturais, a língua portuguesa na modalidade oral e escrita, a língua portuguesa na modalidade escrita ampliada, e o sistema de leitura e escrita em braille. A interpretação da mensagem enviada nem sempre era decodificada de imediato, necessitando que o surdo-cego repetisse a informação, recorrendo muitas vezes a mais de uma forma de expressão, até que o interlocutor

compreendesse a mensagem. Constatou-se a importância de uma escuta paciente e atenta dos interlocutores, a fim de que fosse respeitado o ritmo do aluno surdo-cego, estimulando assim a sua autonomia e iniciativa na comunicação, como alerta Cader-Nascimento e Costa (2007).

Quanto às formas de comunicação receptiva, foram identificadas: língua de sinais naturais, Libras adaptadas ao campo de Visão, alfabeto dactilógico no campo de visão, Libras realizada na mão do aluno surdocego, língua portuguesa ampliada na modalidade oral, língua portuguesa ampliada na modalidade escrita, língua portuguesa na modalidade tátil ou Tadoma, sistema de leitura e escrita em braille. Neste campo da comunicação, a dificuldade se manifestou de forma mais acentuada, principalmente pela falta de um profissional especializado, que pudesse ajudar o aluno a procurar formas mais eficazes de receber as informações, alguém que entendesse com profundidade as formas de comunicação do surdocego, ajudando-o naquilo que Garcia (2009) denomina de comunicabilidade, ou seja, o direito de se comunicar como pode e sabe fazer.

O estudo mostrou que o Intérprete e Tutor desempenhavam um papel muito importante na facilitação da comunicação dos alunos surdocegos. Por assumirem um papel de maior proximidade do aluno, iam percebendo as limitações e potenciais comunicativos do mesmo e adaptando a sua forma de se comunicarem com ele.

Os quatro alunos surdocegos eram pós-linguísticos, isto é, adquiriram a segunda perda quando já tinham contato com uma língua de referência. Dois alunos eram oralizados e dois alunos usavam Libras. A condição socioeconômica foi um diferencial importante para a construção dos seus sistemas de comunicação. O aluno MM, com cegueira e surdez profunda bilateral, diagnóstico mais grave dos quatro alunos, apresentou um sistema de comunicação mais estruturado. Pode-se supor que essa realidade tenha sido verificada porque, dos quatro, era também o que tinha melhor condição financeira, o que lhe permitiu o acesso precoce à tecnologia assistiva mais adequada para as suas necessidades. O aluno realizou implante coclear, tem acesso à máquina braille na escola e em casa, tem acompanhamento fonoaudiológico, é oralizado e usa o sistema de leitura e escrita em braille para se comunicar. Os outros alunos, em especial os alunos A e B, sob condição financeira muito desfavorável, não são sequer fluentes na sua Língua

de referência, por não terem tido acesso às orientações mais adequadas no tempo devido. A aluna C, com condição financeira um pouco melhor do que os dois anteriores, tem uma prótese auditiva, mas não foi acompanhada por fonoaudiólogo, pois a família não tinha condição de arcar com o tratamento. Pode-se afirmar que, para estas quatro pessoas surdocegas, não foi o tipo de perda ou a precocidade da perda o fator preponderante para o desenvolvimento de um sistema de comunicação eficiente, mas a qualidade das intervenções, as possibilidades que o ambiente (família, escola e outros) propiciou para pudessem desenvolver funcionalmente o seu potencial perceptivo.

As histórias de vida dos alunos foram marcadas pela indefinição nos diagnósticos médicos que, protelando as suas conclusões, aumentavam a insegurança entre os familiares. Inicialmente, diante do aparecimento dos primeiros sintomas da segunda perda sensorial, a falta de informação tende a gerar suspeita sobre alterações ou limitações de ordem mental. A mesma situação de indefinição se repete nos relatos das histórias escolares dos alunos. Existe uma demora por parte da comunidade escolar na identificação das necessidades dos alunos, com retenção do aluno na série. A comunidade escolar, diante do inusitado que as duas perdas sensoriais representam, fica sem saber como proceder, em uma atitude de imobilismo que repercute negativamente para o aluno, ocasionando, por exemplo, defasagem da idade em que se encontrava em relação à série que estava cursando: a aluna J tem 27 anos e está na 5ª série; a aluna M tem 17 anos e está na 6ª série; e a aluna T tem 21 anos e está no 2º ano do ensino médio, enquanto o aluno MM tem 13 anos e cursa a 5ª série.

Também foi possível identificar situações em que a dificuldade do surdo-cego para entender uma pergunta acabava por desestimular a comunicação por parte do emissor da mensagem, levando o interlocutor a trocar de assunto sem concluir a ideia que estava sendo discutida, ou passando a falar com outra pessoa. A implicação da interrupção de um diálogo, a não conclusão de uma ideia e a ausência de troca interativa afetam diretamente a função reguladora da linguagem, não promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento.

Conclusões

A pesquisa alcançou os objetivos propostos, estudando e analisando a comunicação da pessoa surdo-cega nas escolas investigadas. Ficou evidenciada na análise dos resultados a necessidade da construção de redes entre saúde e educação, entre especialistas de surdez e de cegueira, entre escola e família, em prol de uma inclusão escolar mais eficaz para o aluno surdo-cego. Em direção a construção desta rede aparece à necessidade de socializar as informações sobre a surdo-cegueira, visando garantir acesso rápido e eficiente ao diagnóstico e acompanhamento adequado, seja na área da saúde ou da educação.

É fato também que para a pessoa surdo-cega, a mediação e o suporte instrumental para a comunicação são importantes facilitadores, seja do acesso como da garantia de permanência do aluno surdo-cego no espaço escolar, sendo por isso de vital importância a presença do instrutor mediador, no caso da surdocegueira congênita, ou do guia-intérprete, no caso da surdo-cegueira adquirida, no espaço escolar.

As formas de comunicação do aluno, com frequência, não são legitimadas pela comunidade escolar, que impõe o que acha pertinente, não acolhendo as escolhas do aluno. Criam-se situações aonde informações de professor e aluno chegam a ser antagônicas, como, por exemplo, a questão da leitura labial. Houve situações em que o aluno referia não conseguir fazer a leitura labial, mas o professor afirmava que o aluno domina esta forma de comunicação. Revela-se, com esta realidade, que, quando a escola desconhece as formas de comunicação do aluno, acaba por disponibilizar um atendimento educacional especializado de pouca eficácia, não efetivando a inclusão escolar dos alunos surdo-cegos.

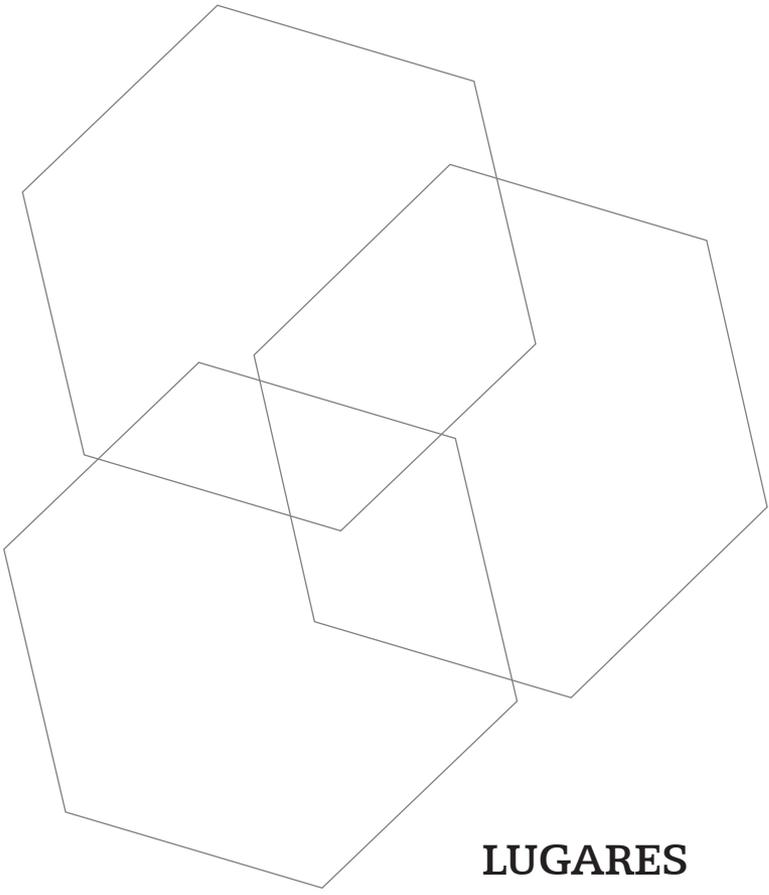
A falta de clareza na comunicação abre espaço para suposições equivocadas, como “é preguiçoso”, “se isola”, “é desatento”, funcionando como um complicador para a manutenção das trocas comunicativas, criando muros, barreiras subjetivas, individuais e sociais. Enfim, a pesquisa apontou que a escola para ser inclusiva de fato, precisa ser transformada em um espaço capaz de avaliar as necessidades do aluno e propor intervenções pedagógicas adequadas que envolvam toda a comunidade escolar e não apenas o especialista.

Referências

- AMARAL, I. A educação de estudantes portadores de surdocegueira. In: MASINI, E. F. S. *Do sentido, pelos sentidos, para o sentido*. Niterói: Intertexto, 2002. p. 121-144.
- ANDRADE, V. M.; SANTOS, F. H.; BUENO, O. F. A. (Org.). *Neuropsicologia Hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.
- BRASIL Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. *Estratégias e orientações pedagógicas para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais: dificuldade de comunicação e sinalização: surdocegueira e múltipla deficiência sensorial*. Brasília, 2002.
- _____. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa portadora de Deficiência. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Tradução Oficial Brasil, Brasília, 2007.
- _____. Ministério de Educação e Cultura. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2008.
- _____. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. *Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº. 9/2010*. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 04 maio. 2010.
- CADER-NASCIMENTO, F. A. A. A.; COSTA, M. P. R. *Descobrimos a surdocegueira: educação e comunicação*. São Carlos: Edufscar, 2007.
- DEAFBLIND INTERNATIONAL. Disponível em: <<http://www.deafblindinternational.org/standard/about.html>>. Acesso em: 26 abr. 2009.
- DEUTSCHEN TAUBBLINDENWERK. *Definition "hörsehbehindert / taubblind"*. 2005. Disponível em: <http://www.taubblindenwerk.de/was_ist_Taubblindheit.html>. Acesso em: 26 abr. 2009.
- DORADO G. M. Sistemas de comunicación de personas sordociegas. In: REYES D. A. *La sordoceguera: um análisis multidisciplinar*. Madrid: ONCE, 2004. p. 193 -252.
- EUROPEAN Deafblind Union. Disponível em: <<http://www.edbu.org>>. Acesso em: 26 abr. 2009.
- FARRELL, M. *Deficiências sensoriais e incapacidades físicas: guia do professor*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- FSDB – Association of the Swedish Deafblind. Disponível em: <<http://www.fsdb.org/artikel/184>>. Acesso em: 26 abr. 2009.

- GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- GARCIA, A. *Convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência: dos critérios às condições*. 2009. Disponível em: <<http://www.agapasm.com.br/artigo006.asp>>. Acesso em: 20 Mar. 2009.
- MCLETCHE, B. A. B.; RIGGIO, M. Competências para professores de alunos com surdocegueira. In: MASINI, E. F. S. *Do sentido, pelos sentidos, para o sentido*. Niterói: Intertexto, 2002. p. 145-165.
- MAIA, S. R. *A educação do surdocego: diretrizes básicas para pessoas não especializadas*. 2004. 93f. Dissertação (Mestrado em Distúrbio do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2004.
- MARTIN, R. *Para entender a linguística: epistemologia elementar de uma disciplina*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- MASINI, E. F. S. *Do sentido, pelos sentidos, para o sentido*. Niterói: Intertexto, 2002.
- MARTINEZ, A. M. Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, v. 13, n. 1, p. 169-177, jan./jun. 2009.
- MIRANDA, T. G. Acessibilidade da pessoa com deficiência para a construção de uma escola inclusiva; o currículo e a interação. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. *Educação e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 291-301.
- OLIVEIRA, M.K. Pensar a educação: contribuições de Vigotsky. In: CASTORINA, J. et al. *Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate*. Tradução de Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, 2000. p. 8-50.
- OMS - ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. *Código Internacional de Incapacidade, Funcionalidade e Saúde*. Lisboa, 2004. Disponível em: <http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF_port_%202004.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2009.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- PORTUGAL. Ministério da Educação. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. *Educação Especial*. Disponível em: <<http://www.dgidec.min-edu.pt/especial/defaultDSSC.asp>>. Acesso em: 26 abr. 2009.
- REILY, L. *Escola inclusiva: linguagem e mediação*. Campinas: Papirus, 2004.
- REYES, D. A. La sordoceguera: uma discapacidad singular. In: REYES D. A. *La sordoceguera: um análisis multidisciplinar*. Madrid: ONCE, 2004. p. 135-159.

- SACRISTAN, J. G. *Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SANTANA, A. P. *Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas*. São Paulo: Plexus, 2007.
- SENSE for deafblind people. Disponível em: <http://www.sense.org.uk/what_is_deafblindness/> Acesso em: 26 abr. 2009.
- SENSE Internacional:latinoamerica. Disponível em: <http://www.sordoceguera.org/vc3/sordoceguera/definicion/definicion_sordoceguera2.php > Acesso em: 26 Abr. 2009a.
- _____. *Definición de sordoceguera*. 1977. Disponível em: <http://www.sordoceguera.org/vc3/sordoceguera/definicion/definicion_sordoceguera9.php > Acesso em: 26 abr. 2009b.
- SOUZA, M. P. R.; ROCHA, M. L. Políticas educacionais: legislação, formação profissional e participação democrática. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Ano da Psicologia na Educação: textos geradores*. Brasília, DF, 2008. p. 27-52.
- THE WORLD FEDERATION OF THE DEAFBLINDHTTP. Disponível em: <<http://www.wfdb.org/>> Acesso em: 26 abr. 2009.
- UNITED STATES OF AMERICA. Department of Educations. *Individual with Disabilities Education Act*. PL101 – 476, 20 USC, Chapter 33, Section 1422 2. Disponível em: <<http://idea.ed.gov/>>. Acesso em: 26 abr. 2009.
- VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- _____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- VIGOTSKY, L. S. *Obras escogidas V: fundamentos de defectologia*. Madrid: Visor Dis, 1997.
- VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2001.
- VINÁS P. G. La educación de las personas sordociegas. Diferencias y proceso de mediación. In: REYES D. A. *La sordoceguera: um análisis multidisciplinar*. Madrid: ONCE, 2004.



LUGARES

Salas de recursos multifuncionais

É possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado?

ENICÉIA GONÇALVES MENDES | CÍCERA A. LIMA MALHEIRO

Introdução

A política educacional especificamente voltada para estudantes com necessidades educacionais especiais tem historicamente apresentado configurações diversas nos diferentes países. A European Agency for Development in Special Needs Education (2003) analisando as políticas educacionais dos países europeus encontrou três modelos básicos de provisões de escolarização para estes estudantes, a saber: a via única, as vias mistas e as vias paralelas.

O modelo de via única, *one track approach*, é aquele com políticas e práticas orientadas para a escolarização de quase todos os alunos num único sistema comum de ensino, mas agregando um conjunto importante de serviços de apoio; como pode ser observado no Chipre, em Espanha, na Grécia, na Islândia, na Itália, na Noruega, em Portugal e na Suécia.

O segundo modelo agrupa os países que seguem vias mistas, *multi track approach*, oferecendo uma diversidade de serviços para a escolarização dessa população em ambos os sistemas (educação especial e educação comum) e pode ser observado nos seguintes países: Dinamarca, França, Irlanda, Luxemburgo, Áustria, Finlândia, Reino Unido, Latvia, Liechtenstein, República Checa, Estónia, Lituânia, Polónia, Eslováquia e Eslovénia.

O terceiro modelo é o de via paralela onde há dois sistemas educacionais completamente distintos, *two track approach*, sendo que os estudantes público alvo da educação especial, são geralmente colocados em escolas separadas, não seguem o currículo comum de seus pares sem necessidades especiais, e sua escolarização pode até regida por legislação diferente. Este seria, por exemplo, o caso da Suíça e da Bélgica.

Entretanto, apesar dessas diferenças, na atualidade, o direito a escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais em classes comuns de escolas regulares tem sido cada vez mais garantido na política educacional da ampla maioria dos países. Além da questão do direito, imperam também razões éticas, considerando que não há motivos fortes que justifiquem a segregação escolar indiscriminada destes estudantes, e por isso, muitos países têm procurado reestruturar seus sistemas educacionais para responder às necessidades de todos os seus estudantes.

No caso do Brasil, antes da Constituição Federal de 1988, havia um modelo de vias mistas. Alguns estudantes da educação especial eram colocados em escolas especiais que não seguiam o currículo de base comum da educação nacional. Por outro lado havia a opção pela escolarização nas escolas comuns, em provisões do tipo classe especial para estudantes com deficiência intelectual, e classe comum combinada com salas de recursos, para alunos com deficiência sensorial e física. Entretanto, nem todos os municípios tinham uma ou duas dessas opções de escolarização e que o número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais era restrito, estando a maioria deles fora das escolas.

A partir da Constituição de 1988, a política educacional brasileira começou a priorizar a escolarização dos estudantes com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns e neste documento legal, no artigo 208, apareceu pela primeira vez a garantia do denominado Atendimento Educacional Especializado AEE (AEE) aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Desde então o significado do conceito de AEE vem sendo paulatinamente construído e analisamos neste texto o processo histórico de produção dos diferentes sentidos atribuído a este termo.

Atendimento Educacional Especializado como antônimo de educação especial

Como vimos o termo Atendimento Educacional Especializado apareceu pela primeira vez na Constituição Federal de 1988, pois antes disso a referência nos documentos legais sobre a escolarização de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais sempre esteve relacionada ao termo “educação especial”, que no final da década de 1980 estava muito atrelado a referências de provisões que separavam os alunos com necessidades educacionais especiais para escolarizá-los, especificamente em classes especiais e escolas especiais. Os legisladores possivelmente adotaram a nova nomenclatura do AEE para sinalizar que a partir de então a sociedade brasileira deveria garantir o direito a essas crianças e jovens de frequentarem as escolas regulares, para onde eles iriam se não fossem considerados escolares diferentes, preservando assim o direito à igualdade e evitando as práticas discriminatórias de escolarização.

Assim, a novidade do termo AEE na CF1988 parece ter sido uma tentativa de substituir o termo “educação especial”, possivelmente com o intuito de demarcar a preferência pela escolarização nas escolas comuns e não nas escolas e classes especiais, como era costume na época. Portanto, o “atendimento educacional especializado” pareceu ser aquilo que a “educação especial” não era logo eram antônimos.

Até então a sociedade brasileira conhecia relativamente bem escolas especiais e classes especiais, que eram os serviços mais tradicionais da época; enquanto que o significado do novo termo AEE precisaria ser construído. Assim, tudo ainda estava por ser definido, e o adjetivo “preferencialmente” apontava uma possibilidade de manutenção dos serviços existentes, embora houvesse uma compreensão de que a colocação nas classes comuns das escolas regulares deveria ser a opção a ser priorizada a partir desse momento.

Além disso, o termo “especializado” adjetivando o “atendimento educacional” sugeria que, para além da frequência a classe comum o aluno com necessidades educacionais especiais teria direito a um tratamento diferenciado com a finalidade de que a escolarização proporcionada respondesse

adequadamente às suas necessidades educacionais especiais. Portanto, havia o reconhecimento de que oferecer condições iguais, representada pela colocação desses estudantes exclusivamente na classe comum, não proveria uma educação adequada, e que seria preciso oferecer algo a mais, não meramente para igualar, mas sim equiparar as oportunidades de acesso ao currículo de base comum para tais alunos.

Cumprir destacar ainda que embora a Constituição referiu-se aos “alunos com deficiências” documentos posteriores também vieram redefinir o conceito de alunos com necessidades educacionais especiais, incluindo além dos alunos com deficiências, tanto alunos com transtornos globais de desenvolvimento quanto alunos com altas habilidades/superdotação. Entretanto a Constituição nunca foi corrigida neste aspecto, e como é a lei maior poderia, em tese, justificar a exclusão de alunos sem deficiência do rol dos alunos com necessidades educacionais especiais, e conseqüentemente do direito ao AEE.

Apesar das novas possibilidades legais postas pela Constituição, de fato a pressão pela reorganização dos serviços de atendimento escolar relacionados aos estudantes com necessidades educacionais especiais pouco se alterou até meados da década de 1990.

Atendimento Educacional Especializado como sinônimo de educação especial

A Lei nº 9.394/96, LDB 96, que definiu as diretrizes para a educação nacional, dispôs que o acesso ao ensino fundamental era direito público subjetivo (.art 5º) e que era dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental (.art 6º). Tais dispositivos indicavam que nenhuma criança dentro da faixa etária da escolaridade obrigatória deveria estar fora da escola, inclusive os estudantes com necessidades educacionais especiais. O artigo Art. 4º reforçou que o dever do Estado com a educação escolar pública seria efetivado entre outras coisas, mediante a oferta de “ensino fundamental, obrigatório e gratuito”, e no caso dos alunos com necessidades educacionais especiais reforçou o direito ao “atendimento educacional especializado gratuito... preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996).

A LDB/96 também ressuscitou o termo “educação especial” redefinindo-a como uma “modalidade de educação escolar”, estabelecendo que esta, deveria ser oferecida “preferencialmente na rede regular de ensino”, e assegurando que deveria haver, quando necessário, “serviço de apoio especializado” na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial, adotando-se como alternativa preferencial, a ampliação desse serviço na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio previsto às instituições.

Na LDB, os termos “educação especial”, “atendimento educacional especializado” e “serviços de apoio especializado” aparecem como sinônimos. Entretanto, apesar das novas sinalizações dos dispositivos legais, poucas modificações foram introduzidas até o final da década de 1990, quando o movimento pela educação inclusiva chegaria ao país, e reanimaria o debate sobre como deveria ser a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais. (MENDES, 2006)

A princípio a mudança decorrente do movimento pela educação inclusiva aconteceu apenas ao nível da retórica, e isso pode ser percebido com a aprovação da Resolução nº 2/2001, que normatizou os artigos presentes na LDB/96, e instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, com caráter de lei. Neste documento suprimiu-se a palavra “preferencialmente” estabelecendo que a educação de estudantes com necessidades especiais se realizaria na escola regular e que “extraordinariamente” esses alunos poderiam ser atendidos em classes ou escolas especiais (BRASIL, 2001).

O artigo 1º, § 1 da Resolução nº 2/2001, estabeleceu que os sistemas de ensino deveriam matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais de modo a assegurar condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001) O artigo 7º deixou mais claro que o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deveria ser realizado em “classes comuns do ensino regular”, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica. Entretanto, o artigo 9º ainda deixou em aberto à possibilidade das escolas criarem “extraordinariamente, classes especiais”, assim como também artigo 10º abriu a possibilidade, a

determinados tipos de alunos¹ de atendimento em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas.

O artigo 3º reforçou ser a “educação especial” uma modalidade da educação escolar, definido por uma proposta pedagógica que assegurasse:

recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001)

Assim, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica passaram a representar na época a expressão da visão da política em âmbito nacional que se tinha sobre a perspectiva da educação inclusiva. (BRASIL, 2001) O entendimento geral era o de que a “educação especial” não deveria se constituir mais exclusivamente como um sistema paralelo, logo o sentido era o de que este termo englobava todo tipo de atendimento escolar para alunos com necessidades educacionais especiais, independente do local, se em classe comum, classe de recurso, classe ou escola especial. O que definia a educação especial, incluindo nesta o AEE, seria, portanto a clientela.

Ainda assim, neste início os serviços ofertados em classes especiais e escolas especiais já começam a aparecer como algo descolado do conceito de AEE ainda em construção, e a expressão “educação especial”, mas às vezes se confundia com o AEE nas escolas comuns, e não mais como o conjunto de provisões existentes.

Nos próximos documentos legais os termos “educação especial” e “atendimento educacional especializado” apareciam associados a ideia prioritariamente de “apoiar, complementar, suplementar” os “serviços educacionais comuns”, portanto adicionado a frequência do aluno na classe comum. Além disso, a expressão “e, em alguns casos, substituir” reforçava a ideia de que a prioridade é colocação na classe comum.

¹ Especificamente aqueles que “apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover”.

Atendimento Educacional Especializado definido como um serviço de apoio à escolarização na classe comum

A Resolução nº 2/2001 trouxe também poucas alterações na organização dos serviços, e mudanças políticas aconteceriam a partir do Governo Lula, em 2003, com a radicalização da política de inclusão escolar, e isso se refletiu na alteração mais nítida entre conceito de AEE e de educação especial. Tais mudanças trouxeram na época uma indefinição sobre como os alunos com necessidades educacionais especiais seriam escolarizados. (BRASIL, 2001) Todos os alunos, independentemente dos tipos e gravidade de seus impedimentos teriam que ir necessariamente para a classe comum? Seriam proibidas as escolas e classes especiais? Esses alunos ficariam exclusivamente nas classes comuns? Teriam ou não serviços adicionais?

Começa então na literatura oficial a surgir uma nova interpretação de que o termo “preferencial” que aparecia na Constituição e na LDB 96, que era a de que este termo não se referia à matrícula dos alunos com necessidades educacionais especiais, como anteriormente se concebia, mas sim ao “atendimento educacional especializado”. Portanto, a matrícula deveria ser necessariamente na classe comum, e o AEE é que poderia ser ofertado “preferencialmente” na escola comum. A partir daí passou a ser cada vez mais necessário definir então, que afinal consistiria esse AEE.

O Decreto nº 6.253/2007 (BRASIL, 2007a), o Decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008), e a Resolução nº 4/2009 (BRASIL, 2009), direcionaram seus dispositivos para assegurar e estabelecer especificações sobre o que seria o AEE, definindo que este seria um serviço de apoio aos estudantes que estivessem sendo escolarizado na classe comum. Entretanto, embora a legislação ainda preconizasse que o AEE aos estudantes da rede pública de ensino regular poderia ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo, os documentos normativos induziam como *locus prioritário* para a oferta desse serviço as “salas de recursos multifuncionais”, um serviço inventado para ofertar o AEE na escola regular.

Assim, o conceito de AEE como serviço de apoio da sala de recursos multifuncionais, associado a ideia e de complementação ou suplementação do atendimento escolar em classe comum, começou a ser amplamente

utilizado no discurso político. Impulsionaram essas mudanças o que foi estabelecido pelo artigo 9º do Decreto nº 6.253 2007a), que garantiu a possibilidade dos sistemas educacionais receberem pela dupla matrícula dos estudantes com necessidades educacionais especiais que estivessem matriculados na escola regular da rede pública e que frequentassem no contra turno o atendimento educacional especializado, a partir de 1º de janeiro de 2010. (BRASIL, 2007a)

Além disso, o Decreto nº 6.571 dispôs em seu artigo 3º que o Ministério da Educação prestaria apoio técnico e financeiro às ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado. Assim, os sistemas públicos começaram a receber mais recursos (financeiros e materiais), ou seja, além da dupla matrícula, também houve doação de equipamentos para a composição das recém criadas “salas de recursos multifuncionais”. (BRASIL, 2008)

Entretanto, as mudanças propostas na política não eram consensuais e pressões de grupos organizados acabaram por impulsionar novas mudanças na legislação. O Decreto nº 6.571 de 2008 foi revogado no final de 2011 ao ser aprovado o Decreto nº 7.611 em 17 de novembro de 2011, o qual dispõe “sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências”. (BRASIL, 2011) Este decreto em seu §1º estabeleceu que seriam consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas, demarcando novamente a possibilidade de escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais em outros espaços além da escola regular.

O artigo 2º definiu que a “educação especial” deveria garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que pudessem obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Aqui se percebe que o conceito de “educação especial” se amplia, englobando inclusive o AEE. O § 1º define que os serviços de (apoio especializado) serão denominados como AEE, que compreende “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” para:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente

e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II- suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

O artigo 4º estabeleceu que o Poder Público estimularia o acesso ao AEE de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula. O artigo 5º definiu que a União prestaria apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do AEE aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. O § 3º esclareceu que as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) seriam “[...] ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado [...]”.

O artigo 14º do Decreto nº 7.611 estabeleceu ainda que para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB seriam computadas também as matrículas efetivadas na educação especial oferecidas tanto por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente; quanto na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas. (BRASIL, 2011)

Entretanto, apesar das mudanças legais na abrangência das possibilidades de escolarização dos estudantes com deficiência; com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, ainda fica evidente que a política do MEC continua induzindo as ações voltadas para o desenvolvimento do serviço do AEE nas escolas públicas especificamente em SRM. Mas será que as SRM oferecem as melhores possibilidades para oferta do AEE para qualquer tipo de aluno em qualquer nível de ensino?

O Atendimento Educacional Especializado em salas de recursos multifuncionais

O princípio de inclusão escolar, apesar de ser um conceito de difícil operacionalização, implica necessariamente na escolarização de crianças e

jovens com necessidades educacionais especiais na classe comum, para onde elas iriam se não fossem consideradas diferentes. Entretanto, como elas têm necessidades diferenciadas se supõe que o ensino comum ministrado a todos não é suficiente para responder a suas necessidades educacionais especiais, e por isso elas irão demandar além do ensino comum um apoio para seu processo de escolarização.

A proposta prevista na legislação brasileira preconiza que o chamado AEE, como já vem sendo batizado pela comunidade educacional, seja realizado no contra turno do período que o estudante com necessidades educacionais especiais frequenta a classe comum a fim de não prejudicar seu direito de participação plena e integral na classe comum, onde estão seus colegas, considerando que a redução da jornada implicaria discriminação e uma espécie de exclusão na escola. Além disso, a proposta prevê que este atendimento educacional especializado no contra turno seja ofertado nas chamadas “salas de recursos multifuncionais” ou nas instituições especializadas. (BRASIL, 2007b, 2008, 2009, 2010)

Para ampliar a oferta do AEE nas salas de recursos multifuncionais o governo instituiu o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais por meio da Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007 cujo objetivo é de disponibilizar aos sistemas públicos de ensino por meio de editais, equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade, com vistas a apoiar a ampliação da oferta do atendimento educacional especializado (BRASIL, 2007c) Segundo os dados oficiais disponíveis no portal do MEC sobre este programa de 2005 a 2009, foram oferecidas 15.551 salas de recursos multifuncionais, distribuídas em todos os estados e o Distrito Federal, atendidos 4.564 municípios brasileiros, 82% do total dos municípios.

O Gráfico 1 apresenta a proporção de distribuição das SRM do tipo I e II. O Quadro 1 apresenta a relação dos materiais e equipamentos que diferenciam o Tipo I e II das SRM. O Gráfico 2 apresenta a proporção de SRM distribuídas pelas esferas administrativas (federal, estadual e municipal). Percebe-se que a maioria das SRM distribuídas são do Tipo I (97%) e foram são destinadas à rede municipal (71%).

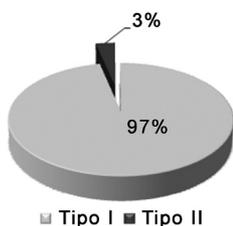


Gráfico 1 – Distribuição dos tipos I e II de SRM

TIPO I	TIPO II
Constituídas de microcomputadores, monitores, fones de ouvido e microfones, "scanner", impressora "laser", teclado e colmeia, e "mouse" e acionador de pressão, "laptop", materiais e jogos pedagógicos acessíveis, "software" para comunicação alternativa, lupas manuais e lupa eletrônica, plano inclinado, mesas, cadeiras, armário, quadro melanínico.	Constituídas dos recursos da sala tipo I, acrescidos de outros recursos específicos para o atendimento de estudantes com cegueira, tais como impressora Braille, máquina de datilografia Braille, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre acessível, kit de desenho geométrico acessível, calculadora sonora, "software" para produção de desenhos gráficos e táteis.

Quadro 1 – Recursos Materiais das Salas de Recursos Multifuncionais

Fonte: BRASIL, 2007b.

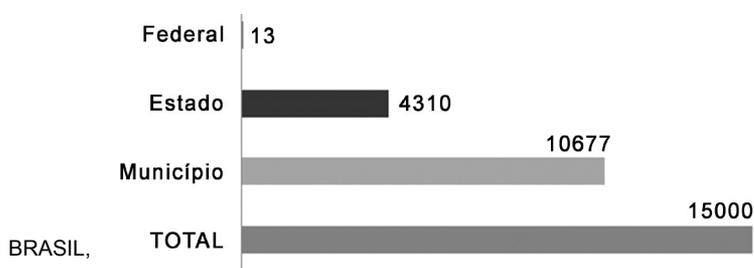


Gráfico 2 – Distribuição das SRM nas esferas administrativas

Mas será que de fato as salas de recursos se constituem no melhor modelo de apoiar a escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino público?

Na literatura o conceito de inclusão escolar tem cada vez mais assumido o sentido atribuído por Smelter, Rasch, e Yudewitz (1994, p. 35) de uma prática que envolve: “[...] manter estudantes de educação especial em salas de aula do ensino comum e trazendo também os serviços de apoio à criança, ao invés de levar a criança aos serviços de apoio.”

Dessa forma, a literatura científica da área, apresenta que a proposta de serviço de apoio implica em redefinir o papel dos profissionais do ensino especial para atuar prioritariamente como apoio centrado na classe comum, e não apenas em serviços que envolvam a retirada dos alunos com necessidades educacionais especiais da turma, a provisão de serviços complementares ou exclusivamente em serviços segregados substitutivos. (WOOD, 1998)

O trabalho colaborativo no contexto escolar tem sido visto como uma estratégia em ascensão, tanto para solucionar problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, como para promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores. De fato, a adesão à filosofia de escolarizar todos os estudantes na mesma sala de aula tem resultado num grande estímulo à colaboração entre educação geral e especial, com os profissionais das duas áreas buscando unir seus conhecimentos profissionais, perspectivas e habilidades para enfrentar o desafio imposto ao ensino em classes heterogêneas. E no tocante, especificamente, às metas da inclusão escolar, especialistas, professores de educação especial e da educação comum estão tendo que aprender a trabalhar juntos para assegurar que todos os estudantes com necessidades educacionais especiais alcancem melhores desempenhos.

O ensino colaborativo ou coensino é um desses modelos de prestação de serviço de apoio no qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes. Tal modelo emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, especificamente para responder às demandas das práticas de inclusão escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais, pois uma vez que o aluno deve ser inserido numa classe comum, todos os recursos dos quais ele pode se beneficiar têm que ir junto com ele para o

contexto de sala de aula, incluindo entre eles o professor especializado. (CAPELLINI; MENDES, 2007a, 2007b, 2008)

Entre os serviços de apoio na classe comum, tirando o coensino, há ainda outras formas de suporte, tal como o modelo de consultoria colaborativa de profissionais especializados aos professores do ensino comum, o apoio de para profissionais em sala de aula e na escola e a tutoria de colegas aos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Além dos serviços de apoio centrados nas classes comuns as políticas de escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais de diferentes países apontam para a necessidade de se manter um complexo de provisões, incluindo entre eles as salas de recursos, classes especiais e escolas especiais para bem responder as necessidades diferenciadas de todos os alunos com necessidades educacionais especiais.

Assim, embora haja um consenso mundial sobre o fato de que todas as crianças tenham que ter o direito assegurado de ter acesso à escolarização em classes comuns de escolas regulares, a perspectiva de uma medida compulsória que obrigue o exercício deste direito, tem sido controvertida porque não há evidências inequívocas de que todas as crianças e jovens com necessidades educacionais especiais se beneficiariam deste tipo de provisão.

Assim, o que está acontecendo no contexto brasileiro com a adoção da política de AEE em SRM como uma espécie de “serviço tamanho único” para todos os estudantes com necessidades educacionais especiais é uma simplificação dos serviços de apoio que não encontra sustentação na literatura da área de educação especial, em termos de efetividade para atender as necessidades tão diversificadas destes educandos.

Conclusões

Como vimos o termo AEE apareceu pela primeira vez no país na Constituição e a partir daí tem se tentado construir significados para balizar sua implementação conforme o que preconiza a política nacional. Primeiramente parecia que ele substituiria o termo “educação especial” como esses conceitos fossem antônimos. Posteriormente eles foram compreendidos como sinônimos, e usados de modo intercambiável. Num terceiro momento o conceito de AEE parece se confundir com o serviço de apoio

exclusivo da sala de recursos multifuncional. Finalmente, o AEE se define enquanto serviço de apoio complementar ou suplementar à escolarização em classe comum, podendo ser ofertado em escolas comuns ou especiais. Enquanto isso, a educação especial, do ponto de vista político, se define como o conjunto de serviços que podem ser prestados em escolas especiais, classes especiais, salas de recursos e classes comuns.

É certo que todos os alunos com necessidades educacionais especiais têm hoje o direito assegurados de frequentar uma escola pública para onde eles iriam se não fossem considerados diferentes. Mas convém destacar que estamos colocando esses alunos em escolas cujos desempenhos estão entre os piores do planeta! Os alunos podem ter acesso garantido à escola, mas, assim como os demais, não poderão ter acesso ao conhecimento sem que haja melhoria da qualidade do ensino. E assim fica impossível se falar em política de inclusão escolar.

Escola inclusiva pressupõe necessariamente em escola com ensino de qualidade e este ainda é um horizonte a ser alcançado pela sociedade brasileira. E para se construir uma proposta de inclusão escolar para alunos com necessidades educacionais especiais é preciso pensar antes de tudo em como melhorar a escola e o ensino para todos os alunos.

No caso específico de alunos com necessidade educacionais especiais é preciso melhorar a qualidade de ensino comum para então se poder avaliar o quanto essa escolarização qualificada na classe comum pode fazer pela educação desses estudantes; e a partir daí se definir as necessidades de complementação, suplementação ou até mesmo substituição, nos casos em que as classes comuns não produzam evidências de benefícios educacionais aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Portanto, enquanto houver ensino de baixa qualidade nas escolas comuns todo e qualquer AEE extraclasse, como é o caso dos serviços prestados tanto em salas de recursos quanto nas instituições especializadas, assumirá caráter remediativo e se mostrará insuficiente para responder tanto às necessidades educacionais comuns quanto especiais dos alunos que requerem educação diferenciada.

Além de o atendimento paralelo extraclasse manter a problemática separação entre educação especial e educação comum, dado que tende a manter a responsabilidade dividida pela educação de alunos considerados

“normais” e “especiais”; ela não demanda alteração no ensino ministrado na classe comum e conseqüentemente, não muda a escola para que ela responda melhor a heterogeneidade dos alunos. E assim, sem reestruturação da escola não há possibilidade se construir a inclusão escolar.

Nesse sentido o AEE separado da classe comum é uma visão conservadora, pois é nesse lócus que se acomoda a diferença enquanto que o resto todo da escola se mantém como está.

Em contraponto, na política atual, os professores de educação especial assumem uma demanda excessiva de nas salas de recursos multifuncionais, dado que o AEE como recomendado abre um leque para o atendimento a alunos com diferentes tipos de deficiência, de diferentes níveis de escolaridade, não deixando tempo hábil para atuar com o professor da sala comum, que é aquele que permanece mais tempo com esse aluno em sala de aula. Na sala de recursos o professor especializado terá a impossível tarefa de dar conta do AEE dos mais variados tipos de alunos, o que nos faz pensar se o termo “multifuncional” adotado pela política não seria um adjetivo atribuído mais ao professor do que ao tipo de classe!

Assim, o discurso de obrigatoriedade da matrícula e o enfraquecimento da prática pedagógica do professor do ensino comum, que não tem encontrado espaços efetivos de troca e de formação, acabam por empobrecer as oportunidades de ensino para os alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da classe comum, que é o principal lócus de escolarização dado que ele o frequenta todos os dias da semana. E com isso acaba havendo uma sobrecarga de responsabilidade para o AEE no contra turno, pois o professor de educação especial tem que ensinar, em cerca de duas horas semanais, o que o professor de ensino comum não consegue em mais de 20 horas semanais.

Enfim, tentamos reconstruir neste trabalho a curta história do temo AEE que tem um significado ainda em construção na perspectiva dos documentos oficiais que regem a política educacional no país. Em seguida contrapomos o disposto com a literatura sobre inclusão escolar e fizemos algumas projeções sobre o impacto desse tipo de apoio na escolarização de crianças com necessidades educacionais especiais.

Resta, portanto, aos pesquisadores responderem futuramente investigando na prática, sobre os limites e possibilidades do AEE ofertado em salas

de recursos multifuncionais e em instituições especializadas e aos políticos buscar um pouco mais tomadas de decisões baseadas em evidências com ajuda da pesquisa em educação especial.

Referências

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. O olhar de pais de alunos com deficiência mental sobre o ensino colaborativo In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., 2007, Londrina. *Anais...* Londrina: Editora da UEL, 2007a. v.1. p. 1-8.

_____. O ensino colaborativo: favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. *Educere et Educare*, v. 2, p. 113-128, 2007b.

_____. Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental In: ALMEIDA, Maria Amelia; MENDES, Enicéia Gonçalves; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. (Org.). *Temas em Educação Especial: múltiplos olhares*. Araraquara: Junqueira & Marins Editores, 2008. v.1, p. 104-112.

BRASIL. *Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 04 nov. 2012

_____. *Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009*. Brasília, 2009. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2012

_____. *Decreto n. 6.571 de 17 de setembro de 2008*. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 04 nov. 2012

_____. *Resolução CNE/CEB nº 02 de 2001*. Brasília: 2001.

_____. *Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007*. Brasília, 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm>. Acesso em: 04 nov. 2012

_____. *Edital n. 01 de 26 de abril de 2007*. Brasília: Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, 2007b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007_salas.pdf Acesso em 04 nov. 2012

_____. *Portaria Normativa n.º- 13, de 24 de abril de 2007*. Brasília: Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, 2007c. Disponível em: <http://portaria_normativa_nº_13_de_24_de_abril_de_2007_-_sala_de_recursos.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2012

_____. *Resolução CNE/CEB n. 2 de 11 de fevereiro de 2001*. Brasília, 2001.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf>.

Acesso em: 04 nov. 2012.

_____. *Lei n. 9.394, de 20 de novembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 04 nov. 2012

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 04 nov. 2012.

_____. *Implantação de salas de recursos multifuncionais*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12295&Itemid=595>

EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION. *Special Education across Europe in 2003*. 2003. Disponível em: <<http://www.european-agency.org/publications>>. Acesso em: 05 ago. 2008.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11, p. 387-405, 2006.

SMELTER, R.W.; RASCH, B.W.; YUDEWITZ, G. J. Thinking of inclusion for all special needs students? Better think again. *Phi Delta Kappan*, v. 76, n. 1, p. 35-38 Sep. 1994.

WOOD, M. Whose job is it anyway? Educational roles in inclusion. *Exceptional Children*, v. 64, n. 2, p. 181-195, 1998.

Inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior

Primeiras aproximações¹

HILDETE PEREIRA DOS ANJOS

Introdução

As relações entre as temáticas da deficiência (e, por extensão, da inclusão escolar) e do ensino superior têm sido exploradas de modos distintos pelos pesquisadores em educação. Apontamos, neste artigo, três modos de tratar a questão e certas relações que se estabelecem ou podem ser estabelecidas entre eles.

No primeiro enfoque, as universidades se dedicam à questão da deficiência como algo que ocorre fora delas, na educação básica. Farta literatura, que nos abstemos aqui de apontar por uma questão de espaço, analisa as condições e a capacidade da escola de nível fundamental e médio de atender às necessidades específicas dos alunos em situação de deficiência, dentro das exigências das políticas e diretrizes emanadas a partir da Declaração de Salamanca, em 1994.

Na Declaração, o papel das universidades só aparece quando se trata da produção de informação e conhecimento acerca da inclusão; ainda que

¹ Artigo produzido para subsidiar a apresentação de mesmo título, na Mesa Redonda Inclusão da Pessoa com Deficiência no Ensino Superior – partilhada com as professoras Jaciete Barbosa (UNEB) e Verônica dos Reis Mariano (UFS) – no III Congresso Baiano de Educação Inclusiva: prática, formação e lugares e I Simpósio Brasileiro de Educação Inclusiva, realizados em Salvador, Bahia, de 30 de outubro a 01 de novembro de 2011.

esteja explícito no texto o direito de crianças, jovens e adultos à educação, e que se preveja o “envolvimento de indivíduos portadores de deficiências que sejam bem sucedidos” (p. 11) nas ações educativas, não se explicita que aqueles adultos tenham superado os níveis básicos da educação nem que tal sucesso tenha relação com o acesso ao ensino superior. O papel previsto para a universidade, portanto, se traduz muito mais em assessoria, aconselhamento, formação, treinamento, ainda que ali já se apontasse a necessidade de pesquisa-ação e de envolvimento dos interessados no processo de aprendizagem:

Atenção especial deveria ser prestada nesta área [de pesquisa e desenvolvimento], a pesquisa-ação focando em estratégias inovadoras de ensino-aprendizagem. Professores deveriam participar ativamente tanto na ação quanto na reflexão envolvidas em tais investigações. Estudos-piloto e estudos de profundidade deveriam ser lançados para auxiliar tomadas de decisões e para prover orientação futura. Tais experimentos e estudos deveriam ser levados a cabo numa base de cooperação entre vários países. [...] Universidades possuem um papel majoritário no sentido de aconselhamento no processo de desenvolvimento da educação especial, especialmente no que diz respeito à pesquisa, avaliação, preparação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento. Redes de trabalho entre universidades e instituições de aprendizagem superior em países desenvolvidos e em desenvolvimento deveriam ser promovidas. A ligação entre pesquisa e treinamento neste sentido é de grande significado. Também é muito importante o envolvimento ativo de pessoas portadoras de deficiência em pesquisa e em treinamento para que se assegure que suas perspectivas sejam completamente levadas em consideração. (UNESCO, 1994, p. 10-11)

O ponto de vista acima descrito coincide com a tônica inicial do investimento universitário na inclusão escolar das pessoas em situação de deficiência: tais sujeitos estariam aos cuidados da educação básica, aparecendo nos cursos superiores, especialmente os de formação de professores, como “temática”, principalmente na forma de disciplinas onde conteúdos considerados importantes para a área fossem estudados. Nesse enfoque, caberia à universidade prover assessoria e acompanhamento à educação

básica, e as ações de inclusão escolar em execução nesta constituir-se-iam em objeto de pesquisa.

Um fato surpreendente é que esses sujeitos evoluem de “assunto” da educação superior para serem parte efetiva dela: ultrapassam as barreiras da educação básica e chegam (lenta, mas consistentemente) às universidades. Sua presença é registrada nas estatísticas² e já correspondem, em 2009, a 0,34% dos alunos do ensino superior. Números irrisórios? Como, se tudo indicava que seu lugar eram os níveis iniciais da educação básica?

É então que um segundo enfoque, mais recente, porém vigoroso, assume como objeto de pesquisa a ação docente na educação superior propriamente dita, pela presença concreta da pessoa em situação de deficiências nas universidades, geralmente na qualidade de aluno, e pela exigência de oferta dos serviços correlatos (contratação de intérpretes, supressão de barreiras arquitetônicas, adoção de tecnologias assistivas etc.). Analisa as políticas e estratégias para garantir esses serviços. Enfoca o preconceito nas universidades, as concepções de “aluno ideal” do professor de ensino superior; os apegos aos métodos e formas de fazer tradicionais... A pesquisa em educação e deficiência se ilumina de outras leituras, de outras possibilidades.

O terceiro enfoque, em que o sujeito em situação de deficiência se coloca no interior das instituições de ensino superior, é o objeto central deste artigo. A admiração pela presença desses alunos na universidade vem do fato de que poucas estratégias consistentes se propuseram a forçar a entrada deles na universidade, e são todas elas bastante recentes, como as políticas de cotas para deficientes e a criação de núcleos de acessibilidade nas universidades.

Trataremos aqui, especificamente, da proposta de criação de núcleos de acessibilidade nas instituições de ensino superior, até o momento estudada por Siqueira e Santana (2010) e Sousa (2010).³ Foi somente a partir de

² De acordo com o Censo da Educação Superior, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2009), o Brasil tinha, em 2009, pessoas em situação de deficiência matriculadas no ensino superior, representando 0,34% do total de alunos.

³ Utilizamos aqui informações provenientes do primeiro trabalho, publicado na *Revista Brasileira de Educação Especial* e, portanto, disponível na web. Apenas o resumo da dissertação de Sousa está disponível. Localizamos também uma pesquisa bastante inicial (SILVA, 2011), que não apresenta ainda dados que possam ser úteis a este trabalho.

2005 que, através de edital específico, o Ministério da Educação se propôs a dotar as universidades de Núcleos de Acessibilidade, através do Programa Incluir, mas, de acordo com Siqueira e Santana (2010, p. 134), as ações previstas, em sua maioria, pressupunham que a pessoa já teria acessado o ensino superior:

garantindo acesso aos ambientes da universidade [...], provimento de materiais adequados para o estudo, tais como adequações da biblioteca, o acesso a livros em Braille e/ou gravados em áudio [...], acesso a outros equipamentos que permitam o uso do computador [...] e o uso e desenvolvimento de tecnologias assistivas específicas [assim como preparação de pessoal].

[...] As ações propostas ressaltam a necessidade do treinamento da equipe técnica de trabalho, tais como servidores, docentes e servidores, a fim de prepará-los para compreender, receber e oferecer uma educação de qualidade a qualquer pessoa, independente de sua condição

Quando os projetos apontam alguma relação com a comunidade, dão maior ênfase à conscientização, ao debate sobre as temáticas da inclusão; no entanto, ações conjuntas entre escolas e universidades também aparecem, e é neste âmbito que se insere a nossa proposta, envolvendo alunos do ensino médio e as equipes que atuam na inclusão escolar da pessoa com deficiência na educação básica, como se evidenciam quando as autoras analisam o aspecto “políticas educacionais”:

No âmbito das políticas educacionais, as propostas dirigem-se à articulação com outras instâncias do ensino, que incluem o ingresso da pessoa com deficiência, adaptação curricular ampliando e aperfeiçoando os mecanismos de identificação das variáveis incidentes sobre as situações de ensino-aprendizagem e de necessidades específicas no desenvolvimento pessoal ou desajustes com relação ao currículo de formação; a introdução de modificações curriculares e serviços de apoio para o atendimento às necessidades educacionais especiais. Abrangem ainda parcerias entre escolas regulares e universidade para ações conjuntas no âmbito do desenvolvimento de pesquisas, ensino e extensão e parcerias com órgãos estaduais e municipais para contribuir para a transformação local e regional em pólos de atendimento e formação aos estudantes. (SIQUEIRA; SANTANA, 2010, p. 134)

A pergunta que nos fazíamos era: como as barreiras do ensino superior serão quebradas, se não forem evidenciadas? Para poder evidenciá-las, se fazia necessário que as variadas necessidades fossem experimentadas por usuários que vivenciassem de fato a situação de deficiência, e não poderíamos esperar que esses usuários ultrapassassem, por mérito e esforço próprio, as barreiras dos processos seletivos, o que pode levar muito tempo. A forma que encontramos de começar a evidenciar as limitações da universidade, até o momento invisíveis, imperceptíveis e pouco sentidas para/por nós, era trazer, através de uma proposta de extensão/ensino/pesquisa de preparação para o vestibular, pessoas cegas e surdas⁴ para dentro do campus.

A presença da pessoa em situação de deficiência nas universidades

Um rápido levantamento⁵ da produção acadêmica recente no Brasil mostra que os dois primeiros enfoques, dentro da relação entre ensino superior e deficiência, predominam, deixando uma carência preocupante no que diz respeito a um espaço de aprendizagem que seria a investigação-ação acerca das práticas inclusivas na interface entre educação básica e superior. Antes de entrar no debate acerca dessa carência, tratemos do reconhecimento, pelos pesquisadores em educação, da presença da pessoa em situação de deficiência no ensino superior e das questões geradas por essa presença: as políticas de acesso e permanência, a criação de condições materiais e subjetivas de permanência, as relações entre políticas e práticas, os aspectos propriamente pedagógicos, entre outros.

Tais temáticas, articuladas de diferentes modos, ganham espaço na escolha das questões de pesquisa no programas de pós-graduação da área, notadamente nas dissertações de mestrado. Entre 2004 e 2010, 11 dissertações tratam de temáticas em torno da questão. Sasazawa (2005) avalia o

⁴ A razão dessa “opção” é que, entre os alunos em situação de deficiência, somente alunos surdos, cegos e com baixa visão tinham chegado ao ensino médio, em Marabá, no período 2007/2010.

⁵ As fontes utilizadas foram os resumos disponíveis no Banco de Teses da Capes (a partir das palavras-chave “ensino superior”, “educação especial” e “deficiência”, “inclusão em educação” ou correlatas) acessados em <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw>> e referentes ao período 2004/2010.

atendimento aos alunos com necessidades especiais e a existência de algum serviço de apoio a eles na Universidade Estadual de Maringá (UEM), estado do Paraná; Filietaz (2006) enfoca a presença do intérprete de língua de sinais nas universidades e as condições de formação desse profissional; Simionato (2006) trata das relações familiares de inclusão/exclusão de universitários com deficiência; Drezza (2007) estuda a inclusão no ensino superior, a partir de um relato de experiência sobre uma política de inclusão na universidade Cidade de São Paulo; Pereira (2007) analisa trajetórias acadêmicas de alunos com deficiência, que ingressaram, pelo sistema de cotas, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, no período de 2002 a 2005; Martins (2009) também estuda a formação e as condições de trabalho do intérprete de libras em instituições de educação superior; Santos (2009) enfoca especificamente o docente universitário em suas relações com o aluno com deficiência; Ruivo (2010) trata da supressão de barreiras numa instituição privada de ensino superior; Souza (2010) faz uma análise do Programa Incluir (MEC) no período entre 2005 e 2009; Rambo (2010) estuda a inclusão escolar do ponto de vista de alunos com deficiência no ensino superior, na perspectiva da psicologia histórico-cultural; Nogueira (2010) enfoca o trabalho docente frente ao processo de inclusão de pessoas em situação de deficientes no ensino superior.

Entre os trabalhos de doutorado defendidos no mesmo período, oito tratam das relações entre deficiência e ensino superior, mas apenas duas enfocam a presença de alunos com deficiência nas instituições universitárias. Alcoba (2008) investiga a maneira como os professores da Unicamp encaram as restrições e possibilidades de inclusão de alunos com deficiência naquela instituição e Rosseto (2010) estuda as trajetórias relativas à escolarização de pessoas com deficiência que freqüentaram o ensino superior.

Verificando essa trajetória da temática na produção até 2010, interessou-nos verificar como ela aparece nos grupos de pesquisa em educação especial, e usamos como fonte os anais do recente VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial (2011), que apresenta um panorama das grandes pesquisas em andamento. Ali, foram identificados seis trabalhos que enfocam explicitamente essa relação. Caiado e colaboradores (2011) analisam, a partir de histórias de vida de sujeitos com deficiência que concluíram o ensino superior (mesmo num período em que havia completa

ausência de políticas públicas nesse campo) elementos que estão vinculados a esse sucesso; Lima e Moreira (2011) e Peranzoni (2011) estudam a identificação de alunos com altas habilidades/superdotação no ensino superior, sendo que as primeiras enfocam também as estratégias metodológicas utilizadas; Guerreiro, Almeida e Silva Filho (2011) propõem um instrumento de mensuração da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior numa universidade paulista; Rech (2011) analisa as políticas de inclusão do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), questionando a relação entre as políticas definidas pela instituição e as ações concretas, dentro da perspectiva inclusiva, nesse nível de ensino; por fim, Pietczkowsk (2011) analisa os limites e as possibilidades no processo de inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior, com base na experiência da Unochapecó.

Consideramos que tal volume de trabalho mostra um deslocamento do interesse dos pesquisadores. Do foco nos processos formativos nos cursos superiores que possibilitassem a atuação do formando na educação básica ou na clínica (pressupondo que era somente nesses espaços que se esperava encontrar o aluno com deficiência), avançamos para os estudos acerca da presença dessas pessoas no espaço universitário. Também é possível arriscar que essa mudança de foco ocorre porque, do ponto de vista da empiria, vai mudando o que é possível encontrar na universidade, ao se fazer pesquisa: das buscas de inserir as temáticas da inclusão e da deficiência nas licenciaturas, evoluímos para a presença real, no ensino superior, dos sujeitos que enfrentam essas situações.

Reconhecendo que tal presença ainda é numericamente reduzida, e considerando sua importância para os processos aprendentes na universidade acerca da deficiência, queremos debater aqui os modos como a universidade tem lidado e pode lidar com essa questão. Uma das razões para essa escolha é a constante demanda, a que já nos referimos, de acompanhamento e assessoria aos processos inclusivos que vão sendo construídos na educação básica, especialmente na rede pública, e nossa crítica à concepção de saber que está subjacente aos modos como nós, universidades, respondemos a isso. Defendemos que não é possível oferecer tal acompanhamento se a própria universidade não vive a experiência de reconhecer em si mesma, nos enfrentamentos causados pela presença de pessoas envolvidas na situação de deficiência, as limitações comuns a toda a sociedade. Resumidamente,

não reconhecemos um saber descolado do fazer humano, e é por isso que consideramos necessário criar condições para um fazer universitário que lide com nossas limitações nesse campo, trazendo o aluno em situação de deficiência para a universidade (para nossas situações de deficiência, porque só assim elas serão evidenciadas).

Isso nos leva ao terceiro enfoque, já apontado no excerto da Declaração de Salamanca anteriormente citado, o qual desloca o lugar da pessoa com deficiência, trazendo-o para dentro da ação universitária, agora como objeto ou interlocutor dessa ação, mesmo antes de seu ingresso como discente. Tratam-se dos projetos de ensino/extensão/pesquisa que envolvem os sujeitos da educação básica que lidam com a deficiência ou que a sofrem, mas já numa perspectiva de criar a expectativa e as condições de acesso ao ensino superior, questão que desenvolvemos a seguir.

Construindo a consciência das barreiras e preconceitos

Para avançarmos dos processos aleatórios e baseados em méritos pessoais para uma ação concreta que busque superar o fosso que se criou entre a universidade e o ensino básico (SANTOS, 2005), consideramos necessário propor situações de diálogo direto com os sujeitos em situação de deficiência, assim como com os docentes e dirigentes da educação básica que com eles atuam. Em nossa opinião, isso implica em avançar para além das ações de assessoria das instâncias governamentais e não-governamentais responsáveis pelo processo inclusivo. Exige criar, no interior das universidades, melhores condições de acesso, permanência e de atuação para esses sujeitos, assim como espaços de participação para todos os que estão envolvidos nos debates e nas tarefas da inclusão escolar. Desse ponto de vista, as pessoas com deficiência não serão mais consideradas apenas como objeto da ação universitária, mas podem elas próprias vir a se tornar sujeitos dessa ação.

Essa crença se expressa no texto abaixo, apresentado no 4º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, onde defendíamos que alcançar os objetivos de inclusão da pessoa em situação de deficiência no ensino superior,

[...] passa necessariamente pela convivência de alunos e professores da universidade com a pessoa com lesão e com as situações reais de deficiência culturalmente criadas. Consideramos necessário,

para poder enfrentar os preconceitos e as barreiras em geral, evidenciá-los, e não há maneira mais direta de fazer isso do que criar situações de uso dos espaços universitários pelas próprias pessoas em situação de deficiência. (ANJOS et al. 2011, p. 51)

Nossa motivação para participar do debate sobre a relação entre educação superior e deficiência vem da experiência de extensão, ensino e pesquisa desenvolvida em nossa experiência docente.⁶ As tentativas de potencializar o ensino superior, mais especificamente a licenciatura em pedagogia, pela via da pesquisa e da extensão, levaram os membros do Grupo de Estudos e Pesquisas do Núcleo de Educação Especial (GEP/NEES) a estabelecer situações de aprendizagem coletiva envolvendo esses alunos em situação de deficiência e seus educadores. Isso quer dizer que, iniciando a pesquisa acerca da inclusão na educação básica, logo nos demos conta de nossa incompetência para dialogar com educadores, alunos e famílias acerca de sua situação: tendo incorporado determinados valores e saberes sobre deficiência, nunca tínhamos vivido de fato situações em que tivéssemos que lidar com a aprendizagem nessas situações específicas. Focamos então nosso fazer pedagógico no ponto de passagem entre educação básica e superior: passamos a atuar num grupo de estudos que objetivava preparar alunos cegos, com baixa visão e surdos para o vestibular em nossa instituição.

Resumidamente, convidamos alunos voluntários das várias licenciaturas para atuar como monitores em um grupo de estudos, dentro do espaço universitário, com alunos cegos e com baixa visão, num turno, e com alunos surdos, em outro, com a intermediação de pesquisadores, bolsistas do grupo e, no caso dos alunos surdos, uma professora da rede pública que atua como intérprete e faz atendimento especializado. Essa experiência proporcionou um primeiro olhar sobre as limitações do espaço, da cultura e dos instrumentos de trabalho do mundo da educação superior para atender a pessoas cujas lesões ou limitações impedem ou reduzem o uso da palavra escrita, da imagem, do som. (RABELO; ANJOS; PEREIRA et al., 2011; ANJOS; SILVA; MELO, 2011) Modificou, também, nosso olhar sobre as práticas e limitações da escola pública como um todo, já que nos obrigou a dialogar, do lugar de quem não sabe, com aqueles que, mesmo dizendo não saber,

⁶ Experiência desenvolvida no NEES e Núcleo de Acessibilidade (NACE) da Faculdade de Educação da UFPA, Campus de Marabá.

estavam tentando criar situações de aprendizagem na convivência com essa diferença específica: os diversos sujeitos da educação básica. Visávamos, no curto prazo, “[...]a articulação das ações e estudos propostos no campo da educação especial, tanto no interior da universidade quanto no campo oficial e na práxis pedagógica vivida nas escolas [...]” pelo “entrecruzamento das pesquisas e da prática, pela criação de espaço de convivência entre todos os envolvidos na questão”. (ANJOS et al., 2008, p. 4)

Evidentemente, isso ganha mais sentido quando se descortinam os objetivos de médio e longo prazo, que apontavam para uma retroalimentação das várias ações a serem desenvolvidas:

Mais a médio prazo, projeta-se o fortalecimento das relações entre as ações da universidade (atividades das disciplinas, NEES, projetos de TCC – na graduação e na pós – e de pesquisa) e sociedade (ação dos departamentos de educação especial, nas secretarias de educação, das instituições especializadas, das associações, dos conselhos – tutelares, de direitos, de deficientes). Por intermédio de ações de pesquisa e extensão, o processo de ensino na universidade será alimentado, criando-se a possibilidade de repensar as ementas e propostas das disciplinas com base nas demandas práticas e em sua relação com as teorias; os projetos de pesquisa e extensão passarão a ser construídos não no interior da universidade, mas na relação com as demandas reais. Ao mesmo tempo, a universidade vai aos poucos se constituindo como co-participante das ações mais gerais da sociedade. (ANJOS et al., 2008, p. 4)

O projeto durou de 2007 a 2011, ganhando a cada avaliação e renovação novos aspectos. Nos primeiros dois anos, trabalhamos com alunos com deficiência visual e auditiva, em dois grupos distintos. Nos dois últimos anos, dois alunos cegos e um com baixa visão foram aprovados no vestibular, o que obrigou a deslocar os esforços para o processo de adaptação da universidade a esses alunos. Continuamos com o grupo de alunos surdos até o final de 2011. Nessa convivência, criamos atividades conjuntas com os professores das salas de recursos que apoiavam ambas as categorias, trazendo para a universidade suas oficinas e incluindo-os em nossos debates. Tanto professores quanto alunos em situação de deficiência foram sujeitos de pesquisa nos trabalhos de iniciação científica.

Em cada um dos anos, com exceção de 2011, foi realizada a Jornada de Educação Especial e Inclusão, na qual professores universitários e da educação básica puderam apreciar a produção e participar de oficinas e mini-cursos de formação, além de fazer contato com pesquisadores de outros grupos pelo país afora.

As atividades articuladoras de ensino/pesquisa e extensão geraram vários trabalhos, consubstanciados em artigos e relatos de experiência, nos quais os alunos universitários que atuaram como monitores e bolsistas registraram a aprendizagem coletiva.

Trata-se, dizia Santos (2005) na citação inicial deste capítulo, de superar a distância entre a universidade e a educação básica. Essa distância não será superada se pesquisadores da educação não avançarem para considerar seus sujeitos de pesquisa como sujeitos de direitos, como pessoas que têm uma história e participam da história. Baseado nessa crença, nosso trabalho evoluiu para uma pesquisa que parte das histórias de vida dos professores de salas multifuncionais, tentando vincular essas histórias à história da educação especial, para poder avançar na compreensão desses novos sujeitos que adentram a universidade, através do estudo da formação de seus formadores. É nesse ponto que estamos, e a pergunta que nos fazíamos de início (como evidenciar as limitações da universidade pela presença nela dos sujeitos em situação de deficiência?) se bifurcou e se ramificou, gerando novas possibilidades de pesquisa.

Problemas emergem do problema (para o avançar da pesquisa)

Muitas questões emergiram como importantes na relação entre ensino superior e deficiência, entendendo-se com essa relação tanto o tratamento dado à temática da deficiência nas universidades quanto seu fazer pedagógico com os universitários em situação de deficiência, do nosso ponto de vista, aspectos que não podem ser mecanicamente separados. Dessas questões, as quais merecem estudos específicos e aprofundados, destacamos as seguintes: as relações entre os modos como se constitui o atendimento educacional especializado na educação básica e o ensino superior; o perfil dos sujeitos que chegam ao ensino superior e sua relação com os movimentos

e organizações de deficientes; as formas como a questão da deficiência se faz presente nos cursos superiores de formação; as limitações dos modos tradicionais de acesso á universidade pública e a necessidade de superar essas limitações, seja através das políticas de cotas, seja pelo questionamento mais amplo das barreiras entre educação básica e superior.

Quanto à primeira questão, percebemos que há uma tendência a reproduzir na universidade os padrões já estabelecidos na educação básica, no sentido de que os alunos esperam encontrar uma sala de atendimento especializado, que lhes dê suporte para as tarefas e questões geradas na atividade universitária. Ocorre, aparentemente, uma migração desse fenômeno da educação básica e das instituições de atendimento especializado para o ensino superior. O risco é a repetição de uma situação já detectada nas análises das salas multifuncionais (ANJOS; SILVA; MELO, 2011): é essa sala se configurar como uma sala de “reforço” dos conteúdos estudados, porém com maior responsabilidade sobre o acesso do discente às informações e estratégias necessárias para o seu aprendizado do que os docentes do seu curso, ou do que o próprio aluno em situação de deficiência. Na direção da superação dessa reprodução, há indícios da possibilidade de criar relações mais horizontais entre alunos cegos e videntes, surdos e ouvintes, a partir do uso coletivo dos instrumentais construídos para dar suporte a suas especificidades.

Quanto ao perfil dos sujeitos que chegam ao ensino superior e sua relação com os movimentos e organizações de deficientes, nossos primeiros alunos vêm das organizações ou iniciam processos organizativos a partir da questão da deficiência. Encaram educação como um direito a ser permanentemente conquistado. Caiado e colaboradores (2011) afirmam que os sujeitos cujas histórias de vida foram analisados por elas se veem muito mais como sujeitos de direitos e não como objeto de assistência social. A universidade pode se configurar, considerando a militância desses sujeitos em suas organizações, como lócus de resistência e fortalecimento dos movimentos, recusando-se a assumir o papel de local de assistência. Pode aprender com seu tipo específico de militância, colocando-a em debate com os outros tipos já tradicionais no mundo universitário.

As formas de acesso têm se mostrado insuficientes e recolocam a discussão do estreitamento entre o ensino médio e a universidade para os que

dependem da educação básica pública. São importantes trabalhos sobre o preenchimento das cotas, sobre as razões pelas quais os alunos não chegam a passar nos processos seletivos; é necessário que nos questionemos sobre a permanência no ensino superior e sobre a qualidade da formação que eles vivenciam.

Para esse momento, destacamos a importância de a universidade aprender com a educação básica, mas não de forma mecânica, mobilizando seus saberes para ir além do que já está dado. Por outro lado, também é fundamental que tais sujeitos assumam lugar no ensino superior, independente das condições de acesso e permanência serem as ideais, porque não há como produzir conhecimento crítico fora das relações reais de produção e reprodução da deficiência. Trata-se de sair dos espaços sociais já estabelecidos e de forçar a presença em novos espaços, como bem lembram Caiado e outros (2011, p. 3):

essa perspectiva, muitas vezes, o atual discurso do direito à diversidade, discurso da inclusão do diferente, nega essa raiz e naturaliza a exclusão social. Fala-se então de uma escola abstrata, a-histórica. Discute-se como incluir na escola aqueles que vivem socialmente excluídos, como se a escola fosse uma instituição que funcionasse independente das relações sociais. Assim, ao se aceitar que há as mesmas oportunidades sociais para todos os indivíduos discute-se, muitas vezes, apenas, o direito à diversidade de corpo, de cultura, de etnia. Desde que as pessoas com diferenças de corpo, de diferentes culturas e etnias, que são pobres, aceitem permanecer nos espaços sociais que foram construídos para as camadas populares.

Evidentemente, a garantia do acesso, permanência e sucesso no ensino superior não é apenas uma questão de superação de limitações orgânicas ou sensoriais, mas também de pertencimento de classe; a construção desse direito não pode se separar da construção do direito de todos a uma educação de qualidade.

Para retomar a discussão (numa conclusão provisória)

A inclusão das pessoas em situação de deficiência no ensino superior apareceu durante muito tempo, na literatura, mais como temática (onde a questão da inclusão escolar permeia a formação docente para atuar na

educação básica, nos cursos de licenciatura), do que como ação docente propriamente dita, pela presença concreta da pessoa em situação de deficiências nas universidades. Essa tendência vem sendo lentamente superada: as pesquisas mostram que essa presença (assim como dos serviços correlatos: intérpretes, mudanças arquitetônicas, tecnologias assistivas...) vem ganhando corpo na educação superior. Preocupa tanto a possibilidade de uma separação mecânica entre uma e outra situação, criando-se as práticas inclusivas na educação superior a partir do nada, quanto a mera transposição, na qual a docência na educação básica seria repetida na superior, através da aplicação das mesmas técnicas e da reprodução das mesmas relações. A pessoa em situação de deficiência pode se configurar como interlocutor da ação universitária já antes do acesso oficial via processo seletivo, através de projetos de ensino/extensão/pesquisa que envolvam todos os sujeitos da educação básica que lidam com a deficiência: alunos, professores, pessoal do atendimento especializado, gestores.

As experiências têm demonstrado que as universidades necessitam refazer seus questionamentos a respeito de inclusão, no sentido de deslocar-se do lugar da assessoria e do analista para o de interlocutor envolvido na questão. As pesquisas tendem, nesse caso, a se tornar mais participantes, colaborativas, interventivas, assim como a se articular com as ações de extensão e ensino (ver, por exemplo, Baptista e Jesus, 2009).

Defendemos o deslocamento do *locus* de intervenção para o interior das universidades, ou pelo menos que elas transitem entre as escolas de ensino médio e as universidades (ou pelo menos o trânsito entre as duas). É fundamental que tais sujeitos interajam no mundo universitário e ajudem a expor o preconceito, criando desse modo a consciência dele. A presença desses alunos nas universidades ajuda a evidenciar as limitações, barreiras e preconceitos que conformam a cultura universitária, levando-a a uma interlocução com a educação básica naquilo que esta já elaborou de conhecimentos acerca da inclusão e com os saberes elaborados pelos movimentos sociais ligados à questão da deficiência.

A universidade continuaria a olhar para si mesma como formadora, mas superando a noção de formação como ensino, como reprodução estáticas dos saberes acadêmicos, e retomando-a como articulação entre ensino, pesquisa e extensão, considerando como *locus* dessa articulação o espaço

de diálogo com saberes elaborados nas escolas, nos movimentos sociais, nas famílias. As trajetórias de formação poderiam ser analisadas nesse diálogo, entendendo-se formação como um processo intransitivo, como nos provocava Larrosa (2010): ninguém se forma para algo, não é possível ter o controle do produto da formação: os processos humanos são um mar de possibilidades...

Referências

ALCOBA, Susie de Araujo Campos. *Estranhos no ninho: a inclusão de alunos com deficiência na UNICAMP*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw>>. Acesso em: 17 dez. 2011.

ANJOS, Hildete Pereira dos. *Necessidades educacionais especiais e deficiência: a inclusão da Universidade*. [s.l.] 2008. Não publicado.

ANJOS, Hildete Pereira dos et al. Deficiência e acesso ao ensino superior: uma experiência de aprendizagem. In: ANJOS, Hildete Pereira dos (Org.). *Pesquisando a inclusão nas escolas públicas: um trajeto*. Curitiba: Editora CRV, 2011.

ANJOS, Hildete Pereira dos; SILVA, Kátia Regina da; MELO, Luciana Barbosa de. Efeitos da inclusão nas escolas públicas: uma leitura a partir de falas de professores e gestores. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011, Nova Almeida, ES. *Anais...* Nova Almeida, ES: UFES/UFRGS/UFSCAR, 2011. 1 CD.

BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). *Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BRASIL. *Programa Incluir*. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=495&id=12257&option=com_content&view=article>. Acesso em: 01 abr. 2010.

CAIADO, Kátia Regina et al. Educação e deficiência na voz de quem viveu essa trama: apoios e atendimentos durante a trajetória escolar. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011, Nova Almeida, ES. *Anais...* Nova Almeida, ES: UFES/UFRGS/UFSCAR, 2011. 1 CD.

DREZZA, Eduardo José. *Inclusão no ensino superior: relato de experiência sobre uma política de inclusão na Universidade Cidade de São Paulo*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo. Disponível em: <<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw>>>. Acesso em: 17 dez. 2011.

FILIETAZ, Marta Rejane Proença. *Políticas públicas de educação inclusiva: das normas à qualidade de formação do intérprete de língua de sinais*. 2006. Dissertação – (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2006. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw>>. Acesso em: 17 dez. 2011.

GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello; ALMEIDA, Maria Amélia; SILVA FILHO, José Humberto da. O aluno com deficiência no ensino superior. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011, Nova Almeida, ES. *Anais...* Nova Almeida, ES: UFES/UFRGS/UFSCAR, 2011. 1 CD.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resumo Técnico Censo da Educação Superior de 2009*. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf> Acesso em: 03 out. 2011

JESUS, Denise Meyrelles (Org.). *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Vitória: EDUFES, 2005.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LIMA, Denise Maria de Matos Pereira; MOREIRA, Laura Ceretta. O professor universitário frente às estratégias de identificação e atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011, Nova Almeida, ES. *Anais...* Nova Almeida, ES: UFES/UFRGS/UFSCAR, 2011. 1 CD.

MARTINS, Diléia Aparecida. *Trajetórias de formação e condições de trabalho do intérprete de LIBRAS em instituições de educação superior*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw>>. Acesso em: 17 dez. 2011.

NOGUEIRA, Lilian de Fátima Zanon. *Inclusão de deficientes no ensino superior: o trabalho docente frente ao processo de inclusão*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2010. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw>>. Acesso em: 17 dez. 2011.

PERANZONI, Vaneza Cauduro. Altas habilidades/superdotação no ensino superior: uma realidade pouco pesquisada. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011, Nova Almeida, ES. *Anais...* Nova Almeida, ES: UFES/UFRGS/UFSCAR, 2011. 1 CD.

PEREIRA, Marilú Mourão. *Inclusão e universidade: análise de trajetórias acadêmicas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto

Alegre, 2007. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw>>. Acesso em: 17 dez. 2011.

PIETCZKOWISK, Tania Maria Zancanaro. Inclusão de estudantes com deficiência nas instituições de ensino superior. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011, Nova Almeida, ES. *Anais...* Nova Almeida, ES: UFES/UFRGS/UFSCAR, 2011. 1 CD.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante; ANJOS, Hildete Pereira dos; PEREIRA, Mirian Rosa. Núcleo de Educação Especial e Núcleo de Acessibilidade do Campus Universitário de Marabá/UFGA: uma análise de experiência. In: ANJOS, Hildete Pereira dos (Org.). *Pesquisando a inclusão nas escolas públicas: um trajeto*. Curitiba: Editora CRV, 2011.

RAMBO, Carla Patrícia. *A inclusão escolar na perspectiva de alunos com deficiência no ensino superior: contribuições da psicologia histórico-cultural*. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw>>. Acesso em: 17 dez. 2011.

RECH, Júlia Gonçalves. Políticas de inclusão no Instituto Federal de Santa Catarina: o TEC NEP e o NAPNE. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011, Nova Almeida, ES. *Anais...* Nova Almeida, ES: UFES/UFRGS/UFSCAR, 2011. 1 CD.

ROSSETTO, Elisabeth. *Sujeitos com deficiência no ensino superior: vozes e significados*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw>>. Acesso em: 17 dez. 2011.

RUIVO, Tania Mara. *Políticas institucionais de acessibilidade da pessoa com deficiência física: desafios e experiências em instituição de educação superior*. 2010. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste De Santa Catarina. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw>>. Acesso em: 17 dez. 2011.

SASAZAWA, Fabiana Harumi. *Ensino superior e educação especial na universidade estadual de Maringá: algumas reflexões*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw>>. Acesso em: 17 dez. 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Amanda Fernandes. *Educação inclusiva no ensino superior: o docente universitário em foco*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw>>. Acesso em: 17 dez. 2011.

SILVA, Cleudimara Sanches Sartori. *Políticas de acesso e permanência na educação superior: uma análise do Programa Incluir em Mato Grosso do Sul*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011. Natal. *Anais...* Natal, 2011. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/34anped.htm>>. Acesso em: 17 dez. 2011.

SIMIONATO, Marlene Aparecida Wischral. *Sobre a inclusão – exclusão e as relações familiares de universitários com deficiência*. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw>>. Acesso em: 17 dez. 2011.

SIQUEIRA, Inajara Mills; SANTANA, Carla da Silva. Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 16, n. 1, p. 127-136, jan./abr. 2010.

SOUSA, Bianca Costa Silva de. *Programa INCLUIR (2005-2009): uma iniciativa governamental de educação especial para a educação superior no Brasil*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <http://www.ppgeufsc.com.br/defesas.php?id_tese_di=325>. Acesso em: out 2011.

UNESCO. *Declaração de Salamanca*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp>>. Acesso em: 06 fev. 2008.

Inclusão e preconceito na universidade

Possibilidades e limites para estudantes com deficiência

JACIETE BARBOSA SANTOS

Introdução

O presente ensaio objetiva tecer uma reflexão sobre a inclusão educacional de estudantes com deficiência na universidade, em três perspectivas: na primeira, apresentamos um panorama do cenário da inclusão educacional na universidade pública brasileira; na segunda, fazemos uma reflexão acerca das contradições das políticas públicas de educação inclusiva em relação às práticas sociais presentes no contexto universitário; na terceira tecemos algumas considerações, arriscando-nos a pensar o papel da universidade na emancipação dos indivíduos e, conseqüentemente, da sociedade diante dos desafios provocados pela inclusão educacional, particularmente da inclusão de estudantes com deficiência na universidade pública. Na sequência, apresentamos essas perspectivas em três subcapítulos ancorados no referencial da Teoria Crítica da Sociedade.

¹ Esse trabalho foi elaborado para a mesa redonda “Inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior”, no III Congresso Baiano de Educação Inclusiva (IIICBEI), realizado no Centro de Convenções da Bahia, na cidade de Salvador (BA), no período de 29 de outubro a 01 de novembro de 2011. Cabe ressaltar que optamos pela escrita na forma de ensaio por comungar da posição de Adorno (2003, p. 17), ao considerar que os escritos que se apresentam nessa estrutura, em geral, “[...] não começa com Adão e Eva, mas com aquilo sobre o que deseja falar; diz o que a respeito lhe ocorre e termina onde sente ter chegado ao fim, não onde nada mais resta a dizer: ocupa, desse modo, um lugar entre os despropósitos”.

Cenário da inclusão na universidade brasileira

O debate sobre a inclusão educacional na universidade tem provocado inúmeras indagações e, particularmente, muitas dúvidas em seus processos recentes de implementação no contexto do ensino superior brasileiro, motivado pela necessidade de legitimação das Políticas Públicas de Educação Inclusiva imputadas nesse segmento de ensino. A cultura acadêmica acostumou-se de tal modo a excluir de seus espaços de formação a diversidade humana, representada pela condição de diferença/deficiência, que a inclusão educacional no ensino superior tem sido marcada por enfrentamentos e recuos diante das trajetórias de exclusão vivenciadas por minorias que foram historicamente marginalizadas e/ou segregadas em seus processos de educação formal, em função de diferenças étnicas, de raça, de gênero, da condição de deficiência, dentre outras.

Nesse sentido, cabe uma reflexão mais ampla sobre os processos de transformação da identidade institucional da universidade, tendo em vista os impactos gerados pelas Políticas de Educação Inclusiva, pela expansão do Ensino Superior no Brasil e, particularmente, pela implementação de Ações Afirmativas nas universidades brasileiras. Abordar a temática da universidade, no contexto educacional brasileiro, pressupõe, inicialmente, tomar notas acerca de dados que evidenciam seu panorama no cenário educacional contemporâneo: de acordo com o Censo da Educação Superior de 2010, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep),² no Brasil existem 6,5 milhões de universitários, sendo 6,3 milhões em cursos de graduação e 173 mil na pós-graduação. O crescimento das matrículas em 2010, segundo dados preliminares do referido Censo, foi de 7,1% em relação ao ano de 2009. De acordo com declarações feitas por Fernando Haddad,³ a década compreendida entre 2001 e 2010 ampliou em mais da metade do número de universitários no país e esse fato pode ser

² Essa coleta de dados do Censo da Educação Superior é realizada anualmente e compreende informações sobre as instituições de ensino superior, cursos de graduação presencial e a distância, cursos sequenciais, vagas oferecidas, matrículas, número de estudantes ingressantes e concluintes. Apresenta também dados sobre os docentes – formação, titulação acadêmica, se atuam instituições públicas ou privadas, quantos são – dentre outras informações disponíveis: confira os principais resultados do Censo da Educação Superior 2010, publicados no portal do MEC em outubro de 2011.

³ Ministro da Educação no Brasil no período compreendido entre 2003 a 2011.

evidenciado ao comparar o número de estudantes que concluíram cursos de graduação em 2001 com os resultados obtidos em 2010: de 390 mil em 2001 para 973,8 mil em 2010. Cabe destacar que estes estudantes estão matriculados em 29.507 cursos de graduação presenciais e a distância, distribuídos em 2.377 instituições de ensino superior, públicas e privadas. Os dados preliminares do Censo supracitado demonstrou, ainda, que a distribuição regional na década ficou mais equilibrada: a região Nordeste, por exemplo, tinha 15% das matrículas em 2001 e alcançou 19%, em 2010; e a região Norte, que tinha 4,7% das matrículas, termina a década com 6,5%.

Entretanto, há controvérsias em relação à análise desses dados e, segundo o físico Carlos Henrique de Brito Cruz (2012), diretor científico da Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), a evolução do ensino superior no Brasil ainda é “medíocre”, basta confrontar informações sobre o número de formandos nas faculdades e universidades brasileiras, na última década, para constatar esse fato. De acordo com dados oficiais, também publicados pelo Inep, Brito Cruz (2012) evidenciou que a velocidade do ensino superior brasileiro reduziu, acentuadamente, a partir de 2005: em 2010 as instituições de ensino superior formaram 178.407 estudantes, 24 mil a menos que os 202.262 do ano de 2004, portanto, houve um decréscimo de 1,8% ao ano, no número de concluintes nesses últimos seis anos. O quadro parece se agravar, conforme declarações do referido físico, nas universidades públicas: em 1995, 37% dos concluintes no ensino superior completaram seus estudos em instituições públicas; em 2003, foram 32%; e em 2010, o percentual caiu para 22%. Entre os anos de 1995 e 2005, a taxa média de crescimento no número de estudantes formados em universidades públicas foi de 11% por ano, porém, desde 2005, este crescimento reduziu para 0,2% ao ano e, em 2010, o número de formandos em universidades públicas diminuiu, acentuadamente, em relação ao início da década.

Na perspectiva de Brito Cruz, esses dados podem ser justificados por dois fatores: 1) O fato da política de expansão do ensino superior do MEC não levar em consideração a distribuição nacional do número de estudantes que concluem o ensino médio no Brasil: um concluinte de Ensino Médio do Estado de São Paulo tem 0,7% de chance de frequentar uma universidade federal; enquanto que na Bahia essa chance se amplia para 7,3%,

no Acre para 70%, sendo que a média do país é de 10%”, evidenciando, segundo a análise do referido físico, falta de equidade na oferta de vagas entre as regiões; e 2) O desempenho precário do Ensino Médio no Brasil, incompatível com a universalização do Ensino Fundamental, iniciada na década de 1990, acompanhada pela política de expansão do Ensino Superior: enquanto 2,5 milhões de alunos concluíram o Ensino Fundamental, 829 estudantes concluíram o Ensino Superior e, quando comparados, esses números indicam que, anualmente, 1,7 milhões de brasileiros evadiram da formação acadêmica no gargalo que separa os segmentos de Ensino Fundamental, Médio e Superior.

Essas críticas foram rebatidas por Jorge Guimarães (2012), presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), ao apontar que tal análise decorre de “um olhar enviesado” dos dados do último Censo da Educação Superior. Afirma ainda que o referido físico ignora o número de formandos na modalidade de educação à distância, pela Universidade Aberta do Brasil: em 2010, aproximadamente 973 estudantes concluíram a graduação, equivalente a três vezes mais do que 2000. Guimarães contestou a análise feita por Brito Cruz por meio da apresentação de outros dados: em 2004, 293 mil novos estudantes ingressaram na rede pública de educação superior, sendo 127 mil na rede federal. Em 2010, 302 mil estudantes ingressaram na rede federal, representando um acréscimo de 120% no período, enquanto que a rede estadual cresceu 7%, e a rede municipal reduziu em 28% em termos do número de ingressos; em 2004 a rede federal atendia 592 mil estudantes (49% do total de todas as públicas) e, em 2010, passou a atender 938 mil (57% do total das públicas). Em relação à falta de equidade na distribuição regional, Guimarães se contrapõe ao exposto por Brito Cruz, sinalizando que houve um aumento acentuado na oferta de vagas nas universidades federais em São Paulo, resultantes da expansão ocorrida na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e da criação da Universidade Federal do ABC (UFABC), acrescida ainda das 140 mil vagas, por ano, promovidas pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU).⁴

⁴ É uma plataforma online desenvolvida pelo Ministério da Educação para selecionar os candidatos às vagas das instituições públicas de ensino superior que utilizarão a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como única fase de seu processo seletivo. A seleção é feita pelo Sistema com base na nota obtida pelo candidato no Enem. No

Cabe ressaltar que entre 2010 e 2011, o número de estudantes paulistas matriculados em universidades federais de outros Estados cresceu 70,9%, conforme informações divulgadas no editorial do Jornal Estado de São Paulo. (O SISU..., 2012)

Essa polêmica evidencia como o uso de dados estatísticos de uma mesma realidade pode levar a análises diferenciadas de um mesmo contexto. Face ao exposto parece-nos relevante apresentar, também, um levantamento realizado pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace), com apoio da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes)⁵ sobre o *Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras*,⁶ divulgado pela Andifes no segundo semestre de 2011.) O relatório desse estudo apontou questões relacionadas às características predominantes no perfil do estudante das universidades federais: 1) A maioria é de mulheres, elas predominam em todas as regiões brasileiras, com percentual nacional de 53,5%; 2) Estudantes das classes C, D e E – com renda familiar de até três salários mínimos – representam 44% do público pesquisado, sendo que este percentual sobe para 52% e 69% nas regiões Nordeste e Norte, respectivamente, e reduz para 32% na região Sudeste, 31% na Sul e 33% na Centro-Oeste.

Portanto, no somatório nacional, a maioria dos estudantes das universidades federais públicas é oriunda de famílias das classes A e B; 3) O estudante das universidades federais é jovem, a faixa etária predominante fica entre 18 e 24 anos (73%); 4) 37% dos estudantes das universidades federais trabalham; 5) O grau de escolarização predominante dos pais destes estudantes é de Ensino Médio (30%), seguido do Superior (28,41%); 6) O percentual de estudantes que se autodeclararam de cor preta, que era de

sítio, os candidatos podem consultar as vagas disponíveis, pesquisando as instituições e os seus respectivos cursos participantes. Maiores informações estão disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16185&Itemid=1101>.

⁵ Informações disponíveis em: <<http://www.andifes.org.br/>>

⁶ Esse levantamento contou com uma amostra baseada no conjunto de estudantes matriculados no segundo semestre de 2009, compreendendo um total de 19.633 estudantes de 117 cursos de instituições universitárias federais. O resultado da pesquisa resultou em um documento que permite conhecer o perfil dos estudantes das universidades federais. (OSSAME, 2011)

6% em 2004, passou para 8,7% em 2010, assim sendo o total de estudantes de raça/cor/etnia preta e parda aumentou, aproximadamente, 20%, com maior concentração nas classes C, D e E (22%), evidenciando que, somados, os estudantes de cor preta e parda representam 40,8% desta população e, embora tenha revelado crescimento entre os últimos levantamentos (2004 e 2010), esse percentual é ainda inferior aos 50,7% apurados, nacionalmente, pelo Censo 2010 do IBGE, conforme apontam os dados preliminares do referido Censo, publicados no segundo semestre de 2011.

De modo geral, as análises desses dados retratam o panorama contemporâneo das instituições de Ensino Superior e revelam as contradições, os avanços e os retrocessos em relação às possibilidades de inclusão educacional nas universidades brasileiras, pondo em destaque o perfil das universidades federais. Os dados apresentados até aqui, visualizados em diferentes perspectivas analíticas por indivíduos e/ou grupos sociais que atuam no contexto universitário, refletem o fato de que

[...] a universidade pode relacionar-se com o todo da sociedade e com o Estado de maneira conflituosa, dividindo-se internamente entre os que são favoráveis e os que são contrários à maneira como a sociedade de classes e o Estado reforçam a divisão e a exclusão social, impedem a concretização da instituição universitária e suas possibilidades democráticas. (CHAUÍ, 2003, p. 6)

Ao constatarmos, por exemplo, que a maioria dos estudantes dessas instituições são, predominantemente, oriundos das classes A e B – apesar das políticas de expansão e das várias modalidades de Ações Afirmativas – fica evidenciado o conflito de classe que transparece na descrição do perfil desse alunado, fortemente marcado pelas desigualdades resultantes das determinações sociais, condizentes com uma inclusão educacional “precária, instável e marginal”, no contexto da formação universitária, refletidas na falta de equidade na democratização do acesso e da permanência. (MARTINS, 1997, p. 20)

Embora a universidade esteja imersa num processo de gestação de uma mentalidade inclusivista resultantes de tais políticas, mesmo que seja por força da legislação vigente, faz-se necessário (re)pensar acerca dos limites e possibilidade para assegurar a inclusão de pessoas com diferenças/deficiências no contexto universitário, tendo em vista a “contradição entre o ideal democrático de igualdade e a realidade social da divisão e luta de

classes que obrigou a universidade a tomar posição diante do ideal socialista”. (CHAUÍ, 2003, p. 5) Quando se trata de pensar sobre os processos de inclusão educacional de estudantes no contexto universitário, alguns questionamentos carecem de esclarecimentos: como estudantes oriundos das classes populares, provenientes de escolas públicas, negros e/ou que apresentam a condição de deficiência se reconhecem e, paralelamente, são reconhecidos nas universidades? Quais os impactos das Ações Afirmativas e das Políticas de Educação Inclusiva na formação universitária?

Ademais, cabe salientar que a presença desse público na universidade ainda se configura numa minoria, especialmente em termos numéricos, quando comparados ao universo de colegas das classes A e B, brancos e que não apresentam a condição de deficiência. Ao afunilar nosso olhar em relação aos limites e às possibilidades de inclusão educacional em relação aos estudantes com deficiência no contexto universitário, outras questões também emergem: como as universidades enfrentam os desafios da inclusão educacional de estudantes com deficiência em seu *locus* de formação? Quais as lutas que se travam na formação universitária, em seus processos de ensino, pesquisa, extensão, em seus currículos, formas de avaliação, tempos e ritmos para permitir o acesso, a permanência e a terminalidade de cursos daqueles estudantes que vivem a condição de deficiência?

Inclusão educacional de estudantes com deficiência

As pesquisas⁷ que tratam da inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior ainda são bastante recentes no Brasil. Os resultados dos primeiros trabalhos acerca dessa temática começaram a surgir somente em 1998. Uma das explicações se deve ao fato de que, até a década de 1980, estudantes com deficiência não contavam com garantia de acesso sequer ao ensino fundamental. As políticas governamentais brasileiras, em termos legislativos, têm revelado intenções em aumentar a presença, no nível superior de ensino, de grupos dele excluídos ao longo da história da

⁷ Cabe ressaltar que no IV Congresso Baiano de Educação Especial (IV CBEE), realizado no período de 02 a 05 de novembro de 2010, foram apresentados 33 trabalhos sobre Inclusão no Ensino Superior, inclusive, a referida temática transformou-se em um dos eixos temáticos do evento. Vale lembrar que no Congresso anterior (2008), foram apresentados apenas três trabalhos diluídos em diferentes eixos temáticos.

Educação no Brasil. Tendo em vista os discursos acadêmicos produzidos sobre o respeito à diversidade na universidade, cabe confrontar em que medida as práticas sociais dessa instituição refletem o “cisco no olho” apontado por Adorno (2008, p. 46) na epigrafe acima, como a “maior lente de contato” para evidenciar a existência, ou não, de transformações advindas das políticas inclusivistas.

No que se refere às Políticas Públicas de Inclusão Educacional, relativas à temática da deficiência na universidade, uma das primeiras iniciativas do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP) foi a publicação da Portaria nº 1.793/1994, em que é proposta a oferta da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, prioritariamente para graduações em Pedagogia, Psicologia e demais licenciaturas; a inserção de conteúdos relativos à referida disciplina nos cursos da área de saúde, serviço social e demais graduações; e a manutenção e/ou ampliação em nível de cursos adicionais, de graduação e de especialização nas diversas áreas da Educação Especial. (BRASIL, 1994) Até então temáticas relacionadas à deficiência eram silenciadas⁸ na formação acadêmica dos graduandos (as), especialmente daqueles que iriam atuar com os alunos ‘incluídos’ nas primeiras séries do Ensino Fundamental, apesar da Constituição Federal determinar, no seu artigo 205, que a educação é um direito de todos e, no artigo 206, Inciso I, que deve haver “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. Além deste, o artigo 208 garante ser dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,⁹ Lei nº 9.394/96, por sua vez, vem reafirmar todas essas determinações constitucionais.

⁸ Tratamos dessa temática em nossa pesquisa de Mestrado (SANTOS, 2002), onde investigamos as concepções de estudantes de Pedagogia sobre ‘alunos com deficiência’. Parte dessa pesquisa foi publicada no artigo “A dialética da inclusão/exclusão’ na história da educação de ‘alunos com deficiência’, disponível no site da Revista da FAEEBA: <<http://www.revistadafaeeba.uneb.br>>

⁹ Essa legislação preconiza, no seu artigo 58, que os sistemas de ensino devem atender os alunos ‘portadores de necessidades educacionais especiais’ preferencialmente nas classes regulares da rede de ensino, onde devem ser oferecidos, quando necessários, serviços de apoio especializado para atender as peculiaridades do referido alunando.

A primeira conquista, no tocante ao processo de inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior, surgiu em resposta à pressão destes e do movimento de pais na luta pelo acesso e permanência em cursos de 3º grau que levou a publicação do Aviso Circular nº 277, editado pelo Ministério da Educação/Gabinete do Ministro (MEC/GM) em 08 de maio de 1996. Esse documento propõe que as Universidades façam a adequação de procedimentos voltados para o processo seletivo de estudantes com necessidades especiais no Ensino Superior, sobretudo no concurso de vestibular. O referido documento recomenda, também, que todas as instituições universitárias promovam a “flexibilização dos serviços educacionais e da infraestrutura, bem como a capacitação de recursos humanos” (BRASIL, 1996)”, de forma a assegurar a permanência bem sucedida de estudantes “portadores de necessidades especiais” no Ensino Superior.

Questões relacionadas à acessibilidade de estudantes com deficiência no Ensino Superior despontaram, na condição de Política Pública, com a publicação da Portaria nº 1.679, de 02 de dezembro de 1999, que discorre sobre os requisitos de acessibilidade para pessoas com deficiências com vistas a instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. (BRASIL, 1999) Não obstante, a Portaria nº 3.284, de 07 de novembro de 2003, teve que substituir a anterior, sendo esta ainda mais específica na enumeração das condições de acessibilidade que devem ser implementadas pelas IES, para fins de instruir o processo de avaliação das mesmas, onde se exige:

Art. 1º Determinar que sejam incluídos nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de autorização e reconhecimento e de credenciamento de instituições de ensino superior, bem como para renovação, conforme as normas em vigor, requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais.

Art. 2º A Secretaria de Educação Superior, com apoio técnico da Secretaria de Educação Especial, estabelecerá os requisitos de acessibilidade, tomando-se como referência a Norma Brasil 9050, da Associação Brasileira de Normas Técnicas, que trata da Acessibilidade de Pessoas Portadoras de Deficiências a Edificações, Espaço, Mobiliário e Equipamentos Urbanos.

Posteriormente, em 2004, foi aprovada a Lei de Acessibilidade por meio da publicação do Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade relativos à inclusão educacional, para viabilizar orientações técnicas voltadas a assegurar o devido cumprimento dessa última Portaria. De acordo com esta última legislação, “os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida (art. 24)”. Devem, também, oferecer às pessoas com necessidades especiais “[...] ajudas técnicas que permitam o acesso às atividades escolares e administrativas em igualdade de condições com as demais pessoas (art. 24, § 1º, inc. II)”. O descumprimento de tais dispositivos, segundo esta legislação, será punido por meio do descredenciamento para abertura, funcionamento ou renovação de cursos pelo Poder Público, dentro dos prazos fixados nessa lei.

Em relação ao sistema de cotas para estudantes com deficiência, existe um Projeto de Lei, ainda em debate no Congresso Nacional. Este projeto prevê a reserva de 10% das vagas em universidades públicas para estudantes que vivem a condição de deficiência. Contudo, independentemente da aprovação deste projeto, algumas universidades brasileiras já adotam o sistema de cotas para estudantes com deficiência, tomando como parâmetro as Políticas de Ações Afirmativas vigentes. Segundo Gois (2009) no universo de 249 instituições públicas de ensino superior, 19 destas já desenvolvem algum tipo de ação afirmativa em benefício dos referidos estudantes. Dentre as instituições que já adotam o sistema de cotas para estudantes com deficiência no Brasil, destacam-se as universidades estaduais do Rio de Janeiro, de Goiás, do Rio Grande do Sul e as universidades federais do Maranhão, Paraná e Sergipe.

Cabe ressaltar que o percentual de estudantes cotistas com deficiência não alcança 1% do total das matrículas destas instituições, apesar de elas terem implantado este sistema há pelo menos três anos. Essa situação é evidente até mesmo na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, pioneira na reserva de vagas para estudantes com deficiência e que já adota a reserva de 10%, conforme sugere o Projeto de Lei em tramitação no Congresso Nacional. No universo de 2.410 estudantes matriculados nesta

universidade, apenas 12 estão incluídos pelo sistema de cotas, perfazendo 0,5% do total de vagas ocupadas. Ou seja, 9,5% das reservas ainda carecem de ser preenchidas. Faz-se necessário refletir sobre os motivos que dificultam e/ou impedem o ingresso de estudantes com deficiência no Ensino Superior, mesmo em instituições que já adotam o sistema de cotas para este segmento da população.

Das colocações reunidas até aqui, cabe destacar como as desigualdades sociais advindas da condição de pobreza, cor, etnia, deficiência, dentre outras, interferem no acesso e na permanência de estudantes que manifestam diferenças socialmente negadas no contexto universitário. Todavia, a ausência de infraestrutura e de recursos humanos, especialmente de docentes qualificados geralmente impede e/ou dificulta a formação e, fatalmente, compromete a finalidade da universidade pública, enquanto “instituição social diferenciada e autônoma”. (CHAUÍ, 2003, p. 6), predispondo a exclusão educacional de estudantes que vivem a condição de diferença/deficiência no contexto acadêmico.

Contudo, apesar das inúmeras barreiras apontadas até aqui, verificamos que esses estudantes estão adentrando, cada vez mais, as universidades brasileiras e, em função da luta por inclusão educacional no ensino superior/universidade, já contam com uma série de direitos assegurados pela legislação, dentre os quais destacamos as ações afirmativas que deram origem ao sistema de cotas, direcionadas mais especificamente para estudantes negros, índios e/ou de baixa renda e a *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*¹⁰ que resguardou conquistas anteriores em relação a inclusão educacional de estudantes com deficiência, assegurando que

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão. (BRASIL, 2008)

¹⁰ Trata-se da Política de Educação Especial publicada pelo Ministério da Educação em janeiro de 2008.

Procedente desta Política, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Superior, publicou o Edital INCLUIR 04/2008, em que convocou as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) a elaborarem propostas para criação, reestruturação e consolidação de Núcleos de Acessibilidade na universidade, tendo em vista permitir melhores condições de acesso para as pessoas com deficiência no espaço acadêmico.

Em relação ao cumprimento do Programa INCLUIR – Acessibilidade na Educação Superior – convém frisar que este foi instituído em cumprimento ao disposto no Decreto nº 5.296/2004 e na Portaria do MEC de nº 5.626/2005. É importante salientar que o Edital INCLUIR permitiu que muitos projetos de universidades federais fossem contemplados e financiamentos pelo MEC para assegurar a inclusão no Ensino Superior no âmbito da promoção da acessibilidade física da pessoa com deficiência. Porém, as instituições estaduais e municipais não contam, ainda, com a destinação de tais recursos institucionalizados. Nesse sentido, caberia às Políticas Públicas instituir, também, medidas para assegurar dotação orçamentária nestas instituições, concretizando equidade nas ações afirmativas de inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior.

Do exposto, vale ressaltar que conquistas advindas das Políticas de Educação Inclusiva, da expansão do ensino superior e das ações afirmativas simbolizam, antes de tudo, uma discriminação positiva e meritória de combate à discriminação social negativa, produzida por instituições universitárias que, tradicionalmente, contribuíram para legitimar desigualdades sociais. No embate que subverte a ordem elitista, culturalmente construída da universidade, de marginalizar e segregar a diversidade humana representada pela condição de diferença/deficiência, as contradições fatalmente emergem, pois, como aponta Chauí (2001, p. 5), a universidade

[...] é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade.

Portanto, os processos de discriminação, positiva ou negativa, que ocorrem na universidade refletem o modelo de sociedade presente em cada contexto e, na contemporaneidade, os discursos de inclusão apontam

para direitos humanos negados ao longo da história, mas as práticas sociais transitam entre a luta pela efetivação desses direitos e a invisibilidade institucionalizada de negação social da condição de diferença/deficiência, evidenciando contradições dentro da própria formação universitária.

As Políticas de Educação Inclusiva, as Políticas de Expansão do Ensino Superior e as Ações Afirmativas imputadas na universidade, não implicam, necessariamente, na conquista da inclusão educacional de estudantes em situação de inclusão, na medida em que, geralmente, tais políticas – voltadas para assegurar o acesso e permanência – não oferecem condições de sustentação em seu próprio contexto, por desconsiderarem as necessidades especiais dos referidos estudantes, evidenciando contradições entre os discursos acadêmicos e as práticas sociais presentes na formação universitária. A indiferença em relação a tais necessidades pode levar a formação do preconceito e, conseqüentemente, a discriminação social traduzida na segregação e/ou marginalização que atinge socialmente a população daqueles que vivem a condição de diferença/deficiência no âmbito acadêmico. Quando a instituição universitária comunga com essa indiferença tende, fatalmente, favorecer a uma “inclusão precária, instável e marginal” por meio da própria formação. (MARTINS, 1997, p. 20)

Todavia, cabe ressaltar que as críticas apontadas no decorrer dessa reflexão, acerca das contradições entre as proposições das políticas de inclusão e as práticas sociais institucionalizadas nas universidades, não significa, de hipótese alguma, que postulamos algum tipo de retrocesso. Ao contrário, reconhecemos a relevância dessas proposições e a crítica apresentada no decorrer dessa reflexão visa prevenir, evitar ou, ao menos, reduzir as tendências de transformação da inclusão educacional numa pseudoinclusão, tendo em vista as condições sociais objetivas que demarcam as contradições na sociedade em que vivemos. A universidade – como todas as instituições sociais presentes numa sociedade contraditória – reproduz contradições, na medida em que “[...] ela forma o indivíduo para se adaptar à organização social existente, mantém práticas que encaminham à regressão social, que simultaneamente contribuem com a crítica que aponta para a emancipação” (DIAS, 2011).¹¹ As possibilidades de democratização da universidade e,

¹¹ Marian A. L. Dias, professora da Unifesp, apresentou essa reflexão em comunicação oral, intitulada *Políticas de expansão no Ensino Superior: educação e democracia?*, apresentado

consequentemente, da sociedade passam pela legitimidade do acesso e da permanência de todos os estudantes – independentemente das questões de ordem econômica, cor, gênero, condição de deficiência, dentre outras – em instituições educacionais que favoreçam o desenvolvimento de “experiências formativas”,¹² comprometida com a educação para emancipação, conforme aponta Adorno (1995).

Considerações finais: papel da universidade na formação para emancipação

Na epígrafe acima, Adorno (2008, p. 196) alerta para os riscos da adaptação a insânia coletiva, visível apenas aos que sofrem individualmente dela e, pela condição de fragilidade, podem perceber sua dor estampada no mundo e, ao mesmo tempo, evidenciar a existência da doença que nos atinge de forma irrestrita, mas que se encontra supostamente invisível, dada as condições sociais objetivas presentes em cada contexto. Essa reflexão nos remete aos desafios da formação universitária na contemporaneidade, principalmente diante das prerrogativas da inclusão educacional de estudantes com deficiência no contexto universitário. A pesquisa¹³ apresentada pela Andifes (2011), anteriormente relatada, detectou outro dado relevante para pensarmos a problemática da formação universitária no Brasil. Ao levantar aspectos relacionados à formação, verificou-se que, aproximadamente, 80 a 95% dos estudantes das universidades federais do Brasil não participam, regularmente, das atividades culturais, artísticas, esportivas e políticas existentes na instituição. Esse dado aponta, diretamente, para o problema da formação no contexto universitário que, a nosso ver, retrata

no II Seminário sobre Teoria Crítica, Formação e Indivíduo: Educação, Democracia e Higienismo, realizado pelos Diretórios de Pesquisa do CNPq Teoria Crítica, Formação e Cultura, habilitados pela PUCSP e Preconceito, Indivíduo e Cultura, habilitado pela USP, no período de 13 a 16 de setembro de 2011.

¹² A experiência formativa é caracterizada “[...] pela difícil mediação entre o condicionamento social, o momento de adaptação, e o sentido autônomo da subjetividade, o momento de resistência”, propiciado pelo desenvolvimento da autorreflexão crítica. (MAAR, 1995, p. 26)

¹³ Intitulada *Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras*.

como as condições de vida precária invadiu a formação universitária, empobrecendo as possibilidades de desenvolvimento da autorreflexão crítica. Uma formação que se restringe, apenas, ao conteúdo acadêmico de sala de aula e a atividade extraclasse curricular obrigatória parece-nos fadada à adaptação, coerente com as determinações sociais que impedem ou dificultam uma formação cultural ampla, para além dos espaços de sala de aula.

Entretanto, estudantes universitários, em geral, quando acomodados ao mínimo do que pode ser oferecido pela universidade, permanecem alheios numa formação precária, muito aquém do potencial intelectual que se poderia esperar daqueles que conquistam esse lugar. A universidade tem um papel importante que deve ser assumido por todos os seus partícipes, principalmente pelo público de estudantes que sustentam sua existência enquanto instituição formadora. A participação em atividades culturais, artísticas, esportivas e políticas presentes no contexto universitário pode, inclusive, favorecer experiências formativas aos estudantes por veicular uma infinidade de questões que tocam a subjetividade, suscitam a indignação e estimulam a autonomia intelectual. Nesse sentido, Resende (2010, p. 161) sugere que

No meio universitário, deveríamos aproveitar os espaços onde ainda é possível ser livre e promover experiências formativas que mantivessem uma posição de indignação, de rebeldia e de não-conformismo ante as situações que cegam a consciência e oprimem os indivíduos (professores, alunos e funcionários). Isso já seria um princípio de resistência, pois não é possível uma formação cultural em uma sociedade ou instituição que desumaniza os homens.

Uma formação universitária restrita tende a fortalecer, nos estudantes, a indiferença, a despolitização, o consumismo, dentre outros valores fomentados na sociedade, que adentram os muros da universidade e provocam consequências danosas ao mundo da cultura e do saber científico.

Do exposto, cabe questionar a quem serve esse tipo de formação universitária que não suscita a autorreflexão crítica, necessária para contrapor os discursos midiáticos produzidos e fomentados pela cultura de massa. A ausência dos estudantes universitários nas consideradas “atividades extracurriculares não obrigatórias”, evidenciada no levantamento da Andifes (2011), expressa o modelo social vigente, reproduzido pela universidade. O

mais agravante de tudo isso é que esses estudantes universitários, imersos numa formação precária, tendem a manter postura assertiva diante de uma realidade social que exige resistência e, principalmente, uma tomada de posição contrária a barbárie¹⁴ que insiste em nos capturar. Resta-nos a autorreflexão crítica para pensar em ações possíveis de, se não para impedir, ao menos resistir na denúncia acerca dos riscos de que a propagação reiterada desse quadro traz para sobrevivência humana, fadada ao individualismo exacerbado, ao consumismo irresponsável, a naturalização da violência e, principalmente, as diferentes formas de adoecimentos.

Esse cenário pode ser vislumbrado em muitos contextos e, para revertê-lo, a rota possível passa, necessariamente, pela verdadeira formação na dimensão anunciada por Adorno em seus escritos. O conceito de formação, na perspectiva de Adorno (1995, p. 143), é sempre dialético, implica uma tensão permanente porque a verdadeira formação tem, ao mesmo tempo, a função de adaptar o indivíduo para viver em sociedade e, contraditoriamente, deve também desenvolver o indivíduo para a autonomia, ou seja, para que este seja capaz de pensar e agir, segundo sua própria consciência, resultante de uma educação para emancipação, pois

[...] a educação seria impotente se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisso, produzindo nada além de *wel adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior.

Contudo, mais agravante em relação ao exposto é que, na contemporaneidade, o capitalismo tardio tem provocado um afrouxamento nessa tensão, inerente à formação e, conseqüentemente, ocorre uma superposição da adaptação que, em geral, pode suplantar o desenvolvimento da

¹⁴ Em relação ao conceito de barbárie, vale-se da assertiva de Adorno (1995, p. 159-160), quando afirma que “[...] a barbárie existe em toda a parte em que há uma regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade, onde exista portanto a identificação com a erupção da violência física. Por outro lado, em circunstâncias em que a violência conduz inclusive a situações bem constringedoras em contextos transparentes para a geração de condições humanas mais dignas, a violência não pode sem mais nem menos ser condenada como barbárie”.

autonomia em função das condições sociais objetivas presente no modelo de sociedade que vivemos.

A formação apontada por Adorno deve estar ancorada na autorreflexão crítica e na busca da experiência, presentes no processo de individuação, para que o indivíduo seja capaz de se diferenciar, de modo a suplantar as idealizações produzidas pela cultura de massa e, concomitantemente, instaurar a identificação com a diversidade humana. Nesse sentido, a inclusão educacional de estudantes com deficiência pode oportunizar mudanças na rota da formação universitária, na medida em que permite esse encontro com a diversidade humana, representada por aqueles que vivem a condição de deficiência. Diante da possibilidade dessa experiência, talvez seja possível romper com a “cegueira”¹⁵ da universidade acerca do seu papel na manutenção, ou não, do modo como vivemos e quem sabe ao “dar-se conta não só de que ainda vive, mas de que ainda há vida (ADORNO, 2008, p. 196)”, os indivíduos possam olhar para além do previsível face às condições sociais objetivas vigentes na contemporaneidade e resistir na luta pela emancipação via formação universitária.

Referências

ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. O ensaio como forma. In: ADORNO, T. W. *Notas de Literatura I*. São Paulo: Duas Cidades Editora 34, 2003.

_____. *Mínima Moralía: reflexões a partir da vida danificada*. Tradução Gabriel Cohn. Rio de Janeiro: Beco do Azougue Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. *Portaria Federal nº 3.284, de 07 de novembro de 2003*. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em: <http://www.mp.sc.gov.br/portal/site/portal/portal_lista.asp?campo=1015> Acesso em: 10 set. 2010.

¹⁵ No sentido utilizado Saramago (1995, p. 310) ao afirmar que “estamos cegos, Cegos que vêem, Cegos que, vendo, não vêem”.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. *Aviso Circular nº 277*. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>> Acesso em: 18 set. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Programa Incluir*. Brasília, [2005?]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=557&Itemid=303>>. Acesso em: 22 set. 2010.

CHAUI, Marilena de Souza. *A universidade pública sob nova perspectiva*. Conferencia de Abertura da 26ª reunião anual da ANPED. Poços de Caldas, 5 de outubro de 2003.

_____. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

GUIMARÃES, Jorge. *O ensino superior no país está crescendo*. 2012.

Disponível em: <http://www.andifes.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6284:o-ensino-superior-no-pais-esta-crescendo&catid=50&Itemid=100017>

GOIS, Antonio. *Cota não garante inclusão de aluno deficiente*. 2011. Disponível em: <<http://www.livroacessivel.org/cota-nao-garante-inclusao.php>>.

MARTINS, José de Souza. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.

OSSAME, Ana Célia. *Pesquisa aponta perfil dos universitários de universidades*

federais. 2011. Disponível em: < http://www.andifes.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5716:pesquisa-aponta-perfil-dos-universitarios-de-universidades-federais&catid=52&Itemid=100013%20h>

RESENDE, Maria do Rosário Silva. Professor universitário: formação cultural, emancipação e autonomia. In: RESENDE, Anita C. Azevedo; CHAVES, Juliana de Castro. *Psicologia social: crítica socialmente orientada*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2010. p. 141-164.

SANTOS, Jaciete Barbosa dos. A dialética da exclusão/inclusão na História da Educação de alunos com deficiência. *Revista da FAEEBA*, Salvador, v. 11, n. 17, p. 27-44, jan./jun. 2002.

SARAMAGO, José. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

O SISU e a mobilidade estudantil. *Estado de São Paulo*, São Paulo, 10 jan.

2012. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6129:o-sisu-e-a-mobilidade-estudantil-&catid=50&Itemid=100017>

Pessoas com deficiência no mercado de trabalho

Um estudo da cultura organizacional

ANA CRISTINA CYPRIANO PEREIRA | LILIANA M. PASSERINO

Introdução

A relevância da inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho é um assunto que ainda permite muitos estudos para aprofundamento nesta temática. Tanto sob o viés da pessoa com deficiência, como sob o ponto de vista da empresa enquanto uma organização que precisa se adaptar culturalmente para este processo, a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho é um campo fértil para pesquisas com vistas à melhoria desta relação.

Neste sentido, esta investigação fundamenta-se na relação que se estabelece entre a inclusão de pessoas com deficiência e os movimentos da cultura organizacional necessários para garantir tal inclusão. Entende-se cultura organizacional como um processo contemporâneo através do qual as organizações se estruturam sobre aspectos de valores, crenças, costumes e modo de agir, considerando a cultura como um produto social. (MARCHIORI, 2006)

Estudos sobre cultura organizacional mostram a sua importância enquanto gestora do pensamento e comportamento humano aplicado às realidades organizacionais, e responsável pelas grandes mudanças nas formas de pensar e agir das empresas. (TOMEI, 2008). A partir destas mudanças, os conceitos

de cultura organizacional podem ser utilizados como instrumentos para a compreensão deste fenômeno.

Em particular utilizou-se a classificação proposta por Tomei (2008) para analisar a cultura de uma organização a partir de três níveis: a) dos pressupostos básicos e inconscientes; b) dos valores que governam o comportamento das pessoas; c) dos artefatos visíveis.

O presente capítulo apresenta um estudo de caso desenvolvido numa organização de grande porte, na qual investigamos o processo de transformação evidenciado a partir da inclusão das pessoas com deficiência. Para tal, o capítulo inicial debate os conceitos sobre cultura organizacional, sobre os quais se construiu e definiu nosso entendimento durante o estudo e o contexto metodológico da pesquisa que explicita nossas definições e caminhos. A análise e discussão dos resultados apresenta então nossa compreensão acerca dos dados coletados, à luz do referencial teórico que embasa este estudo. Por fim, as considerações nos conduzem à reflexão dos pontos propostos neste estudo e do contexto social no qual está inserido.

O movimento da cultura organizacional

Considerando a importância da inclusão de pessoas com deficiência nos ambientes de trabalho e as diferentes questões que tal processo implica, trouxemos neste estudo a cultura organizacional como um conceito que procura aproximar os estudos acadêmicos do processo contemporâneo por meio do qual as organizações se estruturam.

A cultura organizacional relaciona os aspectos de valores, crenças, costumes e modos de agir, enquanto produto social que emerge do coletivo e não apenas da criatividade individual, para a inclusão desses sujeitos. (MARCHIORI, 2006)

Entendemos o homem como um ser social, participante de um processo histórico no qual se insere, produto e produtor da cultura que produz e reproduz a representação da realidade que é social.

Como mencionado, a cultura de uma organização refere-se a um sistema de valores compartilhado pelos seus membros, o que diferencia uma organização das demais. Esses valores são, em última análise, características valorizadas pela organização que “[...] capturam a essência da cultura de uma

organização”. (ROBBINS, 2005, p. 375) Ainda, segundo Carrieri (2008, p. 20), “[...] nenhuma manifestação cultural nunca pode ser compreendida fora de um contexto, sem levar em consideração a biografia, a história, a percepção e a interpretação dos atores”, e acrescenta: “[...] é através da cultura que os indivíduos percebem a realidade social e constroem também os significados para suas vidas”.

Evidentemente, o conceito de cultura organizacional tem sofrido modificações ao longo das décadas. Nas primeiras aproximações, as definições de cultura organizacional não se preocupavam com questões relativas a mudanças, porém, a partir dos anos 1980 estas exigências também são agregadas e passam a ocupar mais espaço para o entendimento das organizações. (MARCHIORI, 2006)

Resgatando historicamente os conceitos que cercam esta temática, percebe-se que forma, valores e resultados (sucesso ou fracasso da organização) estão quase sempre vinculados aos modelos apresentados. Muitos direcionamentos apontam, também, para uma cultura única como premissa que fundamentou os pressupostos da cultura corporativa.

Contudo, tais pressupostos ignoram a diversidade de grupos existentes nas organizações:

[...] organizações são feitas de diferentes ocupações e profissões, diferentes classes sociais e gêneros, e são talvez, propagadas em diferentes áreas geográficas. Tudo isso pode formar a base de sub-culturas distintas e contra-culturas que competem para a definição da realidade da organização. (FINCHAM; RODHES, 1992 apud MARCHIORI, 2006, p. 70)

Neste mesmo viés Carrieri (2008, p. 22) acrescenta que as organizações estão mergulhadas em ambientes “cada vez mais conturbados”, e que, portanto, não estão isoladas e atreladas a uma só cultura. Paralelamente, as pessoas provêm de ambientes sociais diferentes, com competências diferenciadas, e adquirem uma visão de mundo. Ao certo, o autor aponta apenas que os mecanismos de seleção, promoção e recompensa são estratégias de homogeneização dos indivíduos em direção aos padrões culturais da empresa. Tais padrões, em geral, contribuem para a dificuldade da inclusão das pessoas com deficiência nos postos de trabalho.

Schein (1988) destaca a importância de se conhecerem os conceitos da cultura, pois inúmeras situações da organização derivam do poder que a força da cultura desenvolve. O autor afirma que a cultura se desenvolve a partir do aprendizado do grupo, e que tal aprendizado ocorre quando seus membros enfrentam problemas e oportunidades, e, a partir de então, trabalham pela solução de forma conjunta. “O modelo de cultura deve considerar a dinâmica complexa da vida diária”, afirma Marchiori (2006, p. 101), acrescentando a crítica a Schein, quando este autor afirma que o grupo só funciona em consenso.

Mais do que apresentar a crítica, a autora analisa três perspectivas de Martin (1992): a perspectiva da integração – onde a organização é tida como um consenso, sem ambiguidades de discurso; a perspectiva da diferenciação – na qual há sinais de consenso e reconhecimento de conflitos; e a perspectiva da fragmentação – que se detém na ambiguidade e nas múltiplas visões como uma teia de possibilidades dentro da complexidade das organizações.

Para Marchiori (2006, p. 82):

Cultura organizacional é o reflexo da essência de uma organização, ou seja, sua personalidade. Ela é essencialmente experimentada pelos seus membros de maneira conjunta, o que, sem sombra de dúvida, afeta a realidade organizacional e a forma com que os grupos se comportam e validam as relações internas.

Freitas (2008, p. 105) estuda a cultura organizacional como “um sistema de símbolos e significados, e as organizações são consideradas como padrões de discursos simbólicos que precisam ser interpretados e decifrados para serem compreendidos”, sendo, portanto, a cultura uma de suas características.

A propósito, a autora destaca que o “estudo da cultura é um processo que necessariamente envolve e produz conhecimento” (MARCHIORI, 2006, p. 82, grifo nosso). Para a autora grande parte das definições de cultura organizacional refere-se à posição dos os seus membros, quando estes compartilham valores e crenças, e acrescenta: “Algumas [definições] enfatizam o aspecto do conhecimento coletivo dos membros, outras, as tradições”. (MARCHIORI, 2006, p. 81)

A cultura organizacional é, portanto, um processo no qual a participação dos trabalhadores está vinculada à estabilidade e ao vínculo com a organização, pois desta parceria deriva-se a condução da inovação e da transmissão do conhecimento para a empresa e entre os trabalhadores. (MARCHIORI, 2006) Além disso, a cultura de uma organização desempenha funções dentro das organizações. Segundo Robbins (2005, p. 378):

A cultura organizacional desempenha diversas funções dentro de uma organização. Em primeiro lugar, ela tem o papel de definidora de fronteiras, ou seja, cria distinções entre uma organização e as outras. Segundo, ela proporciona um senso de identidade aos membros das organizações. Terceiro, facilita o comprometimento com algo maior do que os interesses individuais de cada um. Quarto, estimula a estabilidade do sistema social. A cultura é a argamassa social que ajuda a manter a organização coesa, fornecendo os padrões adequados para aquilo que os funcionários vão fazer ou dizer. Finalmente, a cultura serve como sinalizador de sentido e mecanismo de controle que orienta e dá forma às atitudes e comportamentos dos funcionários.

A autora ainda destaca a importância da correlação entre a cultura e a prática social que permeiam a vida do indivíduo na organização: “É preciso existir um entendimento, uma visão que o indivíduo compartilhe para que ele possa encontrar sentido em sua trajetória organizacional”. (MARCHIORI, 2006, p. 16) Assim, também as mudanças precisam fazer sentido para que se concretizem na cultura da instituição. Marchiori (2006, p. 83) destaca: “Como afirma Martin (1992, p. 138), toda manifestação cultural não pode ser entendida fora do contexto no qual é representada, percebida e interpretada.”

A cultura organizacional apresenta-se como importante elemento para o planejamento dos processos de mudança das organizações. Galvani (1995) aponta que a mudança da cultura da empresa perpassa necessariamente pela transformação dos padrões de comportamento das pessoas, cuja estrutura envolve suas capacidades, crenças e valores. Neste caso, destacamos a importância dessas mudanças de comportamento em relação à inclusão e convivência com colegas com deficiência, o que necessariamente implica um novo pensar acerca destas capacidades, crenças e valores referidos.

De acordo com Schein (1988), quanto mais importante for a ação de mudança da empresa, mais imprescindível a aproximação desta à cultura daquela organização. Em sintonia com tal premissa Mamede [2010] afirma que uma das maiores disfunções (ou consequências negativas) da cultura organizacional podem ser, justamente, as barreiras à mudança, paradoxalmente resultado de uma cultura fortemente estabelecida.

A cultura organizacional pode efetivamente transformar-se, a partir do momento que os sujeitos da organização entendem, desejam, participam, aceitam e desempenham um comportamento em prol das mudanças propostas. (MARCHIORI, 2006)

Neste estudo utilizamos o entendimento da cultura organizacional por níveis proposto por Tomei (2008) para ajudar na análise e compreensão da manifestação na organização objeto deste estudo.

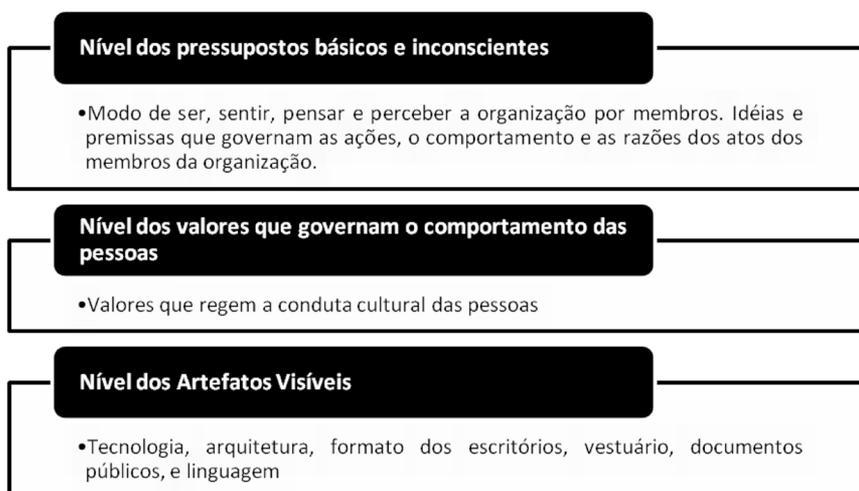


Figura 1 - A cultura organizacional em Níveis proposta por Tomei (2008)

Fonte: Elaborado pela autora.

Estes níveis, segundo a autora, referem-se “[...] ao grau no qual o fenômeno cultural torna-se visível ao observador”. (TOMEI, 2008, p. 26) Diante disto, segundo este autor, a cultura organizacional pode ser apreendida em três níveis: a) dos pressupostos básicos e inconscientes, b) dos valores que governam o comportamento das pessoas; c) dos artefatos visíveis, como pode ser visto no esquema apresentado na Figura 1.

O nível dos artefatos visíveis refere-se à tecnologia, à arquitetura, ao formato dos escritórios, ao vestuário, a documentos públicos e à linguagem. Facilmente identificáveis, nem sempre se revelam de fácil interpretação, pois às vezes a lógica destes artefatos é clara ou mesmo revelada a ponto de ser compreendida. (TOMEI, 2008) Já o nível dos valores que governam o comportamento das pessoas não é de fácil observação, pois a compreensão dos valores que regem a conduta cultural das pessoas depende da análise de entrevistas e de um entendimento mais profundo acerca da racionalização dos atos dos membros da organização. Não se pode esquecer, como apontado por Carrieri (2008), que os valores também estão permeados pela vivência pessoal e pelo ambiente de onde provêm estes indivíduos.

O último nível, o nível dos pressupostos básicos e inconscientes, consiste no mais difícil a ser identificado.

Este nível determina o modo de ser, sentir, pensar e perceber a organização por membros. São as ideias e premissas que governam as ações, o comportamento e as razões dos atos dos membros da organização. O processo de introjeção desses pressupostos é longo e resulta do processo de enfrentamento de problemas e da solução adequada às situações. Esse conhecimento é apreendido e divulgado pela organização, atingindo o nível inconsciente dos seus membros. Muitas vezes as pessoas podem nem estar conscientes da posse desses valores e crenças, e só percebem se forem violados ou ameaçados algum dia. (TOMEI, 2008, p. 26)

Tomei (2008) acrescenta que os valores do comportamento que regem os pressupostos básicos vão sendo internalizados inconscientemente até que sejam considerados naturais. Ainda na mesma direção, Schein (1988) destaca que a compreensão da cultura de uma organização depende de um aprofundamento para além dos artefatos visíveis, procurando descobrir os pressupostos básicos e fundamentais, que são o centro da cultura de uma instituição.

Em adição a estas ideias, há também o entendimento de que a cultura nunca é estática, está sempre em um contínuo processo de desenvolvimento e mudança. Portanto, as habilidades não são permanentes, e o grande aprendizado consiste em aprender a aprender. (MARCHIORI, 2006)

Em sendo assim, explorar os conceitos da cultura organizacional é essencial para o foco de investigação que visa a compreender o processo

de transformação evidenciado numa organização, a partir da inclusão das pessoas com deficiência e da adaptação da cultura organizacional de uma empresa neste processo.

Nossa visão é que os novos paradigmas da inclusão, e as exigências legais advindas desse processo, têm demandado das instituições sua adaptação e inovação para alcançar as proposições não só das leis, mas também da nova sociedade. Para tanto, ao que parece, o caminho das mudanças na cultura organizacional pode ser um caminho profícuo para se alcançar tais metas.

Contexto do estudo

Apresentamos neste texto o recorte de um estudo de caso realizado no ano de 2010, através da análise da inclusão de pessoas com deficiência numa empresa de grande porte.¹

Com o desenvolvimento deste estudo, cujo foco de investigação foram as adaptações percebidas a partir do processo de inclusão de pessoas com deficiência em uma empresa, foi possível dar um passo no sentido de entender as dificuldades e potencialidades deste processo. Além disso, entre os objetivos de investigação estavam os de identificar os sujeitos inseridos na organização, as suas adaptações efetivadas, e as capacidades individuais e organizacionais, considerando a tecnologia no processo de inclusão.

Diante disso, as opções metodológicas que conduziram o estudo, foram construídas para que os objetivos fossem atingidos em consonância com a teoria sócio-histórica, que o embasou.

A pesquisa apoiou-se na proposição do método estudo de caso, como investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo no seu contexto, principalmente quando os limites entre o fenômeno e contexto não estão definidos claramente (YIN, 2001), visando a investigar a inclusão das pessoas com deficiência em uma empresa e os movimentos da cultura organizacional decorrentes deste processo.

¹ O presente texto é parte da dissertação de mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, intitulada *Inclusão de Pessoas com Deficiência no Trabalho e o movimento da Cultura Organizacional: análise multifacetada de uma organização*.

Assim, para compreender as inquietações propostas nesta pesquisa, foi estudada uma empresa de grande porte² do ramo de alimentação e os sujeitos deficientes nela inseridos. Com mais de 50 mil funcionários, para cumprir sua cota estipulada no artigo 93 da Lei 8.213 de 1991, de 5% de pessoas com deficiência, seria necessário um incremento de 395% sobre os funcionários com deficiência já contratados. (BRASIL, 2004) Atualmente, o número de deficientes representa 1,01% do montante de funcionários da organização, um número muito aquém do estipulado em Lei e desejado pela organização.

Os principais instrumentos de coleta de dados foram análise de documentos, entrevistas semiestruturadas e observações, com os quais foi possível compreender o processo de inclusão no fenômeno da cultura organizacional.

A coleta de dados realizou-se através de três visitas in loco.³ Simultaneamente houve momentos de observação e realização das entrevistas, bem como o recolhimento do material documental disponibilizado pela organização. Além de entrevistar funcionários com deficiência, foi possível conversar com gestores responsáveis pelos recursos humanos e setores de atuação dos sujeitos incluídos, bem como os colegas dos empregados com deficiência entrevistados.

No que se refere às unidades de análise escolhidas para o estudo, procuramos compreender as adaptações culturais a partir do entendimento de que as organizações são um organismo que engloba diferentes espectros. Neste sentido, foram definidas as adaptações (a) estratégicas, (b) de gestão, (c) procedurais, (d) educacionais, e (e) atitudinais, como aquelas essenciais a verificação proposta na pesquisa.

As análises permitiram uma reflexão acerca de alguns pontos de tensionamento evidenciados durante o processo de pesquisa. Consoante com a proposta deste estudo, entende-se que o acréscimo desta reflexão tende

² Segundo o IBGE (2003), o critério de classificação do porte das empresas, para fins bancários, ações de tecnologia, exportação e outros, relaciona-se ao número de funcionários, sendo, na indústria, classificadas como grandes as empresas com mais de 500 funcionários.

³ Tendo em vista a que organização pesquisada tem suas unidades produtivas distribuídas pelo Brasil, ao mencionar três momentos de visita se está efetivamente, referindo-se a três jornadas de dois a três dias cada, com atividades de observação e entrevistas intensivas no período.

a incrementar a pesquisa na direção do entendimento da complexidade social ora exposta.

A pesquisa, alicerçou-se na perspectiva sócio-histórica, com o que foi possível compreender sobre o sujeito e a organização, não de forma isolada e estática mas interconectados e potencializados na cultura organizacional, por meio de uma abordagem diferenciada das práticas cotidianas. Desta forma, discutimos, a seguir, o processo de inclusão das pessoas com deficiência na organização estudada, tendo como base os elementos apresentados.

Análise e discussão

Ao discutir o processo de inclusão das pessoas com deficiência em uma organização, no que se refere às adaptações observadas na Organização, inicialmente permitimo-nos uma ponderação quanto à cautela necessária para a análise destas conclusões, uma vez que procedimentos, atitudes e cultura são valores não palpáveis ou mensuráveis. Assim, a análise da cultura organizacional seguiu o modelo proposto por Tomei (2008), apresentado na Figura 1.

Ao considerar o processo de inclusão como um processo em construção, é possível inferir algumas reflexões, uma vez que a inclusão de pessoas com deficiência em uma grande empresa não tem se revelado um processo de fácil resolução. A resistência das empresas, enquanto entes privados, cujos dirigentes de suas unidades pensam a inclusão das formas mais distintas e pessoais, é, provavelmente, maior que a resistência enfrentada pelos sujeitos com deficiência para a sua inclusão social nos espaços públicos. Para Carvalho e Orso (2006), esta dificuldade não só impede as pessoas com deficiência de atuarem como sujeitos dos processos de produção, de seus meios de vida, como também as limitam de compor o sujeito histórico de seu tempo.

Neste sentido, a procura de adaptações evidenciadas na organização para a efetivação do processo inclusivo representa a procura por resposta a esta equação, que mescla sociedade e capital: a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

Embora haja um grande esforço da organização, por outro lado identifica-se a descrença de quem vive esta realidade por dentro: “*É impossível cumprir a cota...tenho certeza*” (S2 – funcionária).

Contudo, este sentimento não é percebido no ambiente organizacional, ao contrário, aparentemente, o que transparece é um clima de otimismo a despeito das contrariedades relatadas. Porém, não foram encontradas evidências que demonstrem haver adaptações efetivamente em todas as áreas propostas, destacando-se algumas em detrimento de outras.

Inicialmente, no que se refere às adaptações estratégicas, fica evidente a grande preocupação com a qualidade do processo inclusivo. Ou seja, mesmo que os relatos nos apontem para a intensa fiscalização no que se refere ao cumprimento das cotas previstas em lei, as entrevistas com os gestores nos revelam uma preocupação para que as contratações de pessoas com deficiência sejam ações responsáveis. Logo, há empenho dos níveis gerenciais em administrar um processo de inclusão com “qualidade”. O destaque deste termo condiz com a base da cultura organizacional da instituição analisada, a qual estabelece em seus princípios e valores fundantes uma “obsessão pela qualidade”.⁴ Outrossim, está em consonância com o princípio do comprometimento e valorização das pessoas, no entendimento de que este processo deve ser mais do que o mero atendimento às cotas, envolvendo instituição como um todo.

Esta adaptação é verificada na empresa no nível dos valores que governam o comportamento das pessoas, “[...] isto é, representam as justificativas ou a racionalização dos atos dos membros da organização”. (TOMEI, 2008, p. 26)

Há também nos documentos e registros o “respeito à diversidade” como uma das premissas incentivadas pelos programas da instituição. Percebe-se, portanto, um indício de adaptação ao nível dos artefatos visíveis: os artefatos visíveis são “[...] compostos por [...] documentos públicos [...]”. São fáceis de encontrar, mas nem sempre são decifráveis ou de fácil interpretação”. (TOMEI, 2008, p. 26)

Afora isso, é uma adaptação estratégica também a política de contratação de pessoas com deficiência e a busca por promoção de outras ações fora da empresa, como a manutenção de centros de ensino que, estrategicamente, levam o nome da empresa para a comunidade.

⁴ Termos utilizados em documentos internos que, por questões de sigilo, não serão referenciados.

Na mesma direção, estão as ações de gestão reveladas pelo envolvimento de diversos níveis gerenciais para tratar desta temática, bem como o funcionário especialmente designado para tratar dos assuntos relativos ao processo de inclusão das pessoas com deficiência. Não obstante a designação deste funcionário demonstre ser um passo para assumir a inclusão como uma vontade e política da empresa, esta “pseudoeestrutura” parece ser ainda muito exígua se comparada à necessidade de inclusão e ao porte da organização. Mais do que isso, seria necessário um setor que pudesse acomodar todo o trabalho que tal atividade demanda.

Os movimentos em nível de gestão, de inclusão de pessoas com deficiência, podem ser classificados tanto como valores que regem a conduta das pessoas como as ideias e premissas que governam as ações dos membros da organização. Contudo, relatos apontam que há diferenças na ação dos gerentes, levando-se em consideração os gestores que já estão engajados na proposta da inclusão, daqueles que ainda não se adaptaram a este paradigma. Tal aceitação ou resistência dos gestores é fundamental para o sucesso do processo inclusivo, alusão esta feita pelos próprios gestores entrevistados, quando afirmam que nas unidades onde não há engajamento dos “níveis superiores” a inclusão ainda não avançou.

Estas dificuldades dos gerentes que não se engajaram na proposta da inclusão, em sintonia com Carrieri (2008) e Freitas (2008), demonstram o quanto as questões do meio de origem do funcionário influem na cultura da empresa, a qual definitivamente não está isolada e atrelada a uma só cultura. De modo que, por virem de ambientes sociais distintos, com competências e experiências diferentes, tais pessoas têm sua própria visão de mundo – e assim agem.

Desta maneira, esta é a realidade cultural da empresa, composta daqueles que atuam no processo inclusivo e dos que não o fazem. Como consequência, embora exista uma meta a ser atingida pela empresa como um todo – a empresa quer e precisa cumprir a Lei nº 8.213 – não há ou não nos foram apresentadas na pesquisa metas individuais das unidades e seus gestores.

Do ponto de vista das adaptações procedurais, aparentemente vão se estruturando à medida que os funcionários necessitam destes, na maioria das vezes de maneira informal e quase sem que se perceba.

Os aspectos procedurais não revelam adaptações importantes. O funcionário com deficiência é estimulado a realizar suas atividades como os demais empregados. Observa-se que a necessidade de cada funcionário com deficiência instiga pequenas adaptações e ajustes. Em relato, S4. – deficiente motor – explicou, por exemplo, que não atende ao telefone, pois sua dificuldade de dicção o coloca em situação estigmatizante.

Esta situação é interpretada por Goffman (1988) como estigma na medida em que se estabelece uma relação entre atributo e estereótipo, que em nossa sociedade conduz ao descrédito do indivíduo. Elias e Scotson (2000, p. 39) complementam:

[...] o rebaixamento da posição de um membro dentro da ordem hierárquica interna do grupo reduz sua capacidade de se manter firme na competição interna [...] pode deixá-lo sujeito à pressão dos boatos depreciativos sussurrados à boca pequena ou até a franca estigmatização.

Embora este procedimento não tenha sido confirmado, em um primeiro momento, o seu gestor direto posteriormente concorda que a equipe evita que S4 atenda ao telefone, para seu conforto no ambiente de trabalho. Desta forma, podemos inferir uma pequena adaptação situada entre o nível dos pressupostos básicos e inconscientes – pois não é claramente percebido nem por quem o executa – e o nível dos valores que governam o comportamento das pessoas. Embora o comportamento não seja claro, observa-se que esta conduta, enquanto “valor”, guia e orienta a conduta do indivíduo, “apesar de não ser explicitada claramente como norma e de não ter a força imperativa explícita. Os valores revelam uma espécie de modelo mental que o empregado tem da organização”. (TOMEI, 2008, p. 35)

Fica evidente também que a lógica da contratação é a de que a pessoa se adapte ao posto de trabalho e não o contrário, existindo um certo “estereótipo” de local de trabalho para cada deficiência, que revela estigma e posição, assim como também não há adaptações que envolvam tecnologia. Aparentemente esta ausência tecnológica não se dá por questões de custo, mas sim por desconhecimento sobre tais recursos. (GOFFMAN, 1988; OLIVEIRA; GUANAES; COSTA, 2004)

Ademais, ainda há um pensamento preconceituoso sobre a capacidade da pessoa em função de sua deficiência: “[...] *este é um problema que a gente*

enfrenta na verdade...por exemplo, surdos, é tranquilo a gente consegue colocar. Agora se a pessoa tem alguma limitação, tem que fazer exame médico, a gente não pode de forma alguma colocar em risco...” (S3 - gestor).

Omote (2001) argumenta que a concepção da sociedade sobre as deficiências pode influenciar as relações sociais, bem como orientar ações planejadas e praticadas em relação ao indivíduo. Conforme o autor, isso significa que, para a sociedade, as dificuldades da pessoa com deficiência ocorrem mais em função das suas limitações orgânicas, e, portanto, as medidas, que visam a inserir este sujeito no mundo do trabalho, serão mais baseadas na natureza da deficiência do que nas suas potencialidades e necessidades. Este pensamento limitado sobre as possibilidades da pessoa com deficiência é abordado por diversos outros autores (BEYER, 2006; CORRER, 2003; MITLER, 2003; OMOTE, 2001; VYGOTSKY, 2007), mas, sobretudo, revela estigma e preconceito. Para Goffman (1988) os aspectos do defeito “contaminam” sua identidade social. Segundo o autor, baseamos nossas percepções e a transformamos em expectativas normativas, bem como em exigências, apresentadas de um modo rigoroso. Assim, quando nos questionamos se as exigências que fazemos a outrem são preenchidas, percebemos que durante todo o tempo estamos afirmando como o indivíduo deveria ser. (GOFFMAN, 1988)

As adaptações educacionais são provavelmente as adaptações mais relevantes observadas na organização, que vem atuando no processo educacional de pessoas com deficiência. A empresa desenvolveu uma estrutura educacional⁵ que atende pessoas com deficiência da comunidade, na modalidade de educação especial, as quais não são necessariamente seus funcionários. Não há, também, nenhuma exigência de ambas as partes de que o vínculo empregatício venha a se estabelecer. A finalidade maior desta ação é dar condição de empregabilidade às pessoas com deficiência ou, ainda, como exposto pela responsável: “[...] *se não for para o mercado de trabalho, no mínimo para a autonomia [das pessoas com deficiência]*” (S2 - funcionária).

Uma visão positiva da sociedade sobre a empresa é um resultado provável desta adaptação, a qual também poderá vir a ser um instrumento de ajuste no que concerne às pressões sofridas pelas organizações em relação à fisca-

⁵ As informações sobre a estrutura educacional, número de alunos, localização, atividades desenvolvidas não serão pormenorizadas como resguardo da identidade da Empresa.

lização quanto ao cumprimento da Lei de Cotas. Diante disto, percebe-se também, que esta ação pode ser vista como estratégica, em se considerando os resultados que podem advir deste projeto.

Quanto à mudança cultural verificada neste quesito, estas adaptações educacionais estão claramente sustentadas nos valores que governam o comportamento das pessoas e no nível dos artefatos visíveis. Em relação ao primeiro nível, as entrevistas com os gestores nos apontam na direção do entendimento desta ação como um importante feito de responsabilidade social, trazendo à tona a missão da empresa e de valores que precisam ser cumpridos.

Ainda, retomando Tomei (2008), diante da análise da cultura organizacional, o segundo nível é claramente identificado, pois há todo um aparato de mobiliário, de arquitetura e de tecnologia envolvido para a consecução de um projeto educacional. Tais mudanças são efetivamente visíveis e importantes para a consecução dos objetivos propostos.

Em relação às adaptações atitudinais, mesmo que se evidencie um movimento em prol da inclusão, não há programas que possam ser considerados motivadores de profundas mudanças nas atitudes e crenças das pessoas, como um movimento permanente advindo da organização. Segundo S7 (colega), pode-se considerar que a empresa ficou um lugar melhor de trabalhar a partir da convivência com seu colega surdo, mas isto não é resultado de um projeto estruturado pela instituição com este intuito, é consequência da convivência a que se submeteu.

Para Goffman (1988, p. 37) pessoas como S7 (colega) tornam-se os “informados”, ou seja, aqueles que “[...] são normais, mas cuja situação especial levou a privar intimamente da vida secreta do indivíduo estigmatizado e a simpatizar com ela, que gozam, ao mesmo tempo, de certa aceitação, certa pertinência cortês ao clã”. Os informados partilham do estigma do sujeito com deficiência, pois, em função da atividade laboral diária, convivem e relacionam-se com o sujeito estigmatizado.

Além disso, do ponto de vista organizacional, as entrevistas revelaram uma carência de um processo mais amplo envolvendo toda a empresa e inclusive alguns membros dos níveis gerenciais.

A adaptação atitudinal, de análise complexa, é de suma importância de ser levada em consideração neste estudo. No que se refere aos preconcei-

tos, estigmas e estereótipos, verificou-se que ainda existem fortes indícios de discriminação. Naturalmente, resultam de anos de distorções sociais e, como tais, não podem ser imputadas à organização. No entanto, não se registraram “programas e práticas de sensibilização e de conscientização dos trabalhadores em geral e da convivência na diversidade humana nos locais de trabalho” sugeridos por Sasaki (2006, p. 68), essenciais quando efetivamente desenvolvidos no intuito de diminuir os efeitos destas barreiras.

Os relatos dos gestores indicam ainda uma heterogeneidade nas ações. Não há campanhas de comunicação que instiguem ou eduquem o público interno para as questões atitudinais no que se refere à inclusão de pessoas com deficiência. Conquanto a valorização da diversidade esteja apenas descrita nos documentos internos, não se verificam práticas a este respeito. Aparentemente, somente estão mobilizados para um pensamento inclusivo os funcionários que estão envolvidos com o processo de inclusão.

Considerações finais

Diante do objetivo inicial, de investigar os movimentos da cultura organizacional de uma empresa no processo de inclusão de pessoas com deficiência, vislumbrou-se, ao final do estudo, um panorama da inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho a partir da análise de uma empresa de grande porte. Este estudo permitiu não somente responder a estas inquietações, como nos remete a um leque de possibilidades de futuras pesquisas que se desdobram em novas inquietações emergentes.

Neste sentido, podemos afirmar que, com este estudo, foi possível compreender as visões segmentadas de pessoas e empresas, assim como das dificuldades e desvios do processo de adaptação de uma empresa na inclusão de pessoas com deficiência.

No que se refere às adaptações – estratégicas, de gestão, procedurais, educacionais e atitudinais – e capacidades se evidenciaram (ou não) na organização para efetivar o processo inclusivo, pode-se perceber o quanto este processo de inclusão social das pessoas com deficiência ainda é um “processo em construção”, cujas características variam entre os paradigmas da inclusão, da integração e da exclusão. Este processo ainda se encontra cercado por estigmas, obedece a lógicas impostas pelo mercado capita-

lista, pelas políticas públicas, enfim, pelas barreiras culturais da empresa e da sociedade. Neste sentido, as adaptações ainda não são passíveis de promover as mudanças paradigmáticas esperadas na inclusão das pessoas com deficiência.

A realização deste estudo nos conduziu a diversas reflexões sobre a inclusão de deficientes nas organizações. Ainda que muitos obstáculos já tenham sido apontados pelos gestores, e outros tenham sido sinalizados em pesquisas anteriores, muitas características ficaram evidenciadas através da análise dos dados coletados, e estas evidências nos levam a destacar a importância de se refletir sobre os aspectos sociais, políticos, econômicos e legais do processo de inclusão do deficiente no mercado de trabalho.

Ainda que muitas das inquietações que nos conduziram a esta pesquisa tenham sido respondidas – mesmo que tais respostas não tenham nos proporcionado satisfação pessoal –, novas inquietações surgem destes resultados, fazendo da pesquisa um processo contínuo para a melhoria da sociedade, pois não basta que se qualifiquem os deficientes – problema recorrente apontado nesta e em outras pesquisas – se as organizações e a própria sociedade também não o fizerem. É preciso educar a empresa para a inclusão, enquanto não se estabelecer esta meta as organizações ainda verão a lei de cotas como um problema intransponível ou uma arbitrariedade das políticas públicas.

Referências

- BEYER, H. O. *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BRASIL. Lei nº 8.213 de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. *Legislação brasileira sobre pessoas portadoras de deficiência*. Brasília: Câmara dos deputados, Coordenação de Publicações. 2004. p. 55-58.
- CARRIERI, A. de P. A Opção teórico-metodológica para pesquisas sobre culturas nas organizações. In: CARRIERI, A. de P.; CAVEDON, N. R.; SILVA, A. R. L. da (Coord.). *Cultura nas organizações: uma abordagem contemporânea*. Curitiba: Juruá, 2008. p. 19-33.
- CARVALHO, A. R. de; ORSO, P. J. As pessoas com deficiência e a lógica da organização do trabalho na sociedade capitalista. In: PROGRAMA

INSTITUCIONAL DE AÇÕES RELATIVAS ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS (Org.). *A pessoa com deficiência na sociedade contemporânea: problematizando o debate*. Cascavel: Ed. Unioste, 2006. p. 155-179.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000. 224 p.

FREITAS, S. J. C. de. Vinte e sete anos de transformações das significações culturais em uma empresa multinacional do setor de eletrônica ao consumidor: um estudo longitudinal. In: CARRIERI, A. de P.; CAVEDON, N. R.; SILVA, A. R. L. da (Coord.). *Cultura nas organizações: uma abordagem contemporânea*. Curitiba: Juruá, 2008. p. 101-122.

GALVANI, L. *Cultura organizacional: passos para a mudança*. Belo Horizonte: Luzazul, 1995.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *As micro e pequenas empresas comerciais e de serviços no Brasil 2001*. Rio de Janeiro, 2003. (Estudos e pesquisa. Informação econômica, n. 1) Disponível em: < Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/microempresa/microempresa2001.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2010.

MAMEDE, A. A. do C. *A influência da cultura organizacional nos processos de mudança*. [2010]. Disponível em: <[http://www.biblioteca.sebrae.com.br/bds/BDS.nsf/4AD4782E13B055CB03256EF600506F48/\\$File/NT00090F7A.pdf](http://www.biblioteca.sebrae.com.br/bds/BDS.nsf/4AD4782E13B055CB03256EF600506F48/$File/NT00090F7A.pdf)>. Acesso em: 21 maio 2010.

MARCHIORI, M. *Cultura e comunicação organizacional*. São Caetano do Sul: Difusão, 2006.

MARTIN, J. *Cultures in Organization: three perspectives*. New York: Oxford University Press, 1992.

MITTLER, P. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003. 264 p.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de; GUANAES, C.; COSTA, N. R. do A. Discutindo o conceito de “Jogos de Papéis”: uma interface com a “Teoria do Posicionamento”. In: ROSSETI-FERREIRA, M. C. et al. (Org.). *Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 69-80.

OMOTE, S. A concepção de deficiência e a formação do profissional em educação especial. In: MARQUEZINE, M. C.; TANAKA, E. D. (Org.) *Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial II*. Londrina: Ed. UEL, 2001. p. 45-52.

- ROBBINS, S. P. Cultura organizacional. In: ROBBINS, Stephen P. *Comportamento organizacional*. 11. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.
- SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.
- SCHEIN, E. H. *Organizational culture and leadership*. 3.ed. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1988.
- TOMEI, P. A. (Org.). *Cultura e mudança organizacional*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2008.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2.ed. Porto Alegre: Bookman. 2001.

Educação e trabalho

Temas a considerar para inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho

MARIA CANDIDA SOARES DEL-MASSO

Pretendemos neste artigo discutir a importância da adequada compreensão das noções de educação e trabalho tendo como foco a deficiência e sua inclusão no meio social.

Ao partirmos da trajetória de vida dos indivíduos, os primeiros anos envolvem, basicamente, o contato do indivíduo com a família e o suporte dessa família para os anos subsequentes de vida desse indivíduo. A família é o laço inicial da relação indivíduo e meio e é com ela que o indivíduo começa o seu desenvolvimento no mundo. Com o nascimento de uma criança com deficiência ocorre uma reorganização do contexto e do grupo familiar, que esperava um bebê normal e se vê frente a uma nova e inusitada situação que a faz repensar valores, conceitos, vida futura da família e desse indivíduo que muitas vezes não terá independência nas dimensões educacionais, de trabalho e do próprio envelhecimento humano. Com o adequado e sistemático desenvolvimento inicial, que na maioria das vezes decorre da estimulação essencial¹ e da estimulação precoce, as possibilidades futuras se tornarão mais promissoras podendo chegar à efetiva inclusão social.

Quando a família se depara com o novo momento que a criança com deficiência irá vivenciar, qual seja o período educacional, uma nova batalha se instala na busca de local adequado com profissionais capacitados a lida-

¹ Envolve o desenvolvimento social e afetivo da criança ao reconhecer o potencial social inato do bebê e de seu papel ativo já nas suas primeiras interações com os pais. (BRAZELTON, 1991)

rem com aquela deficiência específica, para que a criança com deficiência possa ser verdadeiramente incluída, preferencialmente no ensino regular ou em alguma outra modalidade educacional, e ser alfabetizada.

Com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, a Educação Especial atinge um avanço legal significativo ao ser disponibilizado no Capítulo V – Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, os artigos 58, 59 e 60, destinados a refletir essa temática. Brandão (2010, p. 134), ao analisar os Artigos acima pontuados, ressalta que se forem “cumpridas efetiva e integralmente todas as disposições neles contidas, o Brasil certamente será considerado uma referência mundial nesse assunto”. Nessa perspectiva, um avanço é lançado ao oferecer no § 3º do art. 58 a oferta de Educação Especial, dever constitucional do Estado, com início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil, ou seja, no início da Educação Básica.

Outro aspecto que gostaríamos de salientar se refere à inserção do aluno com deficiência preferencialmente no Ensino Regular, e caso essa prática não seja possível, à modalidade de atendimento educacional mais adequada a sua situação.

No bojo desse aspecto citado na LDB nº 9.394/96, o ponto-chave se constitui no ensino inclusivo, ou seja, alunos com deficiência devem ser inseridos “preferencialmente” no ensino regular. Caso isso não ocorra, quais serão as possibilidades a ele ofertadas para que não fique fora da escola? Essa “outra possibilidade” se configurará em ensino que o exclua do espaço educacional regular?

Acrescido a isso, no art. 59 são pontuadas todas as necessidades especiais que deverão ser satisfeitas para a efetiva inclusão do aluno com deficiência no ensino regular, qual sejam, currículos, métodos, técnicas e recursos educativos para a organização adequada dos serviços prestados; terminalidade específica para os alunos com deficiência que não puderem concluir as exigências contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a conclusão do ensino fundamental, quer os alunos com deficiências intelectuais, quer os alunos com superdotação; capacitação de professores do ensino regular e especialização adequada em nível médio ou superior para o atendimento dos alunos com deficiência e educação para o trabalho visando à efetiva integração em sociedade.

Essas são questões que angustiam tanto os familiares quanto os docentes e profissionais envolvidos, pois apesar da legislação educacional exigir professores capacitados para o atendimento de alunos com deficiência, com a mudança das diretrizes curriculares dos Cursos de Graduação em Pedagogia, por exigência da Resolução CNE/CP n. 1/2006 (BRASIL, 2006), as Habilitações em Educação Especial, antes ofertadas na formação em nível de graduação, são apenas possíveis em nível de especialização. Vemos nesse aspecto uma grande dificuldade, pois o esvaziamento dos currículos dos Cursos de Pedagogia com matérias específicas da Educação Especial e a necessidade de outros conteúdos fundamentais para a Educação Infantil e Educação Básica acabam por não serem cumpridas a contento, formando profissionais muitas vezes despreparados para a atual realidade no recebimento de alunos com deficiência em suas salas de aula regulares.

Não vamos aqui entrar na discussão quanto à proposta completa discutida para a graduação em Pedagogia, mas gostaríamos de enfatizar as questões que se referem à Educação Especial. Observamos em nosso cotidiano de docência, particularmente na Formação de Professores em Educação Especial em nível de especialização, a dificuldade em lidarem com a inclusão, haja vista o despreparo desses profissionais quanto aos tópicos básicos para o recebimento de alunos com deficiência no ensino regular. Acrescido a isso, a dificuldade do preparo prévio em nível da infraestrutura da escola e da capacitação da equipe escolar para o recebimento desses alunos é outro ponto crucial. Em termos de infraestrutura o espaço escolar deve ser acessível seguindo as atuais regulamentações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) no que diz respeito ao desenho universal.

Os dados do Censo do IBGE de 2010, disponibilizados no último dia 25 de maio de 2012, quando se referem ao cadeirante demonstram que do estudo realizado em 15 cidades brasileiras com mais de 1 milhão de habitantes, a cidade de Porto Alegre possui infraestrutura adequada sendo que 23% da cidade é acessível ao cadeirante e a cidade de maior dificuldade de acessibilidade, com apenas 1,6% da rua adequadas, é a cidade de Fortaleza. Esses dados, em caráter de exemplificação, demonstram a dificuldade dessa temática, pois não basta a escola ter professores capacitados, já que toda ela deverá estar preparada para receber esse aluno com deficiência no espaço

escolar, considerando ainda o trajeto até a escola que fica, na maioria das vezes, sob responsabilidade dos familiares.

Os espaços públicos, seguindo a proposta de Desenho Universal, estariam de pronto efetivando a acessibilidade, não se fazendo necessário a eliminação das barreiras arquitetônicas, impeditivas para o adequado acesso das pessoas com deficiência nos espaços acadêmico, profissional e social.

Retomando a questão educacional, que pontos podemos considerar na perspectiva da escola e do aluno com deficiência? Pontuamos como fundamental a formação de professores objetivando que esse profissional esteja preparado para auxiliar e/ou possibilitar a real inclusão do aluno com deficiência no espaço acadêmico, somando a isso a sua compreensão e a execução de um currículo flexível, regionalizado e adaptado trazendo para o espaço acadêmico o conhecimento sociocultural do contexto escolar e do entorno. Com isso o professor estaria instrumentalizando seu aluno para a compreensão do mundo do trabalho,² que é papel da escola e o seu preparo acadêmico para o futuro profissional, ou seja, para o mercado de trabalho³ e para o próprio envelhecimento humano. Assim, a escola precisaria organizar seu currículo considerando a noção de competência “acadêmica” ao desenvolver habilidades e conhecimentos adquiridos na escola que venham ao encontro da noção de empregabilidade na sociedade contemporânea.

A escola e sua equipe profissional também precisam repensar essa realidade para que esse momento da vida dos indivíduos, particularmente dos indivíduos com deficiência, façam realmente sentido para a etapa seguinte da vida, ou seja, o mercado de trabalho.

A escola atualmente enfrenta vários desafios e se depara com a necessidade em entender o que é a Pedagogia Inclusiva, considerando que a diferença faz parte do cotidiano de vida escolar, pois é na escola que se deve preparar para o ensino na diversidade, considerando igualmente que

² Entendemos a expressão mundo do trabalho de maneira complexa, ou seja, uma noção que abarca diferentes tipos de conhecimentos e que tem o intuito de informar o indivíduo não somente a respeito do trabalho em si, mas o de informar sobre sua autonomia e, porque não dizer, prepará-lo para a auto-suficiência. (DEL-MASSO, 2000, p. 50-51)

³ A expressão mercado de trabalho, segundo definição apresentada no Dicionário de Ciências Sociais constitui uma descrição metafórica da relação entre a oferta e a procura de mão-de-obra em âmbito restrito ou global, [...] além de designar a relação entre a oferta e a procura de determinados tipos de mão-de-obra. (DEL-MASSO, 2000, p. 50)

a diversidade faz parte do patrimônio imaterial humano. (BALEOTTI; DEL-MASSO, 2008)

Outro desafio observado na escola atual é como possibilitar a transição entre escola e trabalho, ou melhor, como preparar adequadamente esse aluno para a etapa seguinte da vida em sociedade. Observamos que há um descompasso entre escola e trabalho que na maioria das vezes se preocupa em cumprir o currículo pedagógico sem trazer, para o conteúdo acadêmico, aspectos citados na LDB nº 9.394/96 denominado Orientação para o Trabalho.

O indivíduo, para ingressar e permanecer no mercado de trabalho depende de uma boa escolarização, requisito fundamental para o sucesso profissional. O grande problema com que nos deparamos hoje, particularmente no que diz respeito ao ingresso da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, é o “analfabetismo funcional” que decorre da baixa escolarização e que acaba, por consequência, na baixa qualificação para o trabalho. Se o indivíduo não for adequadamente preparado na escola, dificilmente ele ingressará no mercado formal de trabalho, que exige independência e domínio da comunicação “escrita”.

É função do sistema educacional oferecer o que denominamos de “qualificação não-profissionalizante” (DEL-MASSO, 2000), pois cabe à escola incluir em seu currículo informações sobre o mundo do trabalho, preparando o aluno para a autonomia, cidadania e para a própria vida. Não cabe à escola no Ensino Fundamental a capacitação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, salvo exceção do projeto do Senai no Ensino Fundamental II.

As três legislações educacionais brasileiras, a LDB nº 5.692/71, a LDB nº 7.044/82 e a atual LDB nº 9.394/96, tentaram, sem sucesso, introduzir temas sobre o trabalho nos Ensinos Fundamental e Médio. Na LDB nº 5.692 foi utilizado o termo Qualificação para o Trabalho, sendo esse conteúdo opcional para os ensinos de 1º e 2º graus à época. Como se trata de conteúdo opcional, esse não era ministrado nessas modalidades de ensino. Com a mudança de legislação e aprovação da LDB nº 7.044/82, a revisão dos conteúdos curriculares e a importância da noção de trabalho como componente acadêmico passam a ser obrigatórios nos ensinos de 1º e 2º graus (Preparação para o Trabalho). Embora obrigatório, mais um vez esse

conteúdo fica fora das grades curriculares e os alunos sem o recebimento das noções básicas sobre o tema trabalho. Com a atual LDB nº 9.394/96 na seção I – Das Disposições Gerais – Capítulo II – Da Educação Básica, é pontuado no artigo 27, inciso III - Orientação para o Trabalho, no entanto, não esclarece a natureza, os pressupostos, a relação com os conteúdos curriculares etc. dessa diretriz, além dessa legislação não especificar se a orientação para o trabalho é ou não obrigatória enquanto tema ou disciplina no currículo do ensino fundamental nas séries iniciais. Quando observamos os Parâmetros Curriculares Nacionais, o tema transversal Trabalho e Consumo está presente no Ensino Fundamental II, não sendo contemplado no Ensino Fundamental das séries iniciais, aspecto preocupante quando pensamos nas pessoas com deficiência, e particularmente com deficiência intelectual que talvez nunca tenham acesso a esse conteúdo por não conseguirem chegar às séries finais do ensino fundamental. Uma vez mais essa questão fica relegada para segundo plano e, conseqüentemente, caso ocorram as mesmas interpretações das legislações⁴ anteriormente em vigor feitas pelas instituições escolares, a referida “orientação para o trabalho” não estará presente nos conteúdos pedagógicos,

Para que a escola atinja seu objetivo, ou seja, possibilitar que a pessoa com deficiência tenha condições de ir para o mercado de trabalho, ela precisa rever seu currículo e oferecer conhecimentos que auxiliem esse momento da vida. Acreditamos que a terminalidade da educação ocorre, idealmente, com a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho e no meio social.

Por outro lado, precisamos olhar para os locais de trabalho e compreender como os empregadores lidam com a questão do trabalho da pessoa com deficiência. A relação produção – trabalhador e as próprias relações de trabalho são temas complexos e as dificuldades ficam evidentes quando os envolvidos são pessoas com deficiência com baixa escolarização e baixa qualificação profissional, pois mais do que capacidades laborais, o trabalho exige pensamento, habilidade fundamental para a empregabilidade na sociedade atual.

⁴ Citamos a LDB nº 5.692/71, que utilizava o termo Qualificação Profissional, sendo opcional para os ensinos de 1º e 2º graus à época, e a LDB nº 7.044/82, que utilizava o termo Preparação para o Trabalho, conteúdo obrigatório para os ensinos de 1º e 2º graus à época, sendo ambos os conteúdos não realizados.

Com a possibilidade de introduzir conteúdos sobre o mundo do trabalho nos currículos do ensino fundamental estaremos preparando todos os alunos para o momento seguinte da vida, a escolha profissional. E mais do que isso, estaremos preparando futuros empregadores que possivelmente terão contato, em sua vida profissional, com trabalhadores com deficiência. A escola ao informar o aluno sobre o mundo do trabalho, sobre os trabalhadores, sobre as profissões, sobre as particularidades de cada indivíduo, poderá trazer à discussão as potencialidades e habilidades de todas as pessoas, inclusive aquelas com algum tipo de deficiência. Com essa discussão estaremos desmitificando questões acerca da inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, pois muitas vezes a crença do empregador é que essas pessoas ao ingressarem na empresa demandarão altos investimentos, não irão produzir adequadamente e terão problemas com a assiduidade no trabalho, pois muitos dependem de tratamentos e atendimentos de saúde.

Essas questões não são de todo verdadeiras. Acreditamos que o empregador tenha essas dúvidas, mas muitas vezes por desconhecimento das habilidades e potencialidades das pessoas com deficiência que adequadamente preparadas poderão ingressar no mercado de trabalho competitivo com desempenho igual ao dos demais colegas de trabalho, com efetiva permanência no emprego.

A crença no descrédito decorre de uma construção social que se perpetua há longo tempo atitudes negativas de crença e preconceito e a qual devemos enfrentar ao mostrar que pessoas com deficiência adequadamente escolarizadas e capacitadas para uma atividade profissional terão sucesso tanto quanto os demais indivíduos nesse mesmo contexto.

Refletindo sobre esse descompasso entre escola e trabalho, na maioria das vezes decorrente da baixa escolarização que leva ao analfabetismo funcional e a baixa qualificação profissional por falta de preparo adequado, estruturamos o Projeto de Extensão Universitária Profissionalização de Pessoas com Deficiência realizado junto ao Centro de Reabilitação Profissional denominado Associação de Suporte ao Trabalho Inclusivo (ASTI) que resultou de ações iniciadas junto ao Grupo de Estudos em Reabilitação Profissional (GERP), uma das linhas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão Social (GEPIS), cadastrado no CNPq desde 1995.

As reuniões iniciais do GERP decorreram de uma demanda da sociedade da cidade de Marília, interior do Estado de São Paulo, mais especificamente de pais de pessoas com deficiência que apresentavam dificuldades em encontrar espaço para seus filhos, pois estavam próximos à idade adulta, não havia mais espaço na escola devido à idade cronológica e não sabiam o que fazer e qual local procurarem. Após contato que mantivemos com esses pais por intermédio do Ministério Público de Marília na realização de uma palestra sobre Trabalho para Pessoas com Deficiência, o caminho encontrado foi reunir profissionais da comunidade local, assim como familiares de pessoas com deficiência, e iniciar as discussões sobre a real concepção que tínhamos sobre trabalho e sobre o trabalho para pessoas com deficiência. Após 2 anos de encontros mensais de estudo o grupo estava preparado para iniciar as ações práticas, quando foi criado o Centro de Reabilitação Profissional, na modalidade de um Projeto de Extensão Universitária da UNESP que recebeu o nome de ASTI, conforme citado anteriormente.

A ASTI inicia suas atividades no atendimento às pessoas com deficiência com idade igual ou superior a 18 anos em junho de 2006, em um espaço cedido em uma instituição assistencial da cidade de Marília, com o objetivo de avaliar, capacitar e encaminhar pessoas com deficiência qualificadas profissionalmente para o mercado de trabalho local. Além do atendimento as pessoas com deficiência, as atividades da ASTI consistem do contato com os empregadores da cidade de Marília e região para informá-los sobre o trabalho dessas pessoas, o papel da ASTI e a possibilidade da ASTI mediar essa relação entre o trabalhador com deficiência e o empregador até a sua colocação e permanência no emprego, respondendo á demanda pelo cumprimento da Lei de Cotas considerando que não basta apenas atender a essa lei, mas incluir com qualidade. O que muitas vezes está implícito na Lei de Cotas, é que “sem as cotas, os empregadores se recusariam a contratar trabalhadores com deficiência por causa da discriminação, pelo receio em relação a baixa produtividade, ou do potencial aumento do custo do trabalho” (OMS; GRUPO BANCO MUNDIAL, 2012, p. 250) que pode decorrer da necessidade de adequações e eliminação de barreiras arquitetônicas.

Assim, para que a colocação seja efetiva, a pessoa com deficiência precisa ser adequadamente avaliada e capacitada para a inserção no mercado de

trabalho. Consideramos em nossa proposta três modalidades de trabalho, o trabalho competitivo, o trabalho apoiado e o trabalho por conta própria.

No trabalho competitivo o indivíduo com deficiência deve ser capacitado para produzir tanto quanto os demais trabalhadores conforme especificado na análise de cargo daquela função podendo competir, em termos de igualdade, com as demais pessoas. O emprego apoiado é uma modalidade de trabalho onde a produção realizada pela pessoa com deficiência chega até 40% das atividades desempenhadas pelos demais trabalhadores conforme especificado na análise de cargo daquela função. No trabalho por conta própria o indivíduo com deficiência tem capacidade para produzir tanto quanto os demais trabalhadores, conforme especificado na análise de cargo daquela função; entretanto tem impedimentos de ordem pessoal, devido a limitações de saúde, que na maioria das vezes o impede de permanecer no local de trabalho durante a jornada diária de atividade profissional.

Complementando esses dados, o *Relatório Mundial sobre Deficiência*, no que se refere aos tipos de emprego, aponta que pessoas com deficiência,

Podem precisar de flexibilidade de horários e de outros aspectos do trabalho – tempo apropriado para se preparar para o trabalho, para ir ao trabalho e voltar dele, e para tratar de problemas de saúde. Empregos temporários e de meio período, que normalmente oferecem flexibilidade, podem ser atrativos, Mas tais trabalhos podem também oferecer salários e benefícios menores. Pesquisas nos Estados Unidos mostram que 44% dos trabalhadores com deficiência estão em algum emprego temporário ou de meio período, em comparação com 22% que não tem deficiência. Problemas de saúde são o fator mais importante na explicação do alto predomínio desse tipo de emprego. (OMS; GRUPO BANCO MUNDIAL, 2012, p. 247)

Para que essas atividades profissionais sejam realizadas pelas pessoas com deficiência são necessários os esclarecimentos a algumas questões, como por exemplo, como o mercado de trabalho lida com essa questão? Como é vista a relação de trabalho? A pessoa com deficiência está adequadamente preparada? E a equipe profissional e técnica da empresa?

Essas dificuldades atingem tanto as pessoas com deficiência quanto os empregadores pelo desconhecimento das reais potencialidades e habilidades dessas pessoas para o desempenho de uma atividade profissional, pois

muitas vezes a visão está focada na deficiência e na limitação, acrescido ao medo em não saberem lidar com a condição de deficiência no local de trabalho. Além disso, as crenças e mitos de que a inserção da pessoa com deficiência na empresa demandará altos custos e investimentos, das dúvidas quanto a efetiva produção desses indivíduos, a preocupação com a assiduidade no local de trabalho devido a tratamentos, entre outros, são pontos que devem ser desmitificados para que a efetiva inclusão aconteça. As barreiras encontradas e que afetam a entrada das pessoas com deficiência no mercado de trabalho são inúmeras. Dados citados no *Relatório Mundial sobre Deficiência* referem que:

Pessoas com deficiência estão em desvantagens no mercado de trabalho, por exemplo, a falta de acesso à educação e treinamento, ou a recursos de financiamento, podem ser responsáveis pela exclusão do mercado de trabalho – mas essa poderia ser também a natureza do ambiente de trabalho, ou a percepção de seus empregadores acerca da deficiência ou de pessoas com deficiência. Sistemas de proteção social podem criar incentivos para pessoas com deficiência deixarem seus empregos por invalidez, necessitando de mais pesquisas no tocante a fatores que influenciam os resultados do mercado de trabalho para pessoas com deficiência. A educação e treinamento são primordiais para um trabalho bom e produtivo com renda razoável. Pessoas jovens com deficiência não costumam, contudo, ter acesso à educação formal ou a oportunidade de desenvolver suas habilidades – particularmente no importante e crescente campo da tecnologia da informação. A lacuna de realização educacional entre pessoas com e sem deficiência é um obstáculo sempre crescente. (OMS; GRUPO BANCO MUNDIAL, 2012, p. 247)

Um problema que nos deparamos com as três primeiras turmas que participaram do Programa de Reabilitação Profissional da ASTI⁵ foi o analfabetismo funcional, vindo ao encontro de questões identificadas no

⁵ O Programa de Reabilitação Profissional da ASTI consiste da execução de cinco módulos desenvolvidos ao longo de seis meses, sendo que nos dois primeiros meses o usuário permanece em período integral na ASTI, do terceiro ao quinto mês ele permanece meio período na ASTI e meio período na empresa parceira, com todo o suporte legal, e no último mês ele permanece apenas na empresa com o suporte da ASTI. Os módulos desenvolvidos abordam os seguintes temas: Módulo I: treino de habilidades funcionais; Módulo II: atividade de treinamento de leitura e escrita; Módulo III: treino de atividades

relatório acima citada, pois a independência na leitura e escrita é requisito fundamental para o trabalho no atual mercado de trabalho. Não basta a boa habilidade profissional, a força física, pois a independência em comunicação é fundamental para a nova empregabilidade.

Assim, todo o processo precisou ser repensando e adequado as reais condições e necessidades dos usuários em processo de reabilitação profissional focando as ações na alfabetização, requisito fundamental para o ingresso no mercado de trabalho. Essa constatação corrobora procedimentos de longo tempo que questionamos quanto à importância do pedagogo fazer parte das equipes de reabilitação profissional para que avalie o nível de conhecimento educacional que a pessoa com deficiência chega para o desempenho de uma atividade profissional. Paralelamente a isso, o pedagogo realizará ações durante o processo de capacitação profissional, pois a elevação da escolaridade também é uma atividade de reabilitação.

Ressaltamos o papel fundamental que a escola tem na vida dos indivíduos com deficiência ao prepará-lo para a vida profissional e para o próprio envelhecimento humano. Se a escola não estiver adequadamente preparada o resultado futuro será perigoso, pois poderá levar a pessoa com deficiência à exclusão do mercado de trabalho.

Não queremos particularizar essa questão, mas ressaltar a importância da escola em alfabetizar adequadamente os alunos para que não cheguem com defasagens de conteúdos na etapa posterior ao momento educacional, conteúdos esses que possam lhes possibilitar fazer parte do mercado de trabalho. Somente assim a escola estará fazendo a diferença em preparar o aluno para vida!

Referências

BALEOTTI, L. R.; DEL-MASSO, M. C. S. Diversidade, diferença e deficiência no contexto educacional. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. *Inclusão escolar: as contribuições da educação especial*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora; Marília: Fundepe Editora, 2008. p. 33-44.

de vida diária; Módulo IV: treino de atividades de vida prática; Módulo V: treino de habilidades de empregabilidade.

BRANDÃO, C. F. *LDB passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9394/96 comentada e interpretada, artigo por artigo*. 4. ed. São Paulo: Avercamp, 2010.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 dez. 1996*. 5. ed. São Paulo: EDIPRO, 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. 16 maio 2006, Seção 1, p. 11.

BRAZELTON, T. B. *Cuidando da família em crise*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

DEL-MASSO, M. C. S. *Orientação para o trabalho: uma proposta de adaptação curricular para alunos com deficiência mental*. 2000. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico 2010: características urbanísticas do entorno dos domicílios*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_impresao.php?id_noticia=2140>. Acesso em: 25 maio 2012.

OMS - ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE; GRUPO BANCO MUNDIAL. Relatório Mundial sobre Deficiência. Tradução Lexicus Serviços Linguísticos. São Paulo: SEPcD, 2012.

Universidade Estadual de Feira de Santana

Trajetórias, desafios e proposições para a inclusão no ensino superior

MARILDA CARNEIRO SANTOS

Introdução

Este artigo pretende trazer algumas reflexões sobre a inclusão no ensino superior, particularmente, na Universidade Estadual de Feira de Santana. Sabe-se que no contexto das políticas nacionais, as questões relacionadas às necessidades de aprendizagem de crianças, de jovens e de adultos, com foco específico naqueles que são vulneráveis à marginalização e exclusão, têm obtido grande ênfase nas últimas décadas.

Abordar o tema de educação inclusiva é uma questão pontuada por desafios que assumiram nova dimensão no bojo do movimento internacional de educação para todos, sobretudo, com a adesão do Brasil à *Declaração Mundial de Educação para Todos* (1990) e aos preceitos da *Declaração de Salamanca* e da *Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais* (1994) que influenciaram a elaboração da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (1996) e a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008), entre outros documentos oficiais.

Como desafio, o governo encaminhou ações voltadas para oferta de vagas no sistema regular de ensino, em todos os níveis, com base no princípio de valorização das diferenças e no atendimento às necessidades educacionais de alunos em situação de vulnerabilidade como: negros, indígenas, ciganos, pessoas com deficiência, entre outros, de forma que todos sejam incluídos.

Apesar do significativo avanço no sentido da inserção de estudantes com deficiência no sistema regular de ensino, as ações preconizadas no âmbito das políticas educacionais que visam à inclusão educacional, ainda são incipientes, pois urge a necessidade de que sejam postos em prática os princípios que se coadunam, de fato, com o reconhecimento da diversidade como um valor e direito humano.

É crescente o número de estudantes com deficiência na educação básica, conforme é possível constatar através dos dados apresentados pelo *Censo Escolar*, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2010. No ano de 2010, ocorreu um aumento de 10% no número de matriculados em relação a 2009, havendo 639.718 matriculados, e, em 2010, 702.603; conseqüentemente, surgirão novos candidatos ao ensino superior.

Levar em consideração esse quadro pode remeter a uma reflexão sobre a ampliação das garantias legais e reais de acesso das pessoas com deficiência nas instituições de ensino, de forma justa e democrática, e ao desafio de superar um grande abismo criado historicamente na sociedade e, mais especificamente, no meio acadêmico, que possui muito receio e resistência à inclusão das mesmas neste espaço, seja por preconceito, falta de preparação e outras condições, o que historicamente ficou restrito a um grupo privilegiado do país.

Sabe-se que a educação superior constitui um meio para a produção do conhecimento e a universidade é um lugar onde os valores e práticas da educação inclusiva carecem ser vivenciados. Neste sentido, as políticas públicas precisam ser implementadas e/ou ressignificadas, tendo em vista a efetivação de mudanças estruturais e culturais, de forma a responderem às diferentes situações que levam à exclusão educacional e social.

Nessa direção, é preciso compreender que a educação inclusiva

pretende, de um modo geral, que todos os alunos, com as mais diversas capacidades, interesses, características e necessidades, possam aprender juntos: que seja dada atenção ao seu desenvolvimento global, [...] e sempre que possível, todos os serviços educativos sejam prestados nas classes regulares; que se crie um verdadeiro sentido de igualdade de oportunidades [...] que vise o sucesso escolar. (CORREIA, 2001, p. 125)

Vale ressaltar que a perspectiva de educação inclusiva é vista como uma proposta filosófica considerada uma conquista, gerada a partir de movimentos que buscam a inclusão social. A política de inclusão tem por base o reconhecimento e a aceitação da diversidade humana. Nesse sentido, tem como pressuposto criar condições para que todas as pessoas, consideradas as suas diferenças, possam se desenvolver e usufruir de oportunidades, garantindo os princípios da equidade e a qualidade de vida.

Em relação à Educação Especial, o Brasil desenvolveu várias proposições articuladas a partir da aprovação da *Constituição Federal* (1988) e respaldadas pela *Declaração de Salamanca* (1994), documento que tem por finalidade orientar os sistemas de ensino no sentido de se tornarem inclusivistas. Em 1996, é promulgada a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), determinando que a Educação Especial, seguindo o princípio da transversalidade, deve situar-se, preferencialmente, na rede regular de ensino, funcionando como um conjunto de apoios à escolarização dos alunos.

A partir desse documento, a Educação Especial incorporou estudos, métodos e processos voltados para o atendimento de indivíduos que possuem algum tipo de Necessidade Educativa Especial (NEE) ou que apresentam particularidades acentuadas em relação à maioria das pessoas, visando proporcionar-lhes oportunidades mediante diversificação de serviços educacionais, quando necessário, de modo a atender às diferenças individuais, o desenvolvimento das potencialidades, à inclusão na sociedade, preparando-os para a vida e para o mercado de trabalho.

Nesse sentido, importa ressaltar que o conceito NEE, conforme a *Declaração de Salamanca* (1994) abarca todos os estudantes que exigem recursos ou adaptações especiais no processo de ensino/aprendizagem; contudo, neste trabalho, nossa atenção será direcionada para aqueles que apresentam deficiência física, mental, múltipla, sensorial e transtornos mentais¹ aí incluídos, os específicos de aprendizagem.

¹ Deficiência Psicossocial são impedimentos de natureza mental, ou seja, relativa à saúde mental, são pessoas que o quadro psiquiátrico se estabilizou. Os transtornos mentais mais graves são: esquizofrenia e transtorno bipolar e os menos severos são: depressão, ansiedade, mania, síndrome do pânico, transtorno obsessivo-compulsivo e paranoia. Também estão incluídos nesta deficiência os alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) como Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger, psicose.

Inúmeros documentos fortaleceram, assim, as discussões nas IES a respeito da presença dos discentes com deficiência no contexto do ensino superior. Vale ressaltar que

[...] as universidades, conscientemente ou não, também contribuíram com a exclusão educacional por não assumirem posição firme frente às determinações, quer seja de implantação de iniciativas a elas adequadas, quer de confronto. (BUENO, 2002, p. 65)

Compreendendo a importância do processo de implantação e fortalecimento do acesso e de permanência dessa parcela da população, a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), respaldada na perspectiva da educação inclusiva, instituiu uma comissão, para elaborar um documento base, com fins de nortear a política de educação inclusiva institucional.

O contexto da Universidade Estadual de Feira de Santana

A Universidade Estadual de Feira de Santana localiza-se em um ponto significativamente estratégico de convergência migratória, a cidade de Feira de Santana, que se destaca por ser um importante entroncamento rodoviário do norte-nordeste brasileiro. Tem como região prioritária de atuação o semiárido, onde desenvolve seus projetos e programas acadêmicos, culturais e sociais.

Foi criada em 1970 e autorizada a funcionar em 1976, com o propósito de introduzir a educação superior no interior do estado da Bahia, conforme aparece de forma clara no *Relatório de Recredenciamento da UEFS* (2001, p. 19):

[...] a partir da década de sessenta, as políticas de governo, tanto no plano federal como no estadual, passam a ser norteadas pela teoria do capital humano, que entende a educação como um investimento pessoal e social que gera desenvolvimento econômico. Sob o influxo dessa teoria, em 1968, o governo baiano dá forma a uma política de educação (Plano Integral de Educação), voltada para a ampliação e expansão do sistema de ensino em todos os níveis, com o objetivo de formar quadros para o processo de industrialização. A estratégia governamental é interiorizar o ensino superior

até então circunscrito à capital, Salvador, instalando faculdades de formação de professores nas principais cidades interioranas, sedes das regiões administrativas do Estado, que passam a atuar como distritos geoeducacionais, dando organização espacial ao processo de interiorização do 3º grau.

Trata-se da primeira universidade pública estadual criada na Bahia e, também, a primeira submetida à avaliação do Conselho Estadual de Educação do Estado (CEE), tendo sido recredenciada pelo Decreto Governamental nº 9.271, de 14 de dezembro de 2004, pelo tempo máximo estabelecido.

Desde a sua criação vem contribuindo com a transformação da realidade de Feira de Santana e região, através das suas diversas linhas de atuação. Na condição de universidade pública, tem assumido o compromisso de apresentar soluções para os problemas sociais através de programas de integração com a comunidade que englobam diversas linhas de ação, em áreas como: educação, saúde, artes e cultura. Desenvolve, ainda, tecnologias para melhorar o aproveitamento dos recursos naturais, como também tecnologias voltadas para a preservação ambiental.

Para tanto, tem investido, de forma constante, na qualidade e na dotação de infraestrutura para propiciar que as ações sejam desenvolvidas com a eficiência e eficácia necessárias. Nesta perspectiva, tem realizado um trabalho voltado para o fortalecimento das suas dimensões acadêmica, administrativa e arquitetônica.

Isso exige constante capacitação profissional, renovação de conteúdos, métodos, práticas e meios de construção do saber; atualização das matrizes curriculares dos seus cursos e o fortalecimento dos vínculos entre o ensino superior, o mundo do trabalho e setores da sociedade, na busca da construção da cidadania. Dessa forma, tem apresentado significativo destaque no cenário estadual e nacional, como uma universidade emergente que se consolida pelo trabalho que desenvolve no campo do ensino, pesquisa e extensão.

A ampliação da oferta de graduação vem sendo feita seguindo duas premissas básicas: a qualidade dos cursos e a necessidade social da região. Para tanto, a UEFS, ao tempo em que realiza constantes investimentos em laboratórios e na ampliação do acervo bibliográfico, mantém programas de capacitação de professores através de cursos de pós-graduação *stricto sensu*

e interinstitucionais, o que lhe permite hoje, ter um percentual de 84% de mestres e doutores em seu quadro docente. (UEFS, 2010)

A Instituição desenvolve importantes pesquisas e participa de inúmeros programas, desenvolvendo projetos em colaboração com outras instituições do país e estrangeiras. A cooperação técnica nacional e internacional tem como resultado o desenvolvimento de pesquisas consolidadas e na criação de novos programas de pós-graduação em nível de mestrado e de doutorado bem como o fortalecimento da produção e publicação científicas.

De igual modo, a extensão tem desenvolvido ações focadas na construção de uma Política de Extensão, na ampliação da troca de experiências e da cooperação com a sociedade, buscando um desenvolvimento mútuo, bem como a difusão do conhecimento produzido em articulação com o ensino (graduação e pós-graduação) e a pesquisa, principalmente no território em que se insere, resultando em diversos projetos/programas/cursos, alguns em parceria com o Governo Estadual e Federal. A perspectiva é de que essas ações venham contribuir de modo direto para o desenvolvimento institucional e da Sociedade.

O fortalecimento do compromisso com a inclusão social é, também, um aspecto que merece destaque, notadamente por meio de três iniciativas de ações afirmativas no âmbito da graduação: a institucionalização da reserva de vagas (sistema de cotas) para estudantes oriundos da escola pública e indivíduos historicamente excluídos, ampliação da isenção de taxa de inscrição para o Processo Seletivo (Prosel), que oportuniza, cada vez mais, o acesso de estudantes oriundos da rede pública ao ensino superior; e o programa Universidade para Todos, considerada uma parceria exitosa com a Secretaria da Educação do Estado, que prepara gratuitamente alunos da rede pública para o processo seletivo.

Nesse sentido, a Instituição, desde 2005, atendendo ao Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, abre um espaço específico para atender às necessidades dos candidatos com deficiência, no que diz respeito ao Prosel, oportunizando prova especial, mediante a apresentação de laudo médico que comprove as deficiências e disponibilizando os recursos necessários para atender as especificidades apresentadas. Vale ressaltar que não existe na UEFS a reserva de vagas para pessoas com deficiência no Prosel.

Nota-se que já foram implementadas na UEFS ações de inclusão, entretanto, é importante que essas ações se articulem no sentido de viabilizar a política, de forma que o mérito acadêmico e a qualidade do ensino não se separem do fator de equidade e justiça.

Na perspectiva de redimensionar o papel social do ensino, a Universidade Estadual de Feira de Santana vem desenvolvendo, na última década, várias ações no campo da educação inclusiva, cujo marco foi a oferta do curso de Mestrado em Educação Especial em convênio com o Centro de Referência Latino Americano para Educação Especial (CELAAE, Cuba), que resultou na formação de mestres para seu quadro, como também envolveu profissionais de outras Instituições de Ensino Superior, além dos que desenvolvem atendimento educacional especializado em várias instituições na Bahia. Como desdobramento do Mestrado, foi criado no ano 2002, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GEPEE), vinculado ao Departamento de Educação, que vem realizando estudos e pesquisas voltadas para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Merece destacar também, o trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Educação Física e Esporte Adaptado (NEFEA), que tem assegurado a participação das pessoas com deficiências através do esporte e das atividades físicas nos programas da UEFS. Além disso, outros setores da instituição, como é o caso da Unidade de Desenvolvimento Comunitário (UNDEC), têm voltado à atenção para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Conforme registro realizado pelo Serviço Social da UEFS, além das doenças como diabetes, hipertensão arterial, anemia falciforme, câncer, entre outras, destaca-se o Transtorno Mental, cujo número de casos tem crescido na instituição, demandando a mobilização de diferentes segmentos com vistas à socialização e a inclusão destas pessoas.

Sabe-se que a educação superior constitui um meio para a produção do conhecimento e a universidade é um lugar onde os valores e práticas da educação inclusiva merecem ser experienciados. Neste sentido, a UEFS desenvolvia algumas ações, no entanto, estas eram pontuais e desarticuladas, carecendo de sistematização e organicidade. Nessa direção, foi instituída uma Comissão Institucional, com o propósito de elaborar um documento base, com fins de nortear a *Política Institucional de Educação Inclusiva para a*

UEFS. Após um exaustivo trabalho, a comissão mencionada formulou um documento base cujos princípios basilares incluem o acesso, a permanência, a participação e o desenvolvimento pessoal e acadêmico dos discentes com deficiência, doenças crônicas e degenerativas, transtornos mentais e específicos.

A Comissão de Elaboração de Documento-Base para a Política Institucional de Educação Inclusiva, instituída pela administração superior (Portaria nº 1.360/2010) foi constituída por representantes de vários setores como: Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), Assessoria de Planejamento (Asplan), Unidade de Desenvolvimento Comunitário (UNDEC), Serviço de Saúde Universitário (Sesu), Departamento de Saúde (DSAU), Departamento de Educação (Dedu), representado pelos membros do GEPEE, que se reuniu ao longo de nove meses para discutir, analisar e propor intervenções necessárias direcionadas à educação inclusiva.

O documento foi elaborado a partir das discussões que dizem respeito às Leis que priorizam a inclusão educacional, tais como a Lei nº 5.692/71, a Lei nº 9394/96 e principalmente pautado na Portaria nº 3.284/03 do Ministério da Educação, que trata da inclusão no Ensino Superior, como também, nos inúmeros documentos institucionais que determinam a entrada e permanência de alunos com NEE. Dentre eles destacam-se as leis, os decretos, as portarias e as resoluções que legalizaram a presença desses alunos no espaço acadêmico, de acordo com o *Documento Base para a Política Institucional de Educação Inclusiva* para a Universidade Estadual de Feira de Santana (2011).

Inicialmente a comissão optou por discutir entre os membros que a constituem, temáticas voltadas para a área de Educação Inclusiva, respaldadas em estudos, pesquisas e diretrizes legais que referendam ações no âmbito educacional, voltadas para as pessoas que possuem diferenças, caracterizadas por deficiências² e outras especificidades, de caráter transitório ou permanente e a socialização das iniciativas que os setores da UEFS vêm desenvolvendo.

² Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

Também servem como foco de atenção as experiências exitosas que já vêm sendo desenvolvidas, com real destaque para o caso de um aluno, do curso de enfermagem, vítima de acidente automobilístico, que lhe causou sérias complicações na medula espinhal, levando-o à perda dos movimentos dos membros inferiores, obrigando-o a trancar o curso e, tempos depois, retornando para concluir seus estudos, o que mobilizou todo o colegiado para incluir o referido aluno nas atividades acadêmicas no *campus* da UEFS e nos demais espaços descentralizados.

Continuando as atividades da comissão, foram escolhidas algumas temáticas como: acessibilidade, cuja concepção ultrapassa a dimensão físico-arquitetônica e envolve outras dimensões, em consonância com o pensamento de Sasaki (2005), que sugere várias dimensões no sentido da remoção de barreiras para a inclusão socioeducacional das pessoas com deficiência, tais como: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática, atitudinal. Para isso, foi feito inicialmente o levantamento de um quadro teórico, para subsidiar teoricamente os membros da comissão, principalmente aqueles com pouca inserção nas temáticas da área educação especial/inclusiva.

Outro ponto de destaque foi o levantamento das condições de acessibilidade do campus, priorizando, inicialmente, a físico-arquitetônica, tendo em vista a presença de dois alunos que fazem uso de cadeira de rodas. Através de observações *in loco*, foram diagnosticados pontos cruciais tais como: falta de rampas, de banheiros adaptados; pisos com desníveis, sem rebaixamento de meio fio nas áreas externas; quebra-molas em locais inadequados (em frente às rampas); escadas com degraus vazados (biblioteca); orelhões em área de circulação sem a devida sinalização tátil, equipamentos com alturas inacessíveis aos cadeirantes; falta de vagas nos estacionamentos para as pessoas com deficiência, em locais importantes (biblioteca, reitoria, restaurante universitário); falta de pavimentação em algumas áreas de circulação, a exemplo da residência universitária, onde reside um dos alunos com deficiência física.

A partir da situação constatada, foram estabelecidas algumas metas com o objetivo de reverter o quadro anterior, sobretudo com relação aos espaços considerados de grande relevância, a exemplo da biblioteca, laboratório,

residência universitária, bem como a aquisição de mobiliário adequado para atender aos alunos que usam cadeira de rodas.

No que se refere à acessibilidade curricular, ficou evidenciado que este é um aspecto bastante preocupante, uma vez que ainda há resistência, por parte dos docentes, no sentido da flexibilização curricular e não têm sido evidenciadas alterações nos currículos, nem os ajustes para atender as especificidades dos estudantes. Diante disso, a comissão destaca elementos importantes para que ocorra a existência de um trabalho que contemple as adaptações curriculares, como é o caso do planejamento educacional que envolve o projeto político-pedagógico da Instituição, o currículo propriamente dito e as mudanças de atitudes individuais e coletivas. Nesse contexto, é de fundamental importância a adaptação de acesso ao currículo, o que envolve adequações nos elementos centrais da ação educativa, a saber:

- 1) a forma de avaliação, implicando adaptar procedimentos e instrumentos de avaliação;
- 2) a metodologia, através do uso de estratégias que facilitem o acesso aos objetivos e conteúdos;
- 3) o conteúdo e o tempo que implicam introduzir, priorizar ou eliminar objetivos, de forma a favorecer a aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais.

É válido destacar que, mesmo previsto nos dispositivos legais, há mais de uma década, a oferta de componentes curriculares voltados para o atendimento às pessoas com deficiências, ainda não se constitui uma realidade no Campus da UEFS, visto que, apenas três cursos (Letras, Pedagogia e Biologia) possuem componente curricular obrigatório para essa área, sendo que, no curso de Enfermagem, é optativo. No caso da oferta da Língua Brasileira de Sinais (Libras), se constitui componente apenas nos cursos de Licenciatura em Letras e Pedagogia e em todos os Cursos de Licenciatura ofertados pelo Programa de Formação de Professores da UEFS (Proforma), de natureza obrigatória. Essas constatações mostram a urgência de reestruturação dos currículos dos cursos de graduação para que possam existir profissionais mais preparados para lidar com uma sociedade que se deseja inclusiva.

É válido destacar que, conforme previsto nos dispositivos legais, na UEFS já existe a previsão da oferta de componentes curriculares obrigató-

rios e optativos voltados para o atendimento às pessoas com deficiências, muito embora isso ainda não se constitua uma realidade em alguns cursos de Licenciaturas.

Em 2009 o CONSEPE aprovou a inserção do ensino obrigatório de Língua Brasileira de Sinais (Libras) nas licenciaturas e como optativa para os bacharelados, através da Resolução nº 31/2009,³ a qual criou o componente Curricular: LET 808 – LIBRAS: NOÇÕES BÁSICAS (45 h).

Essas constatações mostram a urgência de reestruturação dos currículos dos cursos de graduação que ainda não abordam esta temática (licenciaturas e bacharelados) para que possam existir profissionais melhor preparados para lidar com uma sociedade que se deseja inclusiva.

A flexibilização dos currículos dos cursos de graduação será estimulada de modo a permitir aos estudantes uma experiência de estudo rica e diversificada, com ênfase em atividades formativas. Serão valorizadas as atividades extracurriculares e a implantação de atendimento educacional especializado, o qual propiciará programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da Tecnologia Assistiva (BRASIL, 2007, p. 11), realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa.

Portanto, a Política de Educação Inclusiva da UEFS tem como objetivo promover o acesso, a permanência, a participação e o desenvolvimento pessoal e acadêmico dos discentes com deficiência, doenças crônicas e degenerativas, transtornos mentais aí incluídos os específicos de aprendizagem, orientando a comunidade acadêmica para responder às especificidades dessas pessoas, possibilitando:

³ “Aprova a inclusão da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como componente curricular obrigatório para todos os cursos de formação de professores para o exercício do magistério, e optativo para os demais cursos de graduação na modalidade de bacharelado, ofertados pela UEFS. Ementa: A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): conceitos e parâmetros. Descrição visual e espaço de sinalização linguística e topográfica na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Apresentação e vocabulário básico para o entendimento das estruturas e regularidades na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)”.

- 1) apoio técnico e pedagógico aos professores;
- 2) atendimento educacional especializado;
- 3) apoio a pesquisa, estudos e ações voltadas para o favorecimento dos grupos alvo da política;
- 4) envolvimento da família e da comunidade ;
- 5) adequações curriculares;
- 6) acessibilidade arquitetônica, nos mobiliários, nos equipamentos, na comunicação e na informação;
- 7) articulação entre os segmentos para a implementação das ações.

Também foi instituído, no referido documento, as diretrizes que se constituem um conjunto de orientações que deverão ser observadas pela administração, departamentos e colegiados. Para nortear as ações, deverão estar sujeitas ao acordo entre as partes e o acompanhamento frequente, considerando as seguintes linhas orientadoras: equidade (e acesso e permanência), qualidade (de ensino aprendizagem) e condições estruturais (acessibilidade arquitetônica e tecnologia assistiva).

Equidade: acesso e permanência

O acesso das pessoas com deficiência, à instituição, se fará por processo seletivo comum, mas com recursos diferenciados e apoios e serviços complementares, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos;

O Planejamento Estratégico deve ser equacionado para que recursos humanos, financeiros, técnicos, didáticos e físicos garantam o acesso, a participação e a permanência dos discentes com deficiência nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Qualidade: ensino e aprendizagem

A proposta pedagógica dos cursos deve ser reestruturada no sentido de garantir tempo, espaço, situação de interação, formas de organização da aprendizagem de acordo com as especificidades dos discentes, tomando por base o compromisso da qualidade acadêmica.

Os docentes devem ser contemplados com cursos de formação continuada, com base nos conhecimentos específicos da área, bem como atuar em núcleos de pós-graduação, organizando equipes de trabalho multidisciplinar e interdisciplinar interdepartamental, em uma perspectiva de ação colaborativa, para dar suporte ao atendimento especializado.

No atendimento educacional especializado devem ser identificadas as necessidades educacionais especiais, avaliar os recursos pedagógicos e tecnológicos, Tecnologias Assistivas (TA), a acessibilidade do Campus Universitário, no sentido da eliminação de barreiras arquitetônicas e urbanísticas, incluindo as instalações de equipamentos, mobiliários e a socialização das comunicações e informações.

No que se refere à avaliação pedagógica é preciso considerar o discente como sujeito da ação do aprender e o ato de avaliar como um processo dinâmico e processual. Por isso, se faz necessário considerarem-se tanto a avaliação pedagógica, quanto o nível atual de desenvolvimento do discente, como também as possibilidades de aprendizagem futuras, de modo que sejam considerados o desempenho individual, o tempo e a subjetividade de cada indivíduo.

Condições estruturais: acessibilidade arquitetônica e Tecnologias Assistivas

As condições estruturais devem sustentar e possibilitar condições de acesso, permanência, qualidade acadêmica, pois abrangem o funcionamento das IES e expressam-se necessariamente na acessibilidade, no sentido da eliminação de barreiras arquitetônicas e urbanísticas, incluindo as instalações de equipamentos, mobiliários e a socialização das comunicações e informações.

Para assegurar o atendimento integral às pessoas com necessidades especiais, ou melhor, para a efetivação da política de inclusão, faz-se necessária, ainda, uma articulação intersetorial para planejar, operacionalizar e avaliar ações a serem desenvolvidas a curto, médio e longo prazo.

O documento também estabeleceu ações a serem desenvolvidas a médio e longo prazo. Dentre elas destaca-se a criação de um Núcleo de Apoio Técnico-Pedagógico ao Professor e ao Estudante com Deficiência – Núcleo de Acessibilidade – “UEFS Acessível”, visando contribuir para a expansão

e consolidação da Política de Inclusão Educacional e Social na UEFS, e a implantação do Centro de Diagnóstico e Orientação (CDO), espaço de atendimento especializado de natureza interdisciplinar e interdepartamental, para o diagnóstico, tratamento e a intervenção social e educativa, direcionados às pessoas com NEE. O CDO está voltado também para a preparação do coletivo pedagógico e de cada professor, em particular, orientando e acompanhando o próprio processo docente.

Nas ações elencadas no documento, o papel do GEPEE tem sido decisivo, participando direta ou indiretamente de todas as ações mencionadas. Sendo assim, a Política de Educação Inclusiva da UEFS pretende tornar esta Instituição acessível aos docentes, aos funcionários, aos discentes e ao público em geral que necessita de condições especiais e que utiliza seus serviços. A intenção é que este documento seja divulgado no meio acadêmico e sirva para orientar ações institucionais.

Algumas considerações

A construção de uma Política Inclusiva no âmbito da UEFS, demanda princípios, estratégias e diretrizes que busquem a transformação das práticas sociais e educativas no sentido de contrapor-se aos efeitos negativos da exclusão, pela ausência de adaptações no ambiente universitário, em relação a barreiras arquitetônicas, comunicacionais, curriculares e atitudinal, sendo esta, considerada a mais perversa.

Dessa forma, é mister afirmar que, para além da legislação em vigor, que deve ser referendada nas esferas acadêmicas e administrativas e, portanto, presente nos marcos normativos da Instituição, importa que sejam criadas as oportunidades de ensino e de aprendizagem ao discentes com deficiência, de modo a ampliar a sua participação no processo educativo e científico, afastando-o de qualquer barreira que impeça o desenvolvimento do conhecimento e a sua formação.

É importante destacar ainda, que uma política institucional se estabelece por meio da vontade e do envolvimento permanente dos diferentes atores educacionais e sociais em um trabalho integrado e compartilhado. Portanto, no desenvolvimento de uma política requer que seja incorporada à ação cotidiana de todos os segmentos da comunidade acadêmica uma

nova cultura inclusiva, sobretudo, por parte dos gestores e dos professores, num processo coletivo e permanente de sensibilização, capacitação e avaliação das ações, tendo em vista assegurar as condições para a promoção da acessibilidade na Universidade Estadual de Feira de Santana.

A UEFS, ao defender a qualidade da oferta e do acesso aos seus cursos, respeitando a diversidade de todos que a frequentam, deve garantir ao aluno com deficiência, o investimento em sua formação acadêmica e o direito de ir e vir nos seus diferentes ambientes. A formação de uma cultura educacional inclusiva deve ser um dos pilares que sustenta a Universidade no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, possibilitando descobertas e formas de intervenção em diferentes ângulos que vão entrelaçando olhares, permitindo a troca de experiências e discussões direcionadas à construção de uma sociedade inclusiva.

O resultado do debate, dos estudos e dos encaminhamentos realizados pela comissão e apresentados durante o III Congresso Baiano de Educação Inclusiva” e “I Simpósio Brasileiro de Educação Inclusiva” em uma mesa redonda, intitulada “Atuação dos Grupos de Estudos e Pesquisa em Educação Especial das IES Baianas: Trajetórias, Desafios e Proposições”, estão sistematizados no *Documento base para a política institucional de educação inclusiva para a Universidade Estadual de Feira de Santana (2011)*, apresentando diretrizes, ações e recomendações, na perspectiva de impulsionar uma política institucional não visando apenas atender aos dispositivos legais, mas garantir efetivo acesso, participação, permanência e êxito no ensino superior aos estudantes, sobretudo àqueles que são vítimas da exclusão social e educacional.

A partir da conclusão deste trabalho foi instituído um Grupo Permanente de Trabalho, com vistas à implantação e implementação de ações estratégicas relacionadas à Política Institucional de Educação Inclusiva na UEFS. Espera-se assim, contribuir de forma mais efetiva para a inclusão da pessoa com deficiência no ambiente acadêmico.

Referências

BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. *Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BUENO, José Geraldo Silveira. *A educação especial nas universidades brasileiras*. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação Especial, 2002.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar*. Brasília, DF: MEC/INEP, 2010. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news09_09.htm>. Acesso em: 05 jan. 2011.

SASSAKI, Romeu K. *Terminologia sobre deficiência na era da inclusão*. Brasília: Mídia e Deficiência, da Agência de Notícias dos Direitos da Infância e da Fundação Banco do Brasil, 2005.

UEFS - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA. *Relatório de Recredenciamento*. Feira de Santana: UEFS, 2004. (v. 1)

_____. *Documento Base para a Política Institucional de Educação Inclusiva para a Universidade Estadual de Feira de Santana*. Feira de Santana: UEFS, 2011. (v. 1)

_____. *Resolução CONSEPE nº 0319, 02 de abril de 2009*. Aprova a inclusão da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como componente curricular obrigatório para todos os cursos de formação de professores para o exercício do magistério, e optativo para os demais cursos de graduação na modalidade de bacharelado, ofertados pela UEFS. Feira de Santana, 2009.

O letramento de surdos em escolas especiais em Salvador, Bahia

ELIZABETH REIS TEIXEIRA | ERIVALDO DE JESUS MARINHO

Introdução

Grande parte da discussão em torno da aquisição da linguagem e do letramento de crianças surdas gira em torno da questão da acessibilidade à linguagem e à comunicação.

Partindo do pressuposto que tem norteado os estudos em Aquisição da Linguagem, e Educação do Surdo (BRITO, 1993; SANCHEZ 1990; SKLIAR 1998), a criança surda deve ser colocada, o mais cedo possível, em convívio com uma comunidade surda para que possa adquirir, da forma mais natural possível, um sistema linguístico. O fato de que aproximadamente 96% dos indivíduos que nascem surdos vivem em famílias ouvintes, onde a comunicação se dá quase que exclusivamente por uma língua oral, faz com que sua capacidade comunicativa fique, do ponto de partida aquisicional, bastante prejudicada – o que traz grande comprometimento a seu desenvolvimento escolar.

Objetivo

Neste trabalho, apresentam-se os resultados parciais da coleta de dados que vem sendo realizada no projeto *A situação linguística da criança surda frente ao desafio do letramento: problema de aquisição da linguagem*, cujo objetivo é fazer um levantamento da situação linguística do alunado em escolas para surdos na cidade de Salvador e traçar um diagnóstico de suas condições de letramento.

Metodologia

O projeto de pesquisa desenvolveu-se no Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA), sob a coordenação do primeiro autor, com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb). Dele participaram, além do coordenador, três bolsistas de Iniciação Científica (alunos surdos da turma/2006 do Curso Letras Libras/UFSC – POLO UFBA), dois intérpretes e dois professores do CAS/BA.

Sujeitos

Foram entrevistados alunos surdos das terceira e quarta séries do Centro de Capacitação às Pessoas com Surdez Wilson Lins – CAS/BA, e AESOS/CESS (Centro Educacional Sons no Silêncio).

	SUJEITO	IDADE
3ª SÉRIE	AS	15
	DS	12
	EL	14
	EM	13
	NS	11
	PO	13
	VF	12
4ª SÉRIE	AF	13
	ES	12
	FP	13
	JV	11
	PS	18
	RP	16
	RM	15
	SM	14
	SS	16
	SA	15
	TS	13
	VM	14

Quadro 1 - Sujeitos testados no CAS/BA

	3ª SÉRIE			4ª SÉRIE							
SUJEITO	WO	JO	DX	RC	FF	KN	WS	CS	AJ	DM	JR
IDADE	14	8	14	14	10	14	11	13	11	15	14

Quadro 2 - Sujeitos testados na AESOS

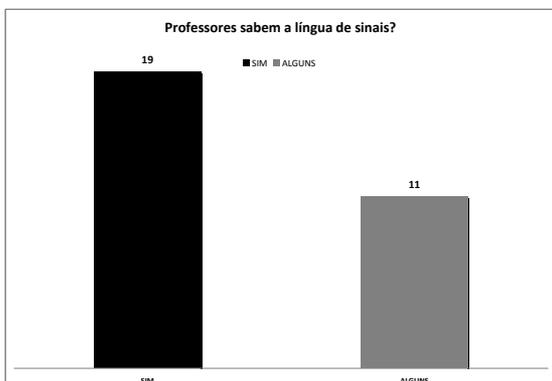
Procedimentos e instrumentos

Como instrumentos de coleta, foram utilizados questionários especialmente desenvolvidos para as entrevistas em Libras pelos três bolsistas surdos vinculados ao projeto.

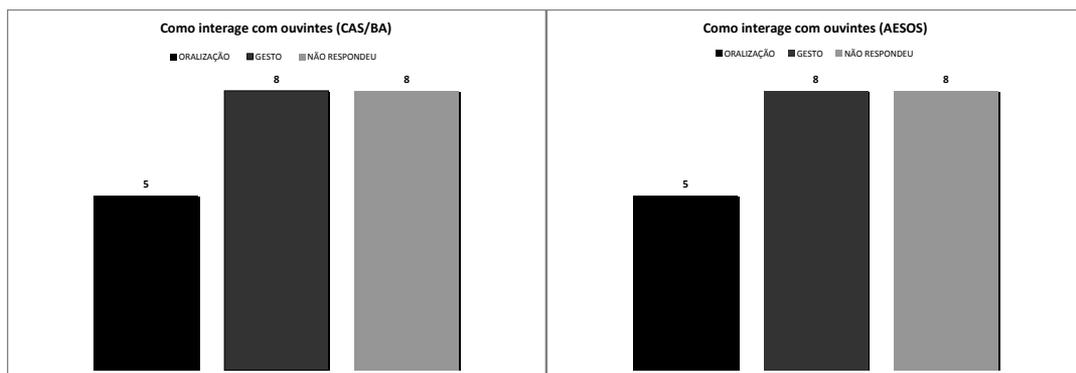
Para a primeira etapa da pesquisa, no CAS/BA, todas as entrevistas foram filmadas e, posteriormente, transcritas para a língua portuguesa pelos examinadores surdos (com mediação de dois intérpretes) e, posteriormente, tabuladas pelos mesmos. A maior parte das questões foi aberta (não direcionada pelo examinador). Também fazem parte do corpus, relatos de reuniões com professores, e documentos fornecidos pela escola. Na AESOS, os dados foram coletados por um professor surdo e dois intérpretes.

Resultados

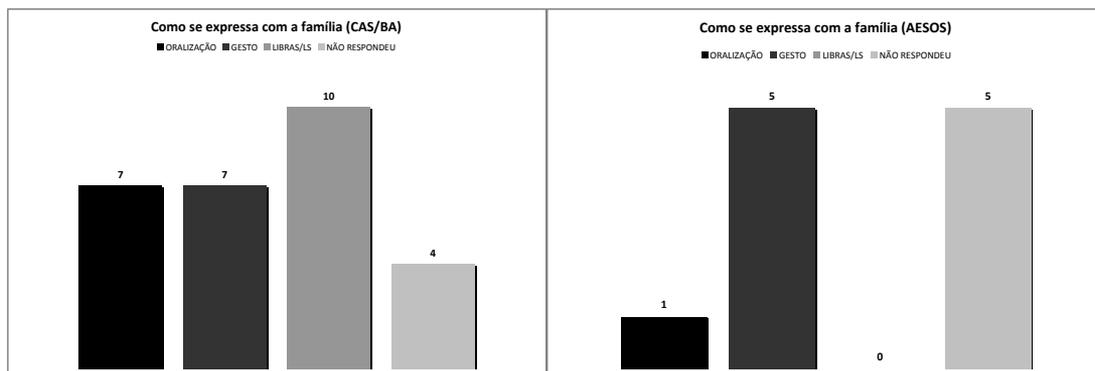
- No CAS/BA, nenhum dos sujeitos testados demonstrou conhecer o significado do termo Libras, portanto, não fazendo a diferenciação entre Língua de Sinais e Libras. Da mesma forma, também não existe distinção entre Língua de Sinais e Gestos. Embora se conheça a dificuldade de comunicação dos surdos em seu ambiente doméstico, muitos sujeitos relataram se comunicar com suas famílias ouvintes através da “língua de sinais”. O mesmo ocorreu na AESOS.
- 63% dos sujeitos testados consideraram que os professores sabem língua de sinais, enquanto 37% acharam que apenas alguns professores dominam a língua de sinais.



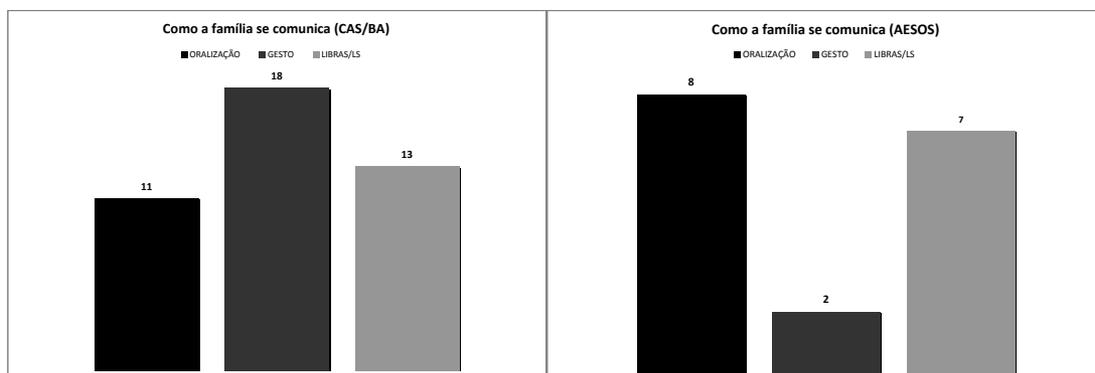
- No CAS/BA, nenhum dos sujeitos testados demonstrou conhecer a escrita de sinais, e entender a notação transcrita em SW para “CASA”, a eles apresentada durante a coleta de dados. Na AESOS, apenas um sujeito foi capaz de reconhecer o significado da transcrição.
- Nenhum dos sujeitos testados no CAS/BA, quando perguntado, demonstrou conhecer a causa de sua surdez. As respostas, quando fornecidas, não se mostraram confiáveis: “mordida por mosquito da dengue”, “caiu e ficou surda – bateu o queixo (mostrando cicatriz)”. Na AESOS, apenas um sujeito demonstrou ter este conhecimento.
- Em relação à capacidade comunicativa:
 - a) em 24% das respostas dos 19 entrevistados no CAS/BA, foi indicado que a comunicação com os ouvintes se dava através da Oralização, em 38% dos casos por Gesto, e em 38% das vezes não houve resposta (pelo fato de os entrevistados não terem entendido a pergunta); na AESOS, houve 45% de respostas indicando a Oralização, 72% para Gesto e em 72% de casos não houve resposta.



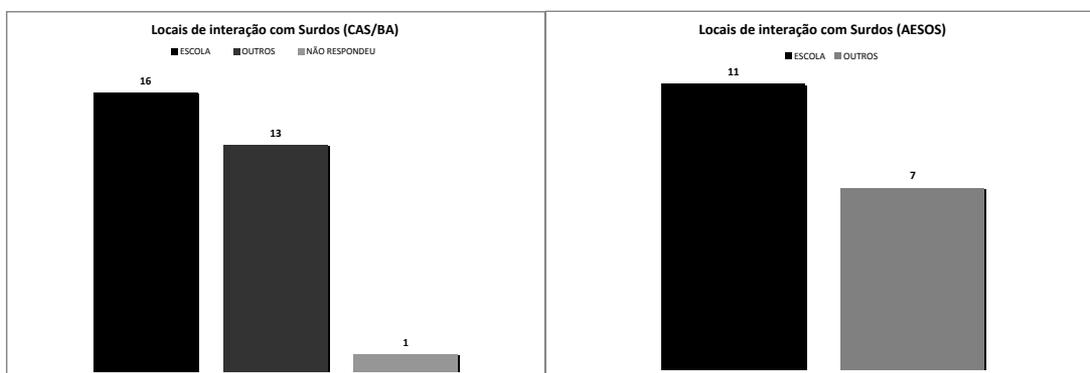
b) 25% das respostas dos 19 entrevistados no CAS/BA e 9% dos 11 entrevistados na AESOS evidenciaram a comunicação com a família (em especial pai e mãe, mas incluindo também irmãos) através da oralização, 25% (CAS/BA) e 9% (AESOS) através de Gestos, 36% através de LIBRAS/LS (apenas no CAS/BA), e não houve resposta em 14% dos casos no CAS/BA e em 45% na AESOS (pelo fato de os entrevistados não terem entendido a pergunta).



c) Foi relatado pelos 19 sujeitos que as famílias se comunicam com eles através de oralização (26% no CAS/BA e 47% na AESOS), Gesto (43% no CAS/BA e 12% na AESOS) e LIBRAS/LS (31% no CAS/BA e 41% na AESOS).



- A maior parte dos sujeitos relatou que a escola é o local de interação com seus pares surdos (54% no CAS/BA e 61% na AESOS), embora outros locais tenham sido mencionados (43% CAS/BA e 39% na AESOS), e não tenha havido resposta em 3% dos casos no CAS/BA.



- Existe defasagem entre série escolar e idade cronológica esperada. A menor idade entre os sujeitos testados foi de 11 anos e a máxima foi de 18 anos no CAS/BA e de 8 e 15 anos na AESOS. A melhor relação idade/série foi a de 11 anos/3ª série, a menos adequada sendo a de 18 anos/4ª série no CAS/BA e de 8 anos/3ª série e 15 anos/4ª série na AESOS.
- O exame das fichas escolares fornecidas pelo CAS/BA mostra alto índice de reprovação, e muitos casos de aprovação por conselho de classe. A AESOS não forneceu estas informações.

Discussão dos resultados

Existem dificuldades de compreensão da Libras, por parte dos alunos, em relação a conceitos básicos, tais como: causa da surdez, vida escolar e interações linguísticas. Estas dificuldades foram evidenciadas pelos examinadores surdos usuários fluentes e competentes da Libras. Houve discussão no grupo de pesquisa sobre a forma de condução dos questionários: os professores participantes (do CAS/BA) achavam que as perguntas deveriam ser mais “dirigidas”, a fim de propiciar maior entendimento por parte dos alunos. Os examinadores surdos insistiam que as perguntas se mantivessem “abertas” – replicando situações naturais de interação linguística.

Tendo em vista os resultados da página ao lado, ainda que parciais, fica evidenciado que a situação dos alunos surdos na escola, principalmente na rede pública de ensino, não propicia um Letramento satisfatório.



Re: Mudanças nos Questionários

por Márcia Carvalho - terça, 6 abril 2010, 19:23

1. Olhando o questionário percebi que algumas perguntas são muito diretas, talvez de outra forma, não dê para o entrevistado refletir e lembrar de tudo que realmente gostaria de responder, sendo assim acredito que em todas as perguntas deveriam ser colocadas alternativas, diversas, para ajudar o entrevistado a responder melhor.

Na parte das perguntas referentes a escolarização por exemplo, quando se pergunta: Quais dificuldades que vc sentiu quando entrou na escola? Penso que deveria colocar alternativas. Dificuldade em relação a quê?

Dificuldade em relação a comunicação? a aprendizagem da leitura, da escrita? A socialização com colegas e professores, etc...

Na pergunta: Você sabe o que significa LIBRAS? deveria complementar com : a sigla, o sinal...

2. Em relação as questões sobre Jogos e Lazer penso que deveriam ser feitas de outra forma e não retirá-las, pois são questões que poderão indicar como estes entrevistados se relacionam com outras pessoas ouvintes ou surdas e se existe contato com a LIBRAS fora o ambiente escolar.

Sugestões de Perguntas:

- Sábado e Domingo você costuma sair para passear e/ou brincar?
- Com quem vc sai? É com amigos ou pessoa da família? Vão surdos e ouvintes?
- Onde vão e o que fazem?
- Você brinca com amigos em sua rua? Em qual turno (manhã, tarde, noite) costuma brincar?
- Os amigos que você brinca em sua rua, são ouvintes ou são surdos?
- Como você conversa com seus amigos ouvintes?

3. Minha sugestão é que os pais/familiar também possam ser entrevistados para que possam confirmar as informações dadas pelos filhos.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)



Re: Mudanças nos Questionários

por Marcos Moraes - terça, 6 abril 2010, 20:44

Imagem de Marcos Moraes

Sua opinião ta certa! Mas eu, Marcelo e Nilton olhamos ler sua explicação e depois nos discutimos, corcondamos ou não. Entendeu?

Se vc nao entendeu e me procurar melhor LIBRAS. OK?

Obrigado!

Marcos Moraes

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Com base na filosofia de que é necessário se estabelecer uma língua materna sinalizada antes da exposição a uma língua oral (na forma falada ou escrita), o ideal, seria introduzir as crianças surdas ao uso de sinais através do convívio com sinalizadores nativos a partir do momento que sua surdez é identificada, no sentido de desenvolver a língua de sinais como primeira língua. Contudo, alguns problemas básicos se colocam:

- As crianças surdas começam a adquirir a Libras como primeira língua em idades que variaram da segunda infância (em geral a partir dos 5 anos – quando chegam à escola) a idades mais avançadas.
- Os pais ouvintes raramente têm experiência prévia sobre a surdez e fluência em uma língua sinalizada a fim de apoiar o desenvolvimento da linguagem de seus filhos, pré-requisito básico para que possam

fornecer o input necessário a um desenvolvimento natural de suas habilidades linguísticas.

- A implantação da educação bilíngue nas escolas do estado é ainda incipiente: em geral, os professores não tem o domínio da Libras. Dos professores que usam a Libras, grande parte a utiliza apenas como forma de intermediação. Considerando que a criança surda chega à escola sem o conhecimento da Libras, tem-se, na verdade, uma situação linguística peculiar: a língua majoritária interagindo com uma “aproximação” da Libras (uma forma de comunicação com características de uma LÍNGUA FRANCA ou um PIDGIN).

Em consequência, o que encontramos na escola são indivíduos usuários da Libras ainda em diversos seu estágios de amadurecimento linguístico – grande parte destes exibindo, ainda, características de sinalizadores pouco experientes e com grandes dificuldades de compreensão e expressão.

Conclusões

Diversos estudos e pesquisas têm demonstrado que existem aspectos comuns na aquisição da linguagem por crianças ouvintes e por crianças surdas. (DAVIS; MACNEILAGE 1995; MACNEILAGE, 2008; TEIXEIRA 1991, 2002; PETITTO, 2000; PETITTO; MARENTETTE, 1991; QUADROS, 1997; QUADROS; KARNOPP, 2004) Existe consenso em relação ao fato de que o desenvolvimento da linguagem depende do acesso à comunicação frequente e consistente, e da interação da criança com um meio linguístico adequado – quer seja ele falado ou sinalizado.

Atrasos em relação ao desenvolvimento da linguagem, contudo, tem sido relatados no caso de crianças surdas quando estas são privadas de exposição e contato com um modelo linguístico competente até seu ingresso no contexto escolar. (HERMAN; HOLMES; WOLL, 2000; HERMAN; ROY, 1999; MAYBERRY, 1993)

É importante que a criança surda desenvolva competência linguística desde cedo, como ocorre com as crianças ouvintes, a fim de que possa interagir com seus pais e os outros membros de suas famílias, desenvolver suas habilidades cognitivas, adquirir conhecimento do mundo e ser capaz de se comunicar de forma plena dentro de seu grupo social. É através da linguagem que a criança consegue desenvolver as habilidades sociais, emo-

cionais e cognitivas – críticas para o desenvolvimento em todas as áreas no tempo adequado. Caso estas condições não sejam minimamente efetivadas, o tempo crucial para aprendizagem pode ser potencialmente perdido, vez que a aquisição competente de uma língua minimamente referenciada tardiamente acarreta déficits em relação ao desempenho linguístico.

Referências

- DAVIS, B. L.; MACNEILAGE, P. The Articulatory Basis of Babbling. *Journal of Speech and Hearing Research*, Londres, v. 38, p.1199-1211, 1995.
- HERMAN, R.; HOLMES, S.; WOLL, B. *Assessing Sign Language Development*. London: Department of Language and Communication Science, [2000?]. Disponível em: <<http://www.acfos.org/publication/ourarticles/pdf/acfos3/woll.pdf>>
- HERMAN, R.; ROY, P. The Influence of Child Hearing Status and Type of Exposure to British Sign Language (BSL) on BSL Acquisition. *Proceedings of the 1999 Child Language Seminar*. London, 1999. p. 1-7.
- MACNEILAGE, P.F. *The Origin of Speech*. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- MAYBERRY, R. I. First Language Acquisition after Childhood Differs From Second Language Acquisition: the Case of American Sign Language. *Journal of Speech and Hearing Research*. v. 36, p. 1258-1270, Dec. 1993.
- PETITTO, L.A. On The Biological Foundations of Human Language. In: EMMOREY, K.; LANE, H. (Ed.) *The signs of language revisited: An anthology in honor of Ursula Bellugi and Edward Klima*. Mahway, N.J.: Lawrence Erlbaum, 2000. Disponível em: <<http://www.uts.utoronto.ca/~petitto/biof.pdf>>
- PETITTO L. A.; MARENTETTE P. The timing of linguistic milestones in signed and spoken language acquisition. In: SOCIETY FOR RESEARCH IN CHILD DEVELOPMENT ABSTRACTS, 8., 1991. Seattle, Washington, 1991. 145.
- QUADROS, R. M. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. v. 1. 126 p.
- QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Língua de Sinais Brasileira: estudos lingüísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 1. 222 p.
- TEIXEIRA, R. E. Perfil do Desenvolvimento Fonológico em Português (PDFP). *Estudos lingüísticos e literários*, Salvador, v. 12, p.64-73, 1991.
- TEIXEIRA, E. R. Padrões fonéticos e influências da língua ambiente na aquisição da fala de duas crianças falantes do Português Brasileiro. In: BRITO, C. M. C.; TEIXEIRA, E. R. (Org.). *Aquisição e ensino-aprendizagem do Português*. Belém: EDUFPA, 2002. p. 15-59.

Inclusão, ensino e pesquisa na Universidade Federal de Sergipe

VERÔNICA DOS REIS MARIANO SOUZA | ANTÔNIO CARLOS NOGUEIRA SANTOS

Introdução

Saber é poder. E um dos meios para adquiri-lo é através da educação. Mas a questão das pessoas com deficiência envolve aspectos históricos com forte determinante ideológico e de paradigmas que abrem, na década de 1970, uma importante reflexão a respeito do extermínio, da exclusão e dos estigmas atribuídos às pessoas que a sociedade ainda insiste em alijar. (FOUCAULT, 1972, 1999, 2001; GOFFMAN, 1974, 1978) Pois, de fato, a inclusão envolve aspectos éticos, sociais, políticos, culturais, econômicos, dentre outros. Soares (1986) e Freitas (2004) afirmam que o contrário da inclusão, a exclusão, se faz de acordo com a bagagem cultural do aluno e sutilmente ocorre na instituição escolar e, o que é pior, legitima aquela construída fora da escola.

No Brasil, desde a segunda década do século XIX foi implantado no Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Instituto dos Surdos-Mudos 1857. (SOUZA, 2010a) Mas após dois séculos a educação de pessoas com deficiência ainda não superou o problema básico da quantidade e da qualidade. Sua inclusão no ensino regular venha se propagando em todo o mundo desde 1948 a partir da *Declaração dos Direitos Humanos*, que também afirma o direito de todos à educação, no Brasil esse processo mundial só veio a se efetivar a partir da década de noventa. E se as pesquisas demonstram avanços, também há contradições.

Não nos falta uma legislação garantidora dos direitos. Dentre elas a que estabelece cotas nos concursos e determina proporcionalidade quanto ao número total de trabalhadores. E verifica-se que grandes empresas não chegam a preencher a cota estabelecida porque ainda não encontram devidamente pessoas qualificadas com algum tipo de dificuldade físico-motora. E, de fato, as pesquisas constataam baixa escolarização delas, explicando o subemprego e as dificuldades para ingressarem no mercado de trabalho.

Embora também não se deva pensar que um melhor nível de escolarização venha logo a abrir as portas de um paraíso. Pois, a barreira cultural ainda é grande. Até o local de moradia, o sexo, a opção sexual, o estado civil, além da própria deficiência, também influenciam na contratação. O senso comum imagina as pessoas com deficiência como incapazes e improdutivas. Não é raro também encontrar profissionais movidos por questões humanitárias a superprotegerem essas pessoas sem a preocupação de proporcionar-lhes a formação profissional com a qualidade necessária de modo a fazê-las preparadas para a concorrência no mercado de trabalho, independente do sistema de cotas previsto na legislação. Mas Acreditamos, apesar dos problemas, que a educação superior de qualidade é um importante instrumento na luta contra o preconceito.

Mas se a Constituição Brasileira de 1988 garante a educação para todos, a educação sistemática, no entanto, especialmente no ensino superior, continua privilégio de uma parcela mínima da população com deficiência. Poucos ultrapassam as quatro primeiras séries do ensino fundamental; principalmente se as deficiências exigem maior preparo do professor e o uso de Tecnologias Assistivas facilitadoras do acesso ao conhecimento, como é o caso dos surdos e dos cegos. No entanto, a despeito do crescimento nesse tipo de matrículas em todos os graus e níveis de ensino, a maioria não ultrapassa as três primeiras séries do ensino fundamental; é insignificante o número dos que ingressam no ensino superior. E os poucos que têm acesso a essa graduação pertencem à classe média, frequentando faculdades e universidades privadas. Segundo dados de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 16,5% da população sergipana possui algum tipo de deficiência. De acordo com dados fornecidos pelo Departamento de Assuntos Acadêmicos (DAA). Em 2009 a UFS possuía 22.486 alunos e apenas 10 alunos em situação de deficiência. Este número perfazia um

percentual de 0,002%. Dos poucos alunos que ultrapassavam a barreira do vestibular a maioria abandonava seus estudos pela precária condição de acessibilidade oferecida. Em 2010, através do Programa de Ações afirmativas da Universidade Federal de Sergipe (UFS) 35 alunos com diversos tipos de deficiência foram aprovados no concurso vestibular. Tal aprovação vem forçando mudanças no conceito já cristalizado de universidade, aluno, e avaliação. Esperando-se que venham a contribuir para o empoderamento e a melhoria da qualidade de vida dessas pessoas.

Número de alunos em situação de deficiência aprovados em 2010				
Auditiva	Visual	Física	Outras	Total
07	03	20	05	35

Quadro 1 – Total de alunos em situação de deficiência aprovados em 2010

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação.

Os percentuais da Universidade Federal de Sergipe são próximos da média nacional: 66,6% possuem deficiência física; 10% deficiência visual; e 23,3%, deficiência visual. Ressalte-se que só em 2010 os surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais conseguiram aprovação no Concurso Vestibular da UFS. E o ingresso deles exigiu a contratação de intérpretes em Libras assim como um período de ajustes e de experiências com relação à interação entre surdos e intérpretes, professor, assim como outras questões que envolvem uma educação bilíngue.

O objetivo desta pesquisa é analisar o processo de inclusão dos alunos com deficiência da Universidade Federal de Sergipe. Diante disso, questiona-se: Como se dá o processo de inclusão desses alunos? Quais as dificuldades dos alunos e professores?

A pesquisa

Trata-se de estudo de caso com base etnográfica com interesse no processo de inclusão de pessoas em situação de deficiência ingressos na UFS no ano de 2010 e no primeiro semestre de 2011. Segundo Gil (2009), o estudo de caso possibilita o estudo em profundidade de um grupo, uma

organização ou fenômeno em diferentes dimensões; embora, para o autor, esse tipo de estudo nem sempre seja conclusivo; o que acaba impulsionando novas pesquisas.

Os sujeitos da pesquisa são dez alunos em situação de deficiência: três surdos, cinco com dificuldade de locomoção, dois cegos. O critério de escolha dos participantes foi possuir alguma deficiência, no caso dos alunos; e dos professores, ministrar aulas para estes alunos, além de concordar em participar da pesquisa. A coleta de dados deu-se através da observação dos participantes e anotações no diário de pesquisa; entrevistas semiestruturadas; consultas a documentos; participação de reuniões nas diversas instâncias da UFS a fim de discorrer e discutir as questões. A observação participante foi escolhida em função do contato direto da pesquisadora com o tema e possibilitou recolher informações sobre o agir dos atores em seu contexto natural e uma melhor descrição da situação das pessoas com deficiência. A análise dos dados constou de: identificação dos pontos relevantes encontrados nas entrevistas; análise desses pontos à luz do referencial teórico; confronto dos pontos relevantes com o cotidiano dessas pessoas na UFS; levantamento das pesquisas realizadas na UFS a respeito do tema.

Ações afirmativas e inclusivas no ensino público superior

A temática das cotas estabelecida na UFS através da Portaria 1110/207 mesmo depois de vários debates ainda divide opiniões. Foi criada uma comissão coordenada pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (Neab), formada por representantes de cada centro da universidade, representante do sindicato dos professores, do sindicato dos servidores e do Diretório Central dos Estudantes (DCE). (MARCON; SUBRINHO, 2010) Esse Programa de Ações Afirmativas da UFS estabelece que o sistema de vagas delimitado e abarca as seguintes categorias e procedimentos:

Cota Social: reserva de 50% (cinquenta por cento) das vagas totais de todos os cursos de graduação para os candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio e pelo menos quatro anos do ensino fundamental em instituições públicas estaduais e municipais de ensino. Na inscrição os candidatos que por direito o

desejarem deverão optar por esta reserva e comprovar perante a CCV que realizaram tais estudos na escola pública.

Cota étnico-racial: reserva de 70% (setenta por cento) das vagas reservadas para alunos da Cota Social de todos os cursos de graduação para os candidatos que se auto-declararem pardos, negros ou indígenas.

Cota para aluno com necessidades especiais: cada curso da graduação destinará uma vaga para pessoas portadoras de necessidades especiais. (UFS, 2010)

Os resultados do Concurso Vestibular são publicados por grupos, depois da aplicação do sistema de cotas. O Grupo A, compreende todos os candidatos, qualquer que seja a procedência escolar ou o grupo étnico racial. O Grupo B, candidatos da escola pública, de qualquer grupo étnico racial. Grupo C, candidatos da escola pública que se autodeclararam pardos, negros ou indígenas. No último grupo aparece a letra “N”, e a palavra “Especiais”. Durante as reuniões para a implantação do PAAF questionou-se esse modo discriminatório de publicar os resultados; classificando-os por classe social e ou deficiência. e nesse clima de discussão surgiu em 2006 um movimento denominado “Por uma Universidade sem Deficiência”, liderado por alunos do curso de Serviço Social, de Letras e Pedagogia. Tal movimento discutia e solicitava melhoria das condições de acesso e permanência da pessoa com deficiência na UFS. Em agosto de 2007 foi fundado o Núcleo de Pesquisa em Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência (Nupieped) e no currículo do curso de Pedagogia foram implantadas as disciplinas obrigatórias Fundamentos da Educação Inclusiva e Língua Brasileira de Sinais que, por imposição legal, foi estendida aos demais cursos de Licenciatura e ao curso de Fonoaudiologia.

O retorno de professores doutores na área de educação especial a implantação do Nupieped, o ingresso de mestrados nos programas de pós-graduação com pesquisas na área de inclusão escolar e as dezenas de TCCs de alunos dos cursos de Pedagogia, Serviço Social, Fonoaudiologia e Educação Física, a divulgação desses trabalhos em eventos dentro e fora da universidade e projetos de extensão contribuíram para evidenciar na UFS os problemas dos alunos com deficiência. De tal forma que, percebemos estar surgindo substancialmente uma cultura mais inclusiva na Universi-

dade Federal de Sergipe. A burocracia excessiva que atrapalha a agilidade das ações e a falta de hábito de pensar no bem de todos os alunos dificulta essa mudança cultural.

A Resolução n. 80/2008 do Conselho de Ensino e Pesquisa (Conep) instituiu o sistema de cotas de 50% das vagas para alunos oriundos da escola pública, alunos afro-descendentes, indígenas e uma vaga por curso para alunos em situação de deficiência, em seu artigo 1º afirma: Cada curso de graduação ministrado pela UFS ofertará uma vaga para candidatos portadores de necessidades educacionais especiais, comprovadas através de relatório médico.

Segundo dados divulgados pela Comissão Central do Concurso Vestibular (CCV) em 2010 foram inscritos 170 pessoas com deficiência. Foram aprovados 35 alunos. Em 2009 a UFS tinham 10 alunos com deficiência, em 2010 este número passou para 45 e em 2011, 82 discentes.

Sabe-se que a inclusão da pessoa com deficiência envolve valores conceitos e preconceitos. (SOUZA, 2000) Na UFS não foi diferente, durante as Oficinas Inclusivas ministradas pela Pró-Reitoria de Graduação e pelo Nupieped com o objetivo de preparar os professores para receber esses alunos, embora amplamente divulgada na comunidade acadêmica, o número de professores participantes foi insignificante. Muitos docentes justificaram a não participação com a afirmativa, “não vou participar de alguma coisa que sou contra;” ou “esse povo só vem diminuir o nível de ensino da universidade que já é baixo porque muitos alunos chegam da escola pública sem base. Não sabem escrever”. E durante a realização das oficinas foi comum ouvir de colegas professores de diversas áreas a sentença: “um aluno cego, surdo não pode aprender conteúdo x”. Tais afirmações performativas e também preconceituosas definiam *a priori*, o que a pessoa com necessidades educacionais especiais tem ou não condição de aprender. No entanto, apenas o aluno e mais ninguém é capaz de dizer o quê e como ele poderá aprender. As afirmações dos professores indicam uma universidade maravilhosa sem problemas com qualidade dos docentes, dos discentes, com a pesquisa, com total responsabilidade social. Até parece que as pessoas com deficiência vieram tumultuar o “mar de rosas” que se encontra o ensino superior.

O acesso e permanência da pessoa em situação de deficiência no ensino: o caso da Universidade Federal de Sergipe

A Universidade Federal de Sergipe possui 120 cursos de graduação; de acordo com a Resolução 80/2088 do Conselho do Ensino da pesquisa por ano ingressariam na UFS cerca de 120 alunos. No entanto o número de aprovados no Concurso Vestibular 2010 foi de apenas 30 pessoas dos 170 inscritos conseguiram aprovação. Segundo dados do INEP, na Região Nordeste apenas 12% das pessoas em situação de deficiência consegue chegar à universidade. Tais índices questionam o acesso dessas pessoas ao ensino médio e também a qualidade desse ensino.

CURSO	Nº.	%	TIPO DE DEFICIÊNCIA
Pedagogia	02	0,05	Física
Engenharia Civil	02	0,05	Dislexia e física
Ciências contábeis	01	0,025	Física
Serviço Social	01	0,025	Física
Engenharia de Produção	01	0,025	Auditiva
Design	01	0,025	Física
Arquitetura e Urbanismo	01	0,025	Auditiva
Comunicação Social	01	0,025	Auditiva
Educação Física	01	0,025	Auditiva
Fonoaudiologia	01	0,025	Física
Engenharia de Petróleo	01	0,025	Física
Letras Português/Espanhol	01	0,025	Física
Engenharia de Pesca	01	0,025	Física
Psicologia	01	0,025	Auditiva
Física	01	0,025	Física

Engenharia de Materiais	01	0,025	Visual
Medicina	01	0,025	Visual
Ciência da Computação	01	0,025	Física
Geografia	01	0,025	Física
Engenharia Mecânica	01	0,025	Física
Engenharia de alimentação	01	0,025	
Ciências Econômicas	02	0,05	
História	02	0,05	
Sistema de Informação	02	0,05	
Direito	02	0,05	
Letras/Português	03	0,075	
Administração	03	0,075	
Nutrição	01	0,025	
TOTAL	40	100	

Quadro 2 – Relação de número em situação de deficiência por curso até 2010

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAP/UFS, 2010; NUPIEPED, 2010.

O cotidiano dos alunos em situação de deficiência na UFS é dificultado pela falta de acessibilidade arquitetônica, pedagógica e cultural da UFS. Com relação à acessibilidade arquitetônica demonstra que as principais interferências no direito de ir e vir das pessoas são as seguintes:

- Pisos rebaixados que não leva a lugar algum;
- Ausência de sinalizadores para pessoas cegas e ou com baixa visão;
- Insuficiência ou inexistência de vagas especiais;
- Rotas inacessíveis ou dificultadas;
- Inexistência de guarda corpos;
- Sanitários adaptados fora das normas da ABNT;

Rampas e aclives fora das normas da ABNT que impossibilita a independência dos usuários de cadeiras de roda. (SOUZA, 2010b, p. 359)

Os prédios mais recentes, construídos em 2009, 2010 e 2011 ainda apresentam a inexistência de acessibilidade ou problemas de edificações incompatíveis com as normas da ABNT que dificultam ou impossibilitam o acesso de pessoas usuárias de cadeira de roda, cegos ou pessoas com baixa visão. Com relação aos espaços acessíveis:

Todos os usuários podem ingressar, circular e utilizar todos os ambientes e não apenas parte deles. Isso porque, como já afirmamos, a essência do desenho universal está no propósito de estabelecer acessibilidade integrada a todos, sejam ou não pessoa com deficiência. (CAMBIAGHI, 2007, p. 73)

No âmbito da acessibilidade cultural:

- Despeito ao uso da vaga legal;
- Carros estacionados impedindo rampas de acesso;
- Motos e bicicletas estacionadas ou trafegando nas passarelas de pedestres;
- Discriminação de alunos em situação de deficiência, (professores);
- Lentidão na resolução dos problemas de acesso ao conhecimento;
- A ausência de uma cultura inclusiva que prime pelos direitos e bem estar de todos é também um dos problemas encontrados na UFS. Tal fato expõe as contradições e as incoerências de uma instituição que em tese, deveria estar à frente das demais instâncias da sociedade em termos de ética e direitos humanos. A apresentação de relatórios de pesquisa e as solicitações para a melhoria da acessibilidade das pessoas em situação de deficiência não surtem o efeito desejado e esperado;
- Desrespeito aos direitos garantidos na legislação para pessoas em situação de deficiência;

Com relação à acessibilidade de comunicação (SOUZA 2010b, p. 360) foram verificadas as seguintes dificuldades:

- Ausência de sinalizadores de presença nas principais dependências da universidade;
- Falta de sinalização em braile para indicar as salas de aula;

- Insuficiência de régua braille, lupas;
- Insuficiência de bibliografia em braille;
- Inexistência de livros em áudio;
- Poucos recursos de tecnologia assistiva;
- Despreparo dos professores e dos demais membros da comunidade para conviver com naturalidade com os alunos em situação de deficiência.

No cotidiano dos três alunos surdos profundos, falantes da Língua Brasileira de Sinais, percebeu-se as seguintes dificuldades:

- O atraso na contratação de intérpretes;
- Leitura e escrita de textos em Língua Portuguesa por parte dos alunos surdos; (não consegue ler e responder uma avaliação escrita em Língua Portuguesa).
- Tradução fidedigna dos conteúdos de disciplinas específicas por parte dos intérpretes;
- A troca intérpretes já que são contratados por empresas que prestam serviços a UFS;
- A ausência de vídeos em Libras com a tradução dos principais textos das disciplinas.

Com relação aos surdos usuários da Língua Portuguesa, foi entrevistado um surdo que apontou as seguintes dificuldades:

- Barulho nas salas de aula e na biblioteca; (usuário de aparelho);
- Professor que dá aula falando de costas para os alunos.

No depoimento do aluno surdo percebe-se a falta de preparo do professor para trabalhar com a diversidade em sala de aula.

Não sei Libras apesar de ser surdo profundo, eu faço leitura labial. Tem um ouvido com resíduo auditivo por isso uso aparelho. Às vezes o barulho na sala de aula me deixa irritado. Não gosto de sentar na primeira fila; prefiro a segunda fila, dá para enxergar melhor o professor, mas quando ele se movimenta eu não consigo acompanhar.

Neste caso, a preocupação do professor em falar de frente para o aluno possibilitaria seu acesso ao conteúdo da disciplina. Ainda com relação à

surdez, uma aluna usuária da Língua Brasileira de Sinais, com intérprete na sala de aula, relatou a seguinte situação:

O professor da disciplina entregou textos para todos os alunos e pediu que a turma, em grupo de quatro pessoas apresentasse seminário sobre o assunto. Para mim ele falou que precisava participar do seminário e que eu iria fazer um artigo de dez laudas. Fiquei com medo de reclamar e ele depois me prejudicar. Eu tenho condição de participar dos grupos.

A maioria dos professores imagina o aluno com deficiência como incapaz de produzir conhecimentos ou de participar das atividades em sala de aula. Além dos problemas de acessibilidade arquitetônica, outros são de cunho simples comunicação, em que uma boa conversa entre professor e aluno resolveria, como vê-se no seguinte depoimento.

Tenho dificuldade de coordenação motora e o tempo estabelecido para responder a prova devido a quantidade de conteúdos exigidos. Em outras disciplinas tenho a ajuda dos professores. Nessa disciplina vou reprovar pela segunda vez, mesmo tendo domínio do conteúdo.

Ou no caso desse outro aluno.

Preciso da ajuda do meu pai para chegar à sala de aula. Do estacionamento para as didáticas (salas de aula) não dá para ir sozinho com a cadeira. O carro podia entrar e eu descia na porta, mas sempre tem corrente com cadeado. Eu acho até certo, porque se deixar aberto as pessoas vão estacionar lá. Mas no meu caso é preciso, e não encontramos um guarda para abrir.

Rocha e Miranda (2009) lembram que a inclusão é um fator importante para a equidade e desenvolvimento da sociedade hoje, requer educadores informados sobre as necessidades sobre os processos educacionais e necessidades específicas das pessoas com deficiência.

Torres e Gonzáles (2002) chama atenção para a necessidade de todos os professores receber preparação adequada para desenvolver estratégias adequadas para atender os alunos deficientes em situações no cotidiano da sala de aula. Acontece que em muitos casos e apesar da legislação muitos professores ainda se negam a trabalhar com esse tipo de aluno.

Com relação à formação do professor, pesquisa de Santos (2011), a respeito do processo de formação dos professores de Educação Física mostrou que 40% dos alunos que ingressarão no mercado de trabalho no primeiro

semestre de 2011, se nega a dar aulas para alunos em situação de deficiência. E 90% dos concludentes declararam estar despreparados para atuar em turmas inclusivas. Diante de tais constatações percebe-se que além do problema de formação acadêmica existe o problema de aceitação por parte dos professores em trabalhar com e para todos os alunos.

Outro depoimento de um aluno com baixa visão que demonstrou duas atitudes de dois professores do seu curso a respeito à impossibilidade de ler os apontamentos do professor no data show e no quadro. Um deles disse não acreditar na dificuldade e outro trouxe um CD gravado em áudio com os principais textos ministrados na disciplina. Diante da atitude no mínimo preconceituosa, do primeiro professor, o aluno passou a não comunicar aos professores a sua dificuldade.

Ainda com relação aos alunos com deficiência visual, uma aluna cega, aprovada no Concurso Vestibular 2011, sem concorrer pelas cotas ou escola pública, abandonou o curso porque não tinha condição de se locomover sozinha, principalmente para se deslocar de uma sala para outra durante as aulas e por se sentir discriminada por um professor, abandonou o curso na segunda semana de aula. Dois alunos com dificuldades motoras foram reprovados por causa da caligrafia ilegível. Coisa simples que poderia ser resolvida com a adaptação da avaliação oral com gravação, escrita com leitura da prova pelo aluno ou com o uso do *laptop*, sem precisar de um processo que se arrasta pelas instâncias burocráticas e prorroga indefinidamente o problema do aluno.

Para minimizar os problemas de acesso aos conhecimentos, a Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) através do Departamento de Apoio Pedagógico (Deape) disponibiliza um aluno leitor para os alunos cegos. Esses bolsistas disponibilizam 20 horas semanais exercendo a atividade de leitor ou escaneando textos para que sejam lidos por softwares específicos.

Todos precisam se sentir como cidadãos do seu próprio país e cidadãos do mundo. Características como a cooperação, a interatividade e o respeito às diferenças são aspectos que precisam ser priorizadas em todas as instâncias e em todos os setores educacionais. Nesse sentido, os professores precisam ser capacitados para orientar seus alunos (e a si mesmos) a aprender por meio de intercâmbios virtuais (e/ou presenciais) com diferentes culturas, idiomas e realidade social. (KENSKI, 2003, p. 87)

Não é raro encontrar pessoas na comunidade universitária com um discurso calcado nos valores da democracia e na prática são favorece a aprendizagem de todos os alunos, que não estão abertas as mudanças. É inadmissível que um professor discrimine um aluno, seja qual for o motivo. O conhecimento do homem está sempre ligado, mesmo de forma indecisa, a éticas ou a políticas; mais profundamente, o pensamento moderno avança naquela direção em que o outro homem deve torna-se o mesmo que ele. (FOUCAULT, 2002, p. 453)

Os alunos usuários de cadeiras de rodas não têm acesso aos pavimentos superiores da UFS. Observamos o trajeto de um usuário de cadeira de rodas da Didática V para a Biblioteca Central. Encontramos no caminho motos trafegando na passarela de pedestres, cadeiras das lanchonetes tomando totalmente a passagem, rota inacessível, abaixamento de piso fora de rota que obriga o usuário de cadeira de roda a trafegar pela pista de carros.

Verificamos que um dos motivos para um aluno usuário de cadeira de roda optar por uma universidade particular foi à impossibilidade de participar das aulas de laboratório porque os balcões fixos dos laboratórios são demasiadamente altos e não também não permite a sua locomoção com a cadeira.

Outro aluno, que usa muletas reclamou:

é impossível chegar até as didáticas (pavilhões de aulas) porque a passagem que dá acesso às didáticas fica fechada com corrente para impedir a entrada de veículos, até certo ponto é uma medida correta para evitar o tráfego e estacionamento no local. Meu pai pode me deixar na porta da didática, mas é difícil encontrar um guarda para abrir.

A Lei n. 1.679, de 2 de dezembro de 1999, revogada pelo Decreto 3.248/2003 assegura as condições básicas que permitam a mobilidade e utilização das tecnologias nas instituições de ensino superior. Apesar disso, os estudantes em situação de deficiência, na sua maioria, não exigem os direitos garantidos pela legislação para a concretização da inclusão de todos os alunos no ensino superior.

Muitos são os aspectos que devem ser levados em conta na concretização da inclusão no ensino superior. Embora as leis não bastem para oportunizar ao universitário formar-se um profissional competente e apto a desempenhar suas funções na sociedade, elas

são indispensáveis para nortear e respaldar as ações que devem ser empreendidas. (FERREIRA, 2007, p. 56)

O grande desafio da universidade é formar cidadãos capazes de atuar no mercado de trabalho com competência técnica e também formar pessoas preocupadas com a melhoria da qualidade de vida e do bem estar de todas as pessoas. Se vencermos este desafio estaremos contribuindo para a sedimentação da cultura inclusiva.

Os serviços para os alunos em situação de deficiência

- a) A Universidade Federal de Sergipe dispõe de um serviço de atendimento em braile que funciona na Biblioteca Central com pessoas aptas a atender professores e alunos que desejam transcrever textos para o braile. Além disso, dispõe de softwares e tradutores, réguas e lupas para pessoas com baixa visão;
- b) Os alunos em situação de deficiência mediante solicitação podem requerer ao Departamento de Apoio Pedagógico um monitor que acompanha o aluno nas aulas para registro das aulas, digitar trabalhos e dar suporte aos alunos com mobilidade reduzida. Cada caso é analisado por uma equipe multidisciplinar (médicos, pedagogos, assistentes sociais, psicólogos...);
- c) O Núcleo de Pesquisa em Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência além das pesquisas e trabalhos de extensão dispõe um serviço de atendimento para orientação dos alunos com deficiência, além promover reuniões de estudos para resolver os casos mais complexos.

Considerações finais

A realidade do aluno em situação de deficiência ainda é mais difícil do que o estudante que ouve, fala português, se locomove com autonomia. Essas dificuldades de acesso aos conteúdos não são decorrentes de incapacidades do aluno com deficiência, mas em virtude da falta de acessibilidade da universidade. Os professores, em sua maioria, estão despreparados e

desinteressados para acolher e trabalhar bem com esses alunos. A incapacidade desse professor e o mais grave: o distanciamento de tudo que diz respeito aos alunos que se encontram em situação de deficiência leva a falta de acessibilidade cultural e pedagógica e a dificuldade da universidade em garantir a acessibilidade prevista nas leis, compromete a qualidade do ensino. Por outro lado, vale à pena enfatizar que o simples diploma de nível superior não garante o êxito profissional, é imprescindível uma formação de qualidade que possibilite o bom desempenho profissional. Talvez esse seja o maior desafio das ações afirmativas relacionadas às pessoas que se encontram em situação de deficiência.

Ainda temos que evoluir muito no sentido de uma cultura inclusiva que possibilite o acesso ao conhecimento a todos os alunos. Nesse período lento de mudanças dos conceitos de universidade, de avaliação, de aluno. As pessoas em situação de deficiência habituadas, muitas vezes, a superproteção da família e de algumas entidades que trabalham com esse público, não se adaptam às difíceis condições de acesso e permanência e a terminalidade do curso. Muitos migram para as faculdades e universidades particulares ou abandonam o curso. A lentidão por parte dos setores da UFS na implementação de ações que facilitem o processo de inclusão dificultam a permanência e a conclusão da graduação com qualidade. Como consequências desses problemas de acessibilidade os alunos em situação de deficiência estão mais vulneráveis a reprovação e a evasão. Apesar das inúmeras dificuldades esses alunos estão abrindo caminhos para muitos outros. O desafio de formar o profissional competente, de possibilitar o uso de tecnologias assistivas que permitam o acesso ao conhecimento necessário para o bom desempenho profissional é um requisito muito importante e exige um trabalho transdisciplinar que envolva toda a comunidade universitária. Não existem receitas prontas para a inclusão do aluno no ensino superior. Cada caso é um caso e exige soluções individualizadas.

A inclusão da pessoa em situação de deficiência é complexa e contraditória, se por um lado a universidade “abre” a porta para os grupos tratados historicamente como minoritários por outro a “fecha” quando mantém as situações que contribuem para a exclusão e a segregação.

Referências

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas. *NRB 9050: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos*. Rio de Janeiro, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/Constituicao/Constitui%27ao.htm>>. Acesso em: 26 mar. 2011.

_____. Portaria n. 3.248/2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. *Diário Oficial da União*. Poder executivo, Brasília, DF, 03 dez. de 2003.

CAMBIGHI, S. *Desenho universal: métodos e técnicas para arquitetos e urbanistas*. São Paulo: Editora SENAC, 2007.

FERREIRA, S. L. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v. 13, n. 1, 2007.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

_____. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *Os anormais: curso no Collège de France (1974- 1975)*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREITAS, L. C. Avaliação e as reformas dos anos 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 86, p. 133-170, 2004.

GIL, A. C. *Estudo de caso: fundamentação científica, subsídios para a coleta e análise de dados, como redigir o relatório*. São Paulo: Atlas, 2009.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

_____. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico*. 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>> Acesso em: 20 jan. 2009.

INEP – INSTITUTO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo da Educação Superior: sinopse estatística 2007*. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br>>. Acesso em: 5 abr. 2010.

- KENSKI, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papirus, 2003.
- MARCON, F.; SUBRINHO, J. M. P. *Ações afirmativas e políticas inclusivas no ensino público superior: a experiência da Universidade Federal de Sergipe*. São Cristóvão: Editora UFS, 2010.
- ROCHA, T.; MIRANDA, T. A inclusão do aluno com deficiência no ensino superior: uma análise de seu acesso e permanência. In: DIAZ, F. et al. (ORG.) *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas*. Salvador: EDUFBA, 2009.
- SANTOS, T. L. R. *Formação dos professores de educação física e a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular*. Monografia (Graduação) – Universidade Federal de Sergipe, 2011.
- SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.
- SOUZA, V. R. M. *Vivência de inclusão*. 2000. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2000.
- _____. Acessibilidade na Universidade Federal de Sergipe: um projeto em construção. In: BERGUER, M. A. (Org.). *A pesquisa educacional e as questões da educação na contemporaneidade*. Maceió: EDUFAL, 2010a. p. 350-362.
- _____. *Gênese da educação dos surdos em Aracaju*. São Cristóvão: Editora da UFS, 2010b.
- TORRES E GONZÁLES, J. A. *Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas*. Porto Alegre: Artemed, 2002.
- UFS - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. Comissão Central do Concurso Vestibular. *PAAF- Programa de Ações Afirmativas*. 2010. Disponível em: <<http://www.ccv.ufs.br>>. Acesso: maio. 2011.
- _____. CONEP. Conselho do Ensino e da Pesquisa. *Resolução n. 80/2008*. Aracaju, 2009.

Políticas de inclusão de alunos com deficiência e avaliação de desempenho

Pontos e contrapontos

MARIA JOSÉ OLIVEIRA DUBOC

Introdução

A partir dos meados dos anos 1990, as expressões inclusão, educação inclusiva, escola inclusiva, inclusão escolar passam ser a tônica das políticas educacionais. Nesse sentido, os governos têm buscado criar estratégias para dar conta de promover uma educação para todos através de um significativo número de mecanismos com vistas à superação das condições sociais de parcela da população considerada excluída dos bancos escolares. Desse modo, a política de inclusão, que vem “tomando corpo”, segundo Correia (2004), nos últimos dez anos, não se refere somente à entrada dos alunos considerados deficientes no ensino regular, mas se constitui, mesmo, em uma narrativa que é incorporada pelo campo educacional como “ideologia da inclusão” e como tal, tem sido apresentada como um fato inquestionável, uma verdade absoluta.

Nesse sentido, o governo do Brasil tem buscado criar estratégias voltadas a atender uma educação para todos através de um significativo número de projetos, leis e dados estatísticos que têm sido materializados em ações concretas através de programas especiais, cursos de formação de professores, reestruturação dos espaços escolares, entre outros.

É emblemático o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que reuniu 52 ações, abrangendo todos os níveis, etapas e modali-

dades de ensino com caráter plurianual (2008 a 2011) com objetivo de melhorar a qualidade da educação brasileira, sobretudo, da educação básica, ofertada pelos sistemas públicos.

Dentre as diferentes ações integrantes do referido Plano, queremos destacar o Índice Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que associa o desempenho das escolas públicas aos resultados obtidos pelos alunos nas provas, que se constituem uma “ferramenta de gestão” dos sistemas e das escolas, aspecto este que tem sido uma referência para o planejamento, a definição de atividades gerais e ações que visam à elevação de indicadores educacionais.

Este é o ponto que elegemos para fazer o contraponto com a política de inclusão de alunos com deficiência, porque estamos certos de que é preciso darmos atenção às políticas em curso, os parâmetros que têm levado em conta e, sobretudo, aos seus efeitos para a inclusão de alunos com deficiência.

Especificamente a nossa intenção é responder à questão: quais os possíveis impactos da avaliação do IDEB para a inclusão de alunos com deficiência? Destacamos os possíveis impacto sem razão de tal questão demandar estudos mais aprofundados de ordem empírica, para termos uma posição mais consistente sobre a relação entre estas duas dimensões: inclusão e avaliação. Mesmo assim, consideramos importante trazer algumas reflexões com base na literatura e em documentos oficiais sobre a questão.

Nessa perspectiva, partimos da compreensão de que a inclusão não pode ser discutida per se, mas deve ser compreendida em um contexto mais amplo e complexo de uma educação que apresenta diferentes tendências políticas. Pretendemos, pois, na presente abordagem, com base em recortes de documentos oficiais e na literatura, tecer considerações acerca da política de inclusão de alunos com deficiência frente ao sistema de avaliação de desempenho, levantando pontos e contrapontos, na perspectiva de contribuir com o debate em direção da efetividade de uma escola inclusiva.

Políticas de inclusão em interface com o IDEB

A inclusão no âmbito das políticas educacionais, como uma política pública resulta da ação humana definida e implementada em estreita vinculação com o contexto sociopolítico, econômico e cultural, portanto, atende “[...] as diferentes formas, funções e opções ideológicas assumidas

pelos diferentes dirigentes do Estado nos diferentes tempos históricos”. (GIRON, 2008, p. 180)

Sobre Política Educacional, Höfling (2001, p. 31) assevera ser de

[...] responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada.

É nesse contexto que tomamos, para fundamentar o presente estudo, a política educacional direcionada à inclusão. Esta, conforme Bueno (2008), representa o movimento que surge nas reformas educacionais nesse período e significa uma proposição política em ação com vistas à incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola.

Para tanto, o sistema educacional brasileiro apresenta-se em um contínuo avanço legal no sentido de garantir os direitos das pessoas com deficiência à escolarização. Como contribuição essencial para a determinação de seus rumos, encontram-se documentos que asseguram a inclusão dessas pessoas, como é o caso da Constituição Federal que estabelece o direito de as pessoas com necessidades especiais receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, III).

Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reserva o capítulo V à Educação Especial e no art. 58 explicita o entendimento de Educação Especial “para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. (BRASIL, 1996)

Trata-se, portanto, de duas questões – o direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível junto com os demais colegas nas escolas “regulares”, em outras palavras é normatizado o direito à efetiva participação dos alunos com deficiência na escola comum.

É assegurado também o atendimento especial de acordo as diferenças e as características peculiares relativas às condições de cada um, como pode ser constatado na resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, ao instituir as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e que afirma,

Art 2º os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Art. 4º Como modalidade da Educação Básica, a educação especial considerará as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características bio-psicossociais dos alunos e suas faixas etárias e se pautará em princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar:

I - a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social;

II - a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;

III - o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos. (BRASIL 2001, p. 1)

O documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, ao apresentar referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, ressalta que a organização de escolas e classes especiais passe a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

A análise da documentação referida possibilita perceber indicativos de mudança para a escola e para organização do trabalho pedagógico, na escola regular pelo reconhecimento da heterogeneidade dos alunos, em contraposição à homogeneização historicamente defendida nas nossas escolas.

Há uma convergência à plena inclusão das pessoas com deficiência em todas as áreas da sociedade e a efetiva participação na escola. A estes se espera que sejam assegurados um atendimento especial, conforme suas diferenças e as características peculiares que apresentam.

No que diz respeito ao processo de avaliação, o Parecer CNE/CEB nº 17, de 3 de julho de 2001, afirma que:

No decorrer do processo educativo, deverá ser realizada uma avaliação pedagógica dos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, objetivando identificar barreiras que estejam impedindo ou dificultando o processo educativo em suas múltiplas dimensões. [...] Sob esse enfoque, ao contrário do modelo clínico, tradicional e classificatório, a ênfase deverá recair no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno, bem como na melhoria da instituição escolar, onde a avaliação é entendida como processo permanente de análise das variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem, para identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e as condições da escola para responder a essas necessidades. Para sua realização, deverá ser formada, no âmbito da própria escola, uma equipe de avaliação que conte com a participação de todos os profissionais que acompanhem o aluno. (BRASIL 2011, p. 15)

Importa, porém deixar claro, que a avaliação da aprendizagem deve ser pensada e associada às concepções que temos acerca de aprendizagem e do papel da escola na formação dos alunos. O que precisa ser diferente dos alunos ditos normais daqueles com deficiência são os recursos de acessibilidade que devem ser colocados à disposição destes para que possam aprender e expressar adequadamente suas aprendizagens. Como recursos de acessibilidade podemos citar desde as atividades com letra ampliada, digitalizadas em Braille, intérpretes, enfim, tudo aquilo que é necessário para suprir necessidades impostas pelas deficiências, sejam elas auditivas, visuais, físicas, mentais entre outras.

Neste contexto, a avaliação de alunos deficientes para ser verdadeiramente inclusiva deve, antes de tudo, deve ter a “disposição de acolher” como afirma Luckesi (2002, p. 250) e ter como finalidade verificar continuamente os conhecimentos que cada aluno possui, no seu tempo e por seus caminhos. Esse é o ponto em que a avaliação revela-se de grande importância, porque se insere na dimensão educativa e formativa.

Por isso concordamos com Figueiredo (2002, p. 68), quando afirma que

para efetivar a inclusão[...] é preciso [...] transformar a escola, começando por desconstruir práticas segregacionistas. [...] a inclusão significa um avanço educacional com importantes repercussões políticas e sociais, visto que não se trata de adequar, mas de transformar a realidade das práticas educacionais.

Pelo exposto até então, é possível perceber na legislação brasileira o avanço no que se refere ao direito das pessoas com deficiência à inclusão, mas, ao estabelecemos relações com o contexto educacional, tomamos como ponto de análise o Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios, legislação e programas, lançado pelo Ministério da Educação (MEC) em 24 de abril de 2007 em consonância com o Plano de Aceleração do Crescimento Econômico/PAC. A intenção é a de conferir uma visão sistêmica da educação conforme estratégia adotada pelo Governo Federal para o enfrentamento das questões inerentes à educação, visando minimizar as desigualdades educacionais presentes no país para as pessoas com deficiência em articulação com o desenvolvimento vigente.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) enfatiza o desenvolvimento humano e social e a educação (conforme o ideário da inclusão) como prioridade e no Plano de Metas e Compromisso de Todos pela Educação, estabelece diretrizes para garantia de acesso, a permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

Para atender o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação o PDE estabelece um termo de adesão voluntária dos municípios, estados e do Distrito Federal ao Compromisso, visando à efetivação do Plano de Ações Articuladas (PAR), concebido como o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas estabelecidas no referido Plano e a observância das suas diretrizes.

Através do convênio, os municípios se comprometem com as metas do PDE, é o caso, por exemplo, do indicador do desempenho da qualidade da educação básica – o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que associa desempenho das escolas públicas nas provas do SAEB e nas Provas Brasil.

O ponto chave é a ênfase na avaliação como indutora da qualidade da educação. Conforme declaração do ministro Haddad (2007), o que daria concretude à qualidade da educação seria a avaliação traduzida pelo IDEB e o financiamento com maior incidência da União junto aos entes federados e a gestão compartilhada das políticas públicas, tendo como base os planos

e as ações articuladas elaboradas nos estados e municípios com apoio do Ministério da Educação (MEC).

Nessa lógica, a avaliação, centrada na verificação do desempenho dos alunos mediante provas, é compreendida como mecanismo eficaz para aferir e produzir a melhoria da qualidade da educação no país e em decorrência se constitui uma “ferramenta de gestão” dos sistemas e das escolas. Para Araujo (2007) e também Dourado (2007), o governo está impondo uma regulação ao sistema educacional, essencialmente baseada em instrumentos de avaliação de larga escala, ou seja, exames que mensuram a aprendizagem dos alunos, representando uma linha de continuidade com a política educacional hegemônica no nosso país nas últimas décadas.

Do que está posto pelos autores em destaque, a política acentua as formas de controle do estado sobre o currículo e os recursos aplicados nesta área de forma atender uma concepção produtivista e empresarial das competências e da competitividade, derivando-se proposições que preconizam a criação de prêmios financeiros a estudantes e a instituições que alcancem o melhor desempenho e a melhor avaliação. Para quem não se mostrar capaz de superar as suas dificuldades, o castigo, ou seja, a comprovação da ausência de mérito.

Na linha de raciocínio de Araujo (2007), as bases da avaliação são de ordem produtivista. Em nome da qualidade, o IDEB se constitui uma prática tecnoburocrata, com o objetivo de alcançar metas e resultados, colocando-se, desta forma, a educação em pertinência com os padrões da produção empresarial.

Diante desse entendimento, a escola tem um grande desafio: o de gerar qualidade e atender as expectativas de alunos, pais e gestores. Essa lógica resulta na preocupação dos profissionais da escola em elevar o índice de desempenho dos alunos e das escolas o que pode limitar a formação do aluno aos conteúdos e habilidades exigidos nessa prova.

Nesse contexto, importa indagar sobre os efeitos desse entendimento de avaliação para a inclusão de alunos com deficiência?

Cabe lembrar que a implementação da denominada “Política de Inclusão” no Brasil, origina-se em um contexto em que se busca, de um lado, atender às necessidades dos sujeitos que estão na escola e, por outro lado,

adequar-se às demandas apresentadas sob a lógica das políticas neoliberais de “educação para todos.”

De acordo com Sousa e Oliveira (2007), as características geralmente presentes nas políticas de avaliação em larga escala e em seus instrumentos são: ênfase nos produtos ou resultados; atribuição de mérito a alunos, instituições ou redes de ensino; dados de desempenho escalonados, resultando em classificação; dados predominantemente quantitativos; destaque à avaliação externa, não articulada à autoavaliação; e ampla divulgação dos resultados das avaliações na mídia.

Assim, de um lado ficam os alunos que se saem bem nas avaliações e do outro lado, os alunos que não aprendem, os diferentes dos demais que são “assistidos” por metodologias diferentes, e que frequentemente são rotulados como incapazes, ou seja vem contribuir para preservar a situação de exclusão daqueles que necessitam, para aprender, de tempos, espaços e condições diferentes. Esta lógica permite e justifica a prática de uma concepção de avaliação absolutamente redutora da complexidade e da diversidade do ato educativo, compreendido como processo.

Considerações finais

As reflexões aqui apresentadas acerca das políticas de inclusão de alunos com deficiência frente à avaliação de desempenho a através do IDEB nos permitiram levantar alguns pontos e contrapontos como:

PONTO - Em termos da política educacional é possível demarcar a proliferação de textos legais voltados à inclusão de alunos com deficiência;

CONTRAPONTO - Há uma superposição de políticas educativas que nem sempre estão articulados com as prioridades e/ou efetividade da inclusão;

PONTO - São intensificados, nas últimas décadas, programas e ações voltados à educação com orientação para transformar a escola, no sentido de eliminarem as barreiras para estudantes com características muito específicas;

CONTRAPONTO - As políticas que sustentam a escola seguem um modelo de competitividade referendado por avaliações externas que

desconsideram os cenários educativos reais, as peculiaridades e as necessidades específicas dos alunos com deficiência;

PONTO - O IDEB é defendido como indutor da qualidade da educação;

CONTRAPONTO - O IDEB também tem sido considerado como a avaliação de produto, com potencial de controle, produzindo comparação, classificação, competição e, conseqüentemente, a discriminação e a exclusão;

PONTO - A avaliação na perspectiva da inclusão é apontada como de caráter processual, com potencial educativo, com base no diálogo e na cooperação, que produza reflexão e decisão, capaz de ir ao encontro de todos alunos, sobretudo aqueles com deficiência;

CONTRAPONTO - A avaliação de desempenho é externa, pontual, não é pedagógica e vai de encontro às especificidades dos alunos com deficiência;

PONTO - O baixo desempenho nas avaliações têm sido justificado ao próprio sujeito que é responsabilizado pela educação que tem sido ofertada;

CONTRAPONTO - Reforçam-se assim os rótulos de incapazes, de anormais, que comumente são imputados aos indivíduos que não são bem sucedidos nas provas, como tem sido o caso das pessoas com deficiência.

Diante desses pontos e contrapontos, deixamos a questão provocadora: Como superar a superposição de leis, programas e serviços na educação para melhor ser entendida diversidade do alunado com base em princípios inclusivistas?

Certamente, a questão não pode ser respondida com base em medições de “qualidade” de fora para dentro, com premiação dos “melhores”, que reforça a lógica da exclusão e consolida as relações de dominação e exclusão.

Referências

ARAÚJO, L. *Os fios condutores do PDE são antigos*. 2007. Disponível em: <<http://www.redefinanciamento.ufpr.br/araujo2.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2012.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição [da] República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Diretrizes Nacionais para a Educação especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 set. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *PARECER CNE/CEB 17/2001*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar uma prerrogativa da educação especial? In: MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos; BUENO, José Geraldo Silveira. *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara. SP: Junqueira e Marim; Brasília, DF: Capes, 2008.

CORREIA, José Alberto. *A construção político-cognitiva da exclusão social no campo educativo*. Porto, Portugal: Universidade do Porto. 2004. Mimeografado

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação & Sociedade*, n. 100, p. 921-946, out. 2007.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA de E. G.; SOUZA, V. C. (Org.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GIRON, Graziela Rossetto. Políticas públicas, educação e neoliberalismo: o que isto tem a ver com cidadania? *Revista de Educação PUC-Campinas*. Campinas, n. 24, p.17-26, jun. 2008.

HADDAD, Fernando. Entrevista. Entrevistador: Indicar aqui o nome de quem o entrevistou, se houve. *Véja*, São Paulo, ano 40, n. 41, 07 out. 2007.

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. *Caderno CEDES*, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlo. Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática. 2. ed. Salvador: Malabares, 2005. 115 p.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a07v2484.pdf>> Acesso em: 09 maio 2010.

Sobre os autores

Alessandra Barros - Doutorado em Ciências Sociais e Antropologia e mestrado em Saúde Coletiva pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade de Brasília. É professora Adjunto na Faculdade de Educação da UFBA e atua no Programa de Pós-Graduação em Educação.

Adriana Santos de Jesus - Mestranda em Educação e Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia. É docente voluntária da Classe Hospitalar do Hospital Universitário Professor Edgard Santos.

Amanda Botelho Corbacho Martinez - Pedagoga e mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora do Centro de intervenção Precoce do Instituto de Cegos da Bahia.

Ana Cristina Cypriano Pereira - Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Graduação em Secretariado Executivo Bilíngue pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos e em Comunicação Social com habilitação em Relações Públicas pela UFRGS, onde atua como professora.

Ana Irene Alves de Oliveira - Doutorado em Psicologia pela Universidade Federal do Pará e mestre em Motricidade Humana pela Universidade do Estado do Pará. Terapeuta Ocupacional, bacharel em Psicologia. Atualmente coordena o Núcleo de Tecnologia Assistiva e Acessibilidade, financiado pela FINEP.

Antonilma S. Almeida Castro - Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Mestrado em Educação Especial pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Licenciatura Plena em Letras pela Universidade de Pernambuco. Professora Assistente da UEFS e da Universidade do Estado da Bahia.

Antônio Carlos Nogueira Santos - Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Graduado em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Participa do Grupo de Pesquisa em Inclusão Escolar da Pessoa com Deficiência da UFS.

Ariadna Pereira Siqueira Effgen - Mestrado em Educação e Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora de Educação Especial da Rede Estadual de Ensino e, no ensino superior, na Faculdade São Geraldo.

Aurenívea Garcia Barbosa - Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Componente do Grupo de Pesquisa em Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE) da UFBA.

Cícera A. Lima Malheiro - Mestranda em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Graduada em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho.

Denise Meyrelles de Jesus - Doutorado em Psicologia da Educação pela University of California System, Estados Unidos. Mestrado em Educação pela University of Iowa. Atualmente é professora titular da Universidade Federal do Espírito Santo. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Elizabeth Reis Teixeira - Doutorado em Fonética e Linguística pela University of London. Mestrado em Linguística pela University of Kansas, Mestrado em Fonética e Linguística pela University of London e Estágio de pós-doutoramento na University of Texas, em Austin durante o ano de 1997. Licenciatura em português e inglês pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Atualmente, é professora associado da Universidade Federal da Bahia e professora participante da Universidade Católica de Pernambuco.

Erivaldo de Jesus Marinho - Graduado em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina. É professor Substituto da disciplina Libras do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia. Monitor do curso de Licenciatura em Letras/Libras e Tradutor/intérprete da Libras do Instituto Federal da Bahia.

Enicéia Gonçalves Mendes - Doutorado em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP), mestrado em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), graduação em Psicologia na USP e pós-doutorado na Université Paris V - Sorbonne na França. Atualmente é professora associado da UFSCar, docente do Departamento de Psicologia e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Félix Díaz - Doutorado em Ciências Pedagógicas pela Universidade Pedagógica Enrique José Varona e mestrado em Educação Especial pelo Centro de Referencia Latinoamericano para La Educación Especial, Cuba. Possui Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidad Pedagógica Enrique José Varona e Bacharelado em Psicologia pela Universidad de La Habana. Atualmente é professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Fernando Augusto Ramos Pontes - Doutorado em Psicologia pela Universidade de São Paulo. Mestrado em Teoria e Pesquisa do Comportamento e graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Pará. É professor Associado III da Universidade Federal do Pará.

Hildete Pereira dos Anjos - Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Mestrado em Psicologia da Educação Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pedagogia pela Universidade Federal do Pará, onde atualmente é professora Adjunto (Campus de Marabá). Atua no Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia e coordena o Campus de Marabá.

Ivanilde Apoluceno de Oliveira - Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestrado em Educação Universidade Federal da Paraíba. Pós-doutoramento em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Licenciatura em Filosofia. Atualmente é professora Titular da Universidade do Estado do Pará atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação.

Jaciete Barbosa Santos - Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestre em Educação Especial pela Universidade Estadual de Feira de Santana. É professora Assistente da UNEB desde 1998.

José Leon Crochík - Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP) e livre-docência em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da USP. Possui graduação em Psicologia e mestrado em Psicologia Social pela USP. Atualmente, é professor titular do Instituto de Psicologia da USP, no qual atua na graduação e na pós-graduação no Departamento da Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade. É bolsista de produtividade em pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Liliana M. Passerino - Doutorado em Informática na Educação e mestrado em Ciências da Computação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Graduada em Análisis Universitario de Sistemas - Universidad Tecnológica Nacional, Argentina. Atualmente é professora Adjunto da Faculdade de Educação da UFRGS onde atua na graduação e na pós-graduação.

Lúcia de Araújo Ramos Martins - Doutorado e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Possui Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente, é professora Associado da UFRN, atuando na graduação de Pedagogia e em outras licenciaturas, bem como no mestrado e doutorado em Educação.

Luciene Maria da Silva - Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Graduação em Filosofia pela UFBA. Atualmente é professora Titular da Universidade do Estado da Bahia atuando na graduação e na pós-graduação.

Lucimêre Rodrigues de Souza - Mestrado em Educação Especial pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2002) em convênio com o Centro de Referência Latino-Americano para Educação Especial, Cuba. Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). É professora Assistente da UEFS e do Centro de Apoio Pedagógico de Feira de Santana (CAP).

Manoela Cristina Correia Carvalho da Silva - Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Licenciatura e bacharelado em Língua Estrangeira pela UFBA e bacharelado em Comunicação

Social pela Universidade Católica do Salvador. Atualmente é professora Assistente do Instituto de Letras da UFBA.

Marcilene Alves Pinheiro - Mestranda em Psicologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Terapeuta Ocupacional graduada pela UFPA. Participa do Grupo de Pesquisa Inovação Tecnológica e Inclusão Social da Universidade do Estado do Pará.

Maria Candida Soares Del-Masso - Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. Mestrado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Mestrado em Rehabilitation Administration Services Program - Rehabilitation Institute - Southern Illinois University at Carbondale. Graduação em Serviço Social pela Faculdade de Serviço Social de Bauru. É professora Assistente doutor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

Maria José Oliveira Duboc - Mestrado em Educação Especial pelo Centro de Referência Latinoamericano em Educação Especial (Cuba) e doutoranda em Educação pela Universidade del Mar-Chile. Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia. Atualmente é professora Assistente da Universidade Estadual de Feira de Santana.

Marilda Carneiro Santos - Mestrado em Educação Especial pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) em convênio com o Centro de Referência Latinoamericano para a Educação Especial, Cuba. Licenciatura em Letras com Inglês pela UEFS, onde atualmente é professora Adjunto.

Nelma de Cássia Silva Sandes Galvão - Doutorado e mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Psicóloga formada pela UFBA. É professora Adjunto da Faculdade de Educação da UFBA e coordenadora do Colegiado do Curso de Pedagogia.

Rafael Luiz Morais da Silva - Mestre em Teoria e Pesquisa do Comportamento pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Graduado em Terapia Ocupacional pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Exerce a função técnica em Terapia Ocupacional na Unidade de Ensino-Assistência de Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UEPA. É professor da Escola Superior da Amazônia (ESAMAZ) e professor Substituto da Faculdade de Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFPA.

Simone Souza da Costa Silva - Doutorado em Psicologia pela Universidade de Brasília. Mestrado em Psicologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Graduação em Psicologia pela UFPA. Professora do Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento e professora credenciada do Programa de pós-graduação Teoria e Pesquisa do comportamento, ambos da UFPA.

Susana Couto Pimentel - Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Mestrado em Educação Especial pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) em convênio com o Centro de Referência Latinoamericano para Educação Especial, Cuba. Graduação em Pedagogia pela UEFS e Graduação em Serviço Social pela Universidade Católica do Salvador. É professora Adjunto e atualmente é Pró-Reitora de Graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Valdelúcia Alves da Costa - Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestrado em Educação: Educação Especial, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Graduação em Pedagogia, Universidade de Brasília. É professora associado da Universidade Federal Fluminense, atuando na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação.

Verônica dos Reis Mariano Souza - Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Atualmente é professora Adjunto da Universidade Federal de Sergipe, no curso de Pedagogia e nos Núcleos de Pós-Graduação em Educação e de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática.

Teófilo Alves Galvão Filho - Doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Graduado em Engenharia pela Universidade Católica de Pelotas. É professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Atualmente realiza o pós-doutorado na UFBA com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pelo Programa Nacional de Pós-Doutorado. É membro do Comitê de Ajudas Técnicas da Presidência da República (Secretaria de Direitos Humanos – SDH/PR).

Theresinha Guimarães Miranda - Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. Mestrado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Pedagogia pela Universidade Católica do Salvador. Atualmente é professora associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação e Conselheira do Conselho Estadual de Educação do Governo do Estado da Bahia.

	COLOFÃO
Formato	18 x 25 cm
Tipografia	Arrus 10/14
Papel	Alcalino 75 g/m ² (miolo) Cartão Supremo 300 g/m ² (capa)
Impressão	Edufba
Capa e Acabamento	Cian Gráfica
Tiragem	500 exemplares