

Marcia Raika
e Silva Lima
organizadora

PESQUISAS EDUCACIONAIS

em contextos inclusivos:
diversidade
em questão



PESQUISAS EDUCACIONAIS

em contextos inclusivos:

diversidade em questão



PESQUISAS EDUCACIONAIS

em contextos inclusivos:
diversidade
em questão

Expediente

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados

Copyright do texto © 2018 os autores

Copyright da edição © 2018 Pimenta Cultural

Esta obra é licenciada por uma *Licença Creative Commons: by-nc-nd*. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural pelo autor para esta obra. Qualquer parte ou a totalidade do conteúdo desta publicação pode ser reproduzida ou compartilhada. O conteúdo publicado é de inteira responsabilidade do autor, não representando a posição oficial da Pimenta Cultural.

Comissão Editorial Científica

Alaim Souza Neto, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Alexandre Silva Santos Filho, Universidade Federal do Pará, Brasil
Aline Corso, Faculdade Cenecista de Bento Gonçalves, Brasil
André Gobbo, Universidade Federal de Santa Catarina e Faculdade Avantis, Brasil
Andressa Wiebusch, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
Andreza Regina Lopes da Silva, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Angela Maria Farah, Centro Universitário de União da Vitória, Brasil
Anísio Batista Pereira, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Arthur Vianna Ferreira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Beatriz Braga Bezerra, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil
Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos, Universidade do Vale do Itajaí, Brasil
Cleonice de Fátima Martins, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
Daniele Cristine Rodrigues, Universidade de São Paulo, Brasil
Delton Aparecido Felipe, Universidade Estadual do Paraná, Brasil
Dorama de Miranda Carvalho, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil
Elena Maria Mallmann, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
Elisiene Borges leal, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Elizabete de Paula Pacheco, Instituto Federal de Goiás, Brasil
Francisca de Assiz Carvalho, Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
Gracy Cristina Astolpho Duarte, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil
Heloisa Candello, IBM Research Brazil, IBM BRASIL, Brasil
Inara Antunes Vieira Willerding, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Jacqueline de Castro Rimá, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Jeane Carla Oliveira de Melo, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Brasil
Jeronimo Becker Flores, Pontifício Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
Joelson Alves Onofre, Universidade Estadual de Feira de Santana, Brasil
Joselia Maria Neves, Portugal, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal
Júlia Carolina da Costa Santos, Universidade Estadual do Maro Grosso do Sul, Brasil
Juliana da Silva Paiva, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba, Brasil
Kamil Giglio, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil



PESQUISAS EDUCACIONAIS

em contextos inclusivos:
diversidade
em questão

Expediente

Lidia Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal
Ligia Stella Baptista Correia, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil
Luan Gomes dos Santos de Oliveira, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil
Lucas Rodrigues Lopes, Faculdade de Tecnologia de Mogi Mirim, Brasil
Luciene Correia Santos de Oliveira Luz, Universidade Federal de Goiás; Instituto Federal de Goiás, Brasil
Lucimara Rett, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
Marcio Bernardino Sirino, Universidade Castelo Branco, Brasil
Marcio Duarte, Faculdades FACCAT, Brasil
Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
Maribel Santos Miranda-Pinto, Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal
Marília Matos Gonçalves, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Marina A. E. Negri, Universidade de São Paulo, Brasil
Marta Cristina Goulart Braga, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Michele Marcelo Silva Bortolai, Universidade de São Paulo, Brasil
Miderson Maia, Universidade de São Paulo, Brasil
Patricia Bieging, Universidade de São Paulo, Brasil
Patricia Flavia Mota, UNIRIO, Brasil
Patricia Mara de Carvalho Costa Leite, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Patrícia Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal
Ramofly Ramofly Bicalho, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Rarielle Rodrigues Lima, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Raul Inácio Busarello, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Rita Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal
Robson Teles Gomes, Universidade Católica de Pernambuco, Brasil
Rosane de Fatima Antunes Obregon, Universidade Federal do Maranhão, Brasil
Samuel Pompeo, Universidade Estadual Paulista, Brasil
Tarcísio Vanzin, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Thais Karina Souza Do Nascimento, Universidade Federal Do Pará, Brasil
Valdemar Valente Júnior, Universidade Castelo Branco, Brasil
Vania Ribas Ulbricht, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Wellton da Silva de Fátima, Universidade Federal Fluminense, Brasil
Wilder Kleber Fernandes de Santana, Universidade Federal da Paraíba, Brasil



PESQUISAS EDUCACIONAIS

em contextos inclusivos:
diversidade
em questão

Direção Editorial Patricia Bieging
Raul Inácio Busarello

Administrador de sistemas Marcelo Eyang

Diretor de Criação Raul Inácio Busarello

Capa e Projeto Gráfico Chama7
Camila Clemente

Imagens da capa Projetado por Freepik

Editora Executiva Patricia Bieging

Revisão Organizadora e autores

Organizadora Marcia Raika e Silva Lima

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P474 Pesquisas educacionais em contextos inclusivos: diversidade em questão. Marcia Raika e Silva Lima - organizadora. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018. 192p..

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-7221-001-0 (eBook PDF)

978-85-7221-000-3 (Brochura)

1. Educação. 2. Inclusão. 3. Prática pedagógica.
4. Professor. 5. Educação especial. 6. Tecnologias.
I. Lima, Marcia Raika e Silva. II. Título.

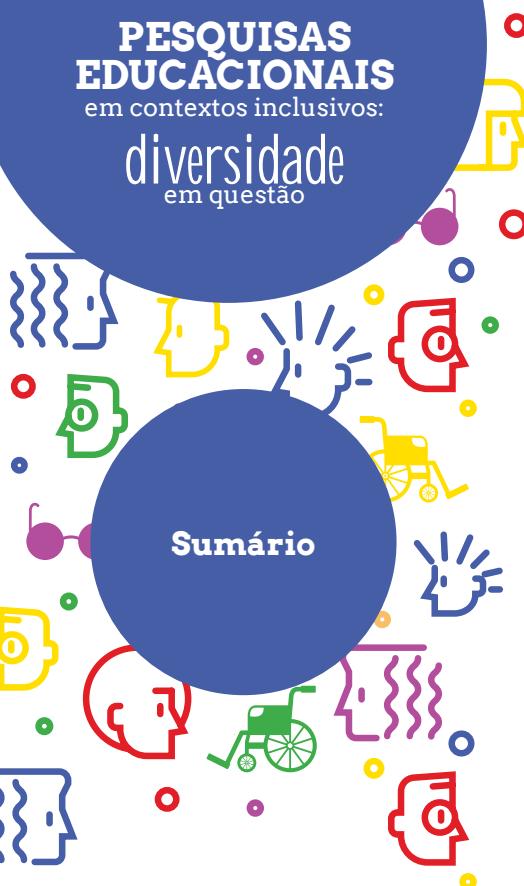
CDU: 37.013

CDD: 371

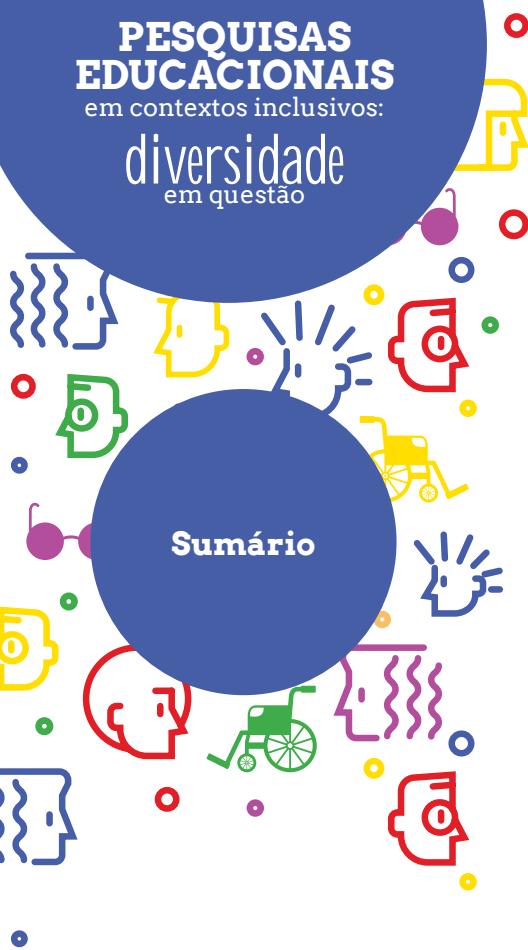
DOI: 10.31560/pimentacultural/2018.010



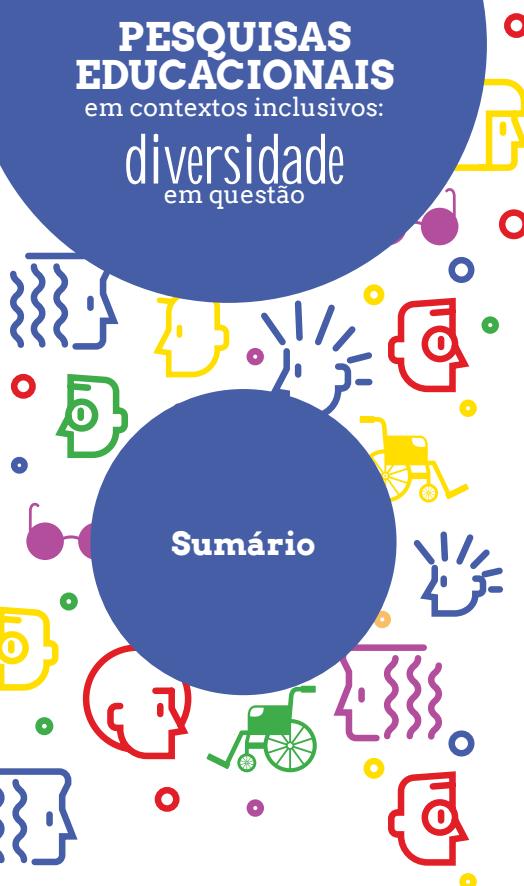
2018



Prefácio	
Diálogos introdutórios dos compêndios das pesquisas em Educação Inclusiva	7
<i>Marcia Raika e Silva Lima</i>	
Capítulo 1	
Práticas pedagógicas inclusivas para alunos com necessidades educativas especiais-NEEs: significações de uma professora de Ensino Médio	13
<i>Marcia Raika e Silva Lima e Maria Vilani Cosme de Carvalho</i>	
Capítulo 2	
Educação Inclusiva no contexto de uma pesquisa-ação: o repensar do fazer pedagógico entre professores	33
<i>Elizabete de Paula Pacheco, Lígia Viana Andrade, Danilo Oliveira e Silva e Thaise Liara da Silva</i>	
Capítulo 3	
Análise de habilidades pré-alfabetização de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA)	54
<i>Carolina Martins Moraes, Camila Siqueira Cronemberg Freitas, Fauston Negreiros e Cássia Maria Lopes Dias Medeiros</i>	
Capítulo 4	
Educação Especial: noções básicas e relações com a tecnologia.....	75
<i>Antonio Francisco Soares</i>	
Capítulo 5	
Inclusão: uma trajetória de desafios.....	94
<i>Jairo de Lucena Gonçalves</i>	
Capítulo 6	
Relações de saber/poder nas letras de músicas do Marabaixo: contribuições para a escolarização da cultura afro-brasileira	110
<i>Fabiana Almeida Sousa e Drieli Leide Silva Sampaio</i>	



Capítulo 7 Acessibilidade do Aluno Surdo: perspectivas Legais	126
<i>Dóris Roncarelli, Silvia Regina Pochmann de Quevedo, Luiz Antônio Moro Palazzo e Tarcisio Vanzin</i>	
Capítulo 8 Rompendo barreiras e criando vínculos: o desafio da psicologia escolar no processo de inclusão	146
<i>Leia Mayer Eym e Vania Ribas Ulbricht</i>	
Capítulo 9 Material Didático Inclusivo para o aluno surdo: proposição para um framework	164
<i>Silvia Regina Pochmann de Quevedo, Dóris Roncarelli, Luiz Antônio Moro Palazzo e Tarcisio Vanzin</i>	
Índice remissivo	181
Sobre os autores.....	185



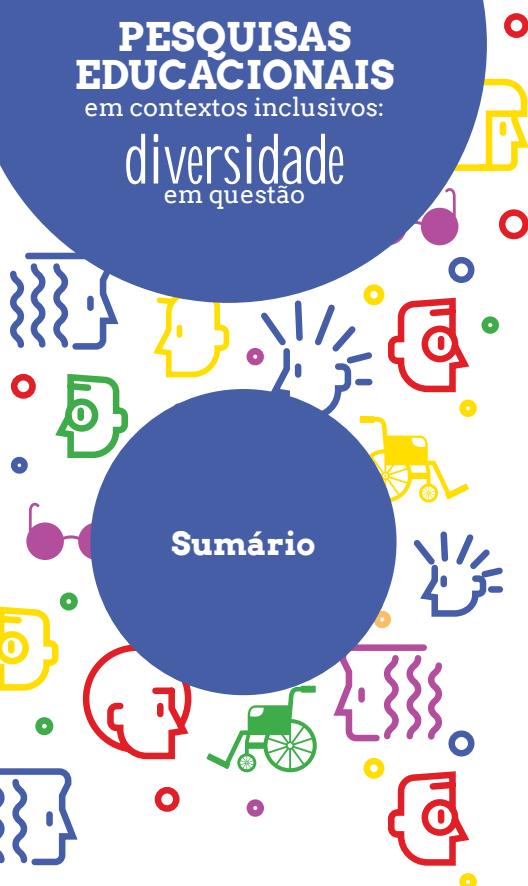
Prefácio

DIÁLOGOS INTRODUTÓRIOS DOS COMPÊNDIOS DAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As pesquisas no campo da educação especial e inclusiva e da diversidade vem tornando-se uma constante para aqueles que buscam condições para a inclusão escolar destes alunos, diante do atual cenário educacional: da educação inclusiva. Entendemos que essas pesquisas se amparam, dentre outras, diante dos dados estatísticos oficiais do censo escolar que demonstram altos índices de matrículas desse grupo especial de educandos nas escolas de Educação Básica e em Instituições de Ensino Superior, fazendo surgir inquietações acerca do processo de ensino e aprendizagem desses alunos.

Como exposto, a presente obra tem como objetivo possibilitar aos profissionais da educação e das diferentes áreas sociais conhecimento acerca das condições objetivas e subjetivas vivenciadas pelos alunos da educação especial, bem como aqueles considerados à margem da sociedade, diante do processo de inclusão escolar.

No primeiro capítulo, temos o texto *Práticas pedagógicas inclusivas para alunos com necessidades educativas especiais-NEEs: significações de uma professora de Ensino Médio* de autoria de Marcia Raika e Silva Lima e Maria Vilani Cosme de Carvalho. Texto que inicia as discussões sobre a educação inclusiva e contribui para reflexões acerca da educação inclusiva de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008) em escolas públicas. Tem como objetivo desvelar as significações de professores de Ensino



Médio acerca da educação inclusiva de alunos com necessidades educativas especiais-NEEs, evidenciando a constituição do fazer docente e as práticas pedagógicas desses profissionais, como possibilidades para o ensino e a aprendizagem que potencializem a inclusão escolar desse grupo especial de alunos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cuja abordagem metodológica embasa-se no Materialismo histórico dialético e na Psicologia Sócio-Histórica. Os resultados evidenciam que, para incluir os alunos com NEEs na escola, sobretudo nas atividades de sala de aula, o professor necessita desenvolver “jogo de cintura”, isto é, usar da criatividade, para não excluí-los, segregá-los ou mesmo para que não sejam passíveis de *bullying*.

O segundo capítulo, apresenta o texto *Educação Inclusiva no contexto de uma pesquisa-ação: o repensar do fazer pedagógico entre professores*, escrito por Elizabete de Paula Pacheco, Lígia Viana Andrade, Danilo Oliveira e Silva e Thaise Liara da Silva. Estes autores relatam sobre a implantação do Núcleo de Atenção à Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas-NAPNE no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás- IFG, como uma proposta para atuação dos professores com a educação de alunos com deficiência. Acrescentam que o Núcleo contribuiu com a educação inclusiva do Instituto, pois além da Política de Assistência Estudantil do IFG que já previa a inclusão de pessoas com necessidades específicas, possibilitou o planejamento de diferentes ações, como a formação dos servidores para a educação de alunos com deficiências, dentre outras ações que serão desveladas nesse artigo. Os autores optam como base metodológica pela pesquisa-ação.

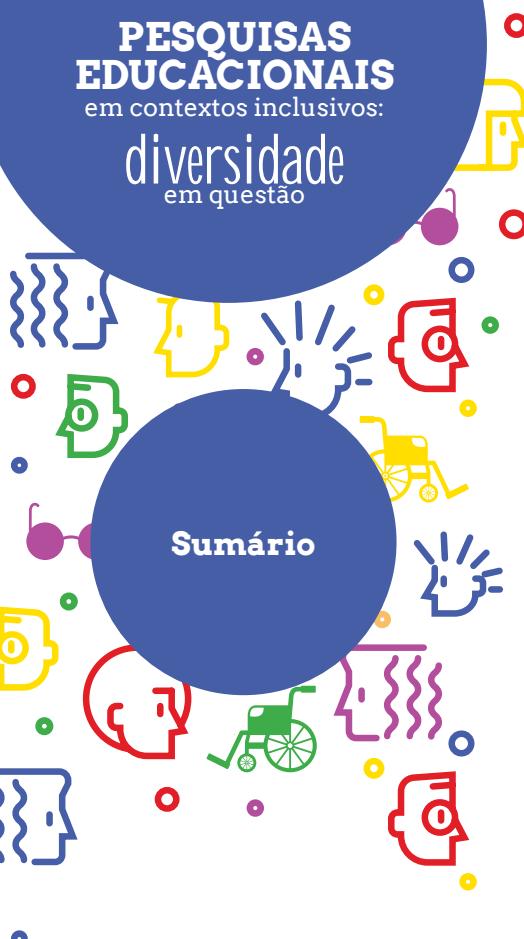
O terceiro capítulo, traz o texto *Análise de habilidades pré-alfabetização de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA)*, dos autores Carolina Martins Moraes, Camila Siqueira Cronemberg Freitas, Fauston Negreiros e Cássia Maria Lopes Dias Medeiros.

Sumário

Neste texto, foi dada ênfase na educação de alunos com Transtorno do Espectro Autista. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cuja base metodológica foi o Estudo de caso, para análise das habilidades e competências da pré-alfabetização do aluno autista. A técnica e instrumento para coleta e registro dos dados foram os Teste de Habilidades e Conhecimento Pré-Alfabetização (THCP) com o aluno e um roteiro de entrevista com a professora, assim como analisaram documentos escolares referentes ao desempenho escolar do aluno. Os resultados desvelaram que as habilidades cognitivas do aluno autista se ampliaram gradativamente e que foi possível contribuir com informações para os processos educativos, a prática docente, bem como estratégias personalizadas de inclusão escolar do aluno com TEA.

Na sequência, quarto capítulo, há o texto *Educação Especial: Noções Básicas e Relações com a Tecnologia*, elaborado por Antonio Francisco Soares. O autor optou por estudo cuja abordagem foi a descritiva, discorrendo sobre proposições teóricas acerca da educação inclusiva, relacionando-a com o uso das tecnologias para o processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiências, nas escolas de Educação Básica. Desvela que teve como ponto de partida a análise documental de aportes teóricos nacionais e internacionais sobre a educação especial e inclusiva para, na sequência, realizar curso de formação de professores. Considera que, por meio da formação foi possível aos professores a análise e reflexão das práticas pedagógicas desenvolvidas com esses discentes, diante do cenário educacional da educação inclusiva.

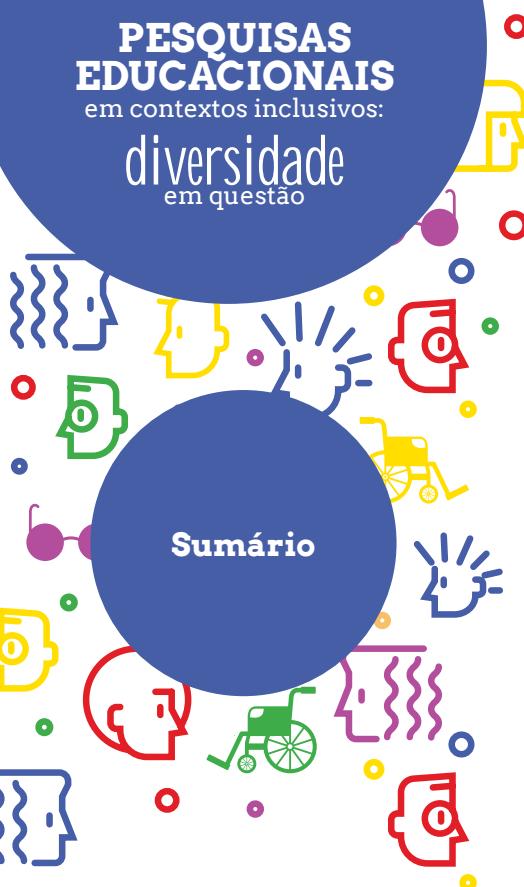
No quinto capítulo, evidenciamos o texto intitulado *Inclusão: Uma trajetória de desafios*, de autoria de Jairo de Lucena Gonçalves. Com discursos teóricos sobre a educação inclusiva, o autor evidencia os desafios e as articulações necessárias para a formação de professores, com fins a reflexão sobre as práticas docentes desenvolvidas para alunos com deficiências. Trata-se de



uma pesquisa bibliográfica, relacionando os discursos teóricos com a função do Estado, a implementação de políticas públicas, assim como, a participação popular na luta da manutenção dos direitos desse grupo especial de educandos. Depreende como resultado da pesquisa que há necessidade da cooperação dos familiares, dos profissionais em educação para que a educação inclusiva dê saltos qualitativos para sua efetivação, subsidiados, constantemente, pelo poder público.

Encontra-se no sexto capítulo o texto *Relações de Saber/Poder nas Letras de Músicas do Marabaixo: Contribuições para a Escolarização da Cultura Afro-brasileira*, escrito por Fabiana Almeida Sousa Drieli e Leide Silva Sampaio. As autoras se propõem a reflexões acerca do ensino da cultura afro-brasileira, legitimados pela lei 11.645/2008, partindo da análise da relação de saber/poder presentes nas letras de músicas do Marabaixo. É uma pesquisa documental, com análise das letras de músicas do Marabaixo sob à luz teórica-metodológica da análise do discurso. Consideram como resultados, que a didatização dos saberes afro-amapaense, a exemplo das cantigas do Marabaixo, contribuem para a formação de subjetividades com possibilidades para o rompimento das estratégias do poder disciplinar vigente, sobre a cultura afro-brasileira.

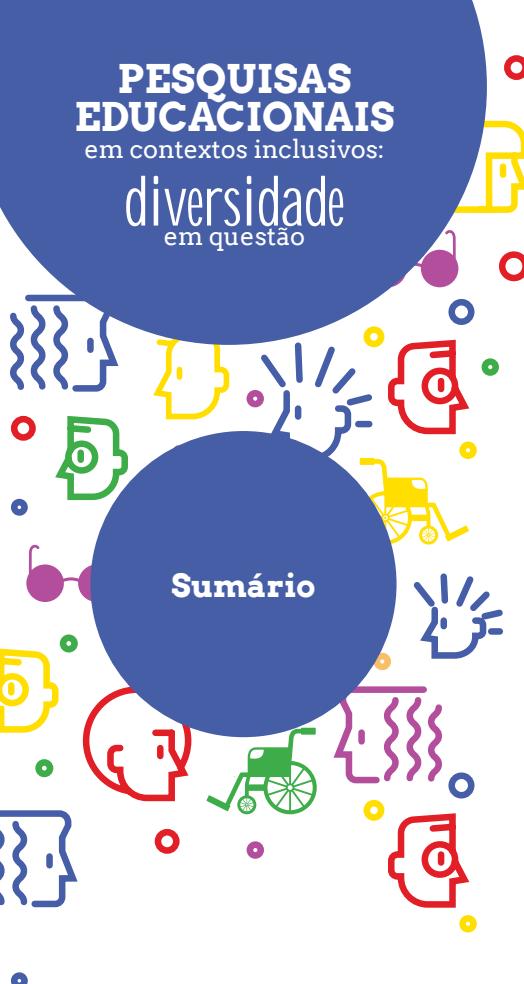
O texto *Acessibilidade do Aluno Surdo: Perspectivas Legais*, compõe o sétimo capítulo e foi escrito por Dóris Roncarelli, Silvia Regina Pochmann de Quevedo, Luiz Antônio Moro Palazzo e Tarcisio Vanzin. Eles apresentam discussões sobre a elaboração de material didático digital acessível para o aluno surdo. Caracterizam aspectos histórico e legais da cultura surda, ressaltam a importância da Língua Brasileira de Sinais para a comunicação dos surdos, e consequentemente, para o seu processo de escolarização. Descrevem que, por meio das Diretrizes Internacionais de Acessibilidade (W3C), a elaboração de material didático digital acessível, bilíngue e inclu-



sivo possa atender às especificidades do ensino e aprendizagem do aluno surdo.

No capítulo seguinte, o oitavo, há o texto *Rompendo Barreiras e Criando Vínculos: O Desafio da Psicologia Escolar no Processo de Inclusão*, tem como autoria Leia Mayer Eyang e Vania Ribas Ulbricht. Essas autoras abordam sobre a relação entre a Psicologia e a inclusão escolar, sobretudo a intervenção do Psicólogo no ambiente escolar para que a inclusão ocorra de forma satisfatória. Destacam a necessidade de se trabalhar coletivamente com os profissionais da educação e familiares, pois se torna condição para que haja sucesso nas atividades desenvolvidas no espaço escolar. Enfatizam que diante do contexto da educação inclusiva, deve-se considerar o respeito as diferenças, a subjetividade e a necessidade de convivência interpessoal. Consideram, ainda, que há certa resistência por parte dos gestores do Sistema Educacional Brasileiro e da comunidade escolar quanto às propostas e métodos de atuação do Psicólogo escolar, concebendo que essa atuação esteja voltada, especificamente, ao atendimento clínico.

O texto apresentado no nono e último capítulo, reencontramos os autores Silvia Regina Pochmann de Quevedo, Dóris Roncarelli, Luiz Antônio Moro Palazzo e Tarcisio Vanzin com a escrita do texto *Material Didático Inclusivo para o Aluno Surdo: Proposição para um Framework*. Neste capítulo, trazem análises acerca da educação de alunos surdos com ênfase na construção de material digital acessível como necessário para atender as diferenças e singularidades desses alunos. Consideram que essas singularidades devem ser respeitadas, valorizando-se as características linguísticas e a culturais desse grupo especial de alunos: a construção de um *framework*. Escrevem que, por meio desse recurso, isto é, do *Framework* os conteúdos pedagógicos possibilitarão a acessibilidade do aluno surdo diante do contexto da educação inclusiva.



PESQUISAS EDUCACIONAIS

em contextos inclusivos:
diversidade
em questão

A escrita dessa obra, foi motivada pela necessidade de contribuir com reflexões, ações e pesquisas inovadoras acerca do fazer pedagógico diante da educação inclusiva. Espera-se que por meio das pesquisas em tela possamos avançar no processo de escolarização daqueles alunos que tiveram e têm no seu legado marcas da marginalização e da exclusão social.

Boas leituras reflexivas,

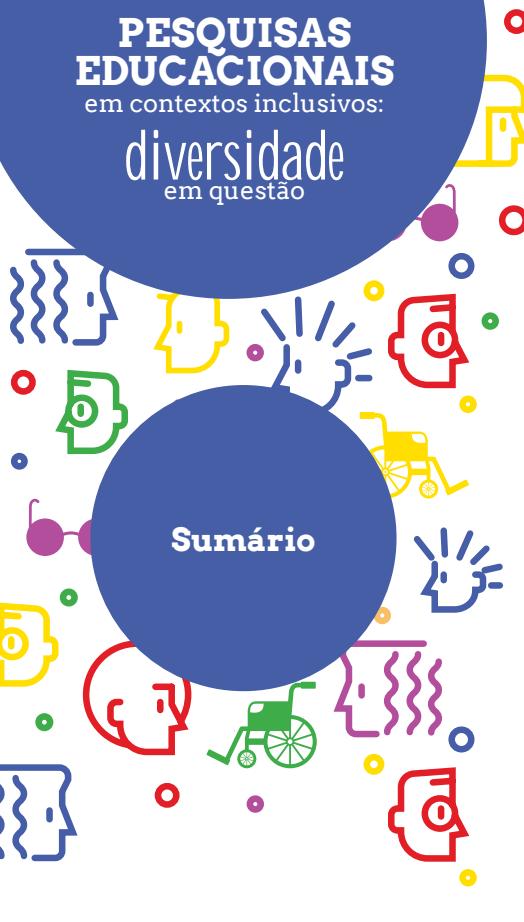
Marcia Raika e Silva Lima



capítulo 1

Práticas pedagógicas inclusivas para alunos com necessidades educativas especiais-NEES: significações de uma professora de Ensino Médio

Marcia Raika e Silva Lima
Maria Vilani Cosme de Carvalho



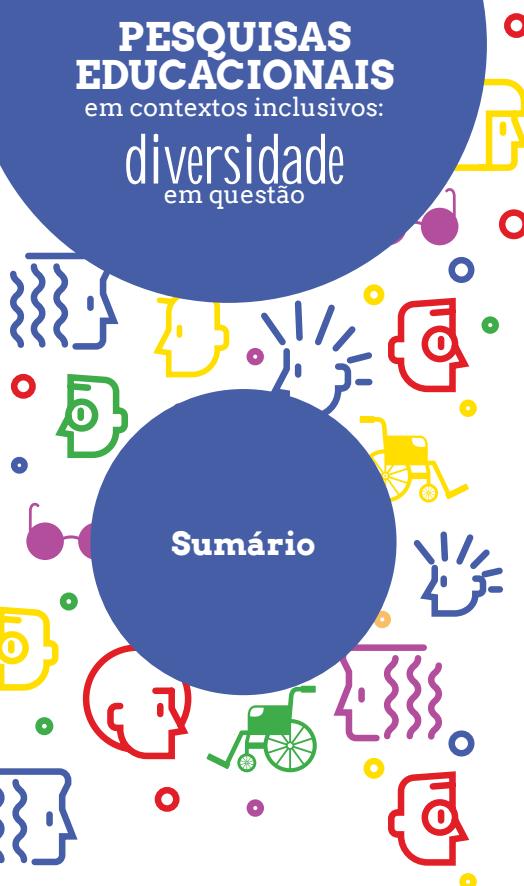
Resumo:

O objeto de estudo¹ foi o ensino e aprendizagem de alunos com NEEs. O objetivo: investigar as significações constituídas por professora sobre o ensino e aprendizagem de alunos com NEEs. A base teórico-metodológico: Materialismo Histórico Dialético e a Psicologia Sócio-Histórica. Participante foi uma professora de História. Consideramos que a inclusão na escola leva o professor a desenvolver “jogo de cintura” para que o aluno com NEEs não seja excluído, segregado ou mesmo passível de *bullying*.

Palavras-chave:

Formação contínua. Significados e Sentidos. Educação Especial. Educação Inclusiva.

1. Esse artigo foi apresentado como comunicação oral do XII EDUCERE – Congresso Nacional de Educação, realizado na PUC de Curitiba-Paraná, no período de 28 a 31 de agosto de 2017.



INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, a temática sobre educação inclusiva se torna alvo de diferentes polêmicas, sobretudo quando se trata de incluir alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola regular (BRASIL, 2008). Nesse contexto, surge esta pesquisa, que discute sobre as práticas pedagógicas inclusivas para o ensino e a aprendizagem de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEEs)² realizada por uma professora de Ensino Médio³.

Ao se investigar sobre esse objeto de estudo, evidencia-se que o Sistema Educacional, em relação a esses alunos, na sua constituição histórica, tem passado por transformações, da Antiguidade aos dias atuais, no que se refere à inclusão social e escolar. Entende-se que essas transformações são motivadas pelas necessidades surgidas em cada período histórico.

Este texto, que consiste em recorte de tese de doutorado, ao se analisar o processo social por meio do qual a educação de alunos com NEEs foi se constituindo, considera-se que as condições sociais desveladas acerca da educação escolar desse público tiveram ganhos significativos. No que se refere ao processo de escolarização, houve períodos de exclusão total deles, mas, atualmente, é possível evidenciar discussões sobre o processo de inclusão de alunos com NEEs na escola regular.

Com o exposto, comprehende-se que se faz necessário desvelar as significações de professores acerca da educação

2. Neste estudo, consideramos alunos com NEEs aqueles com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, conforme Lei Federal 12. 796, de 4 de abril de 2013.

3. Empregamos a expressão ensino aprendizagem, por considerarmos que consiste em uma unidade dialética.

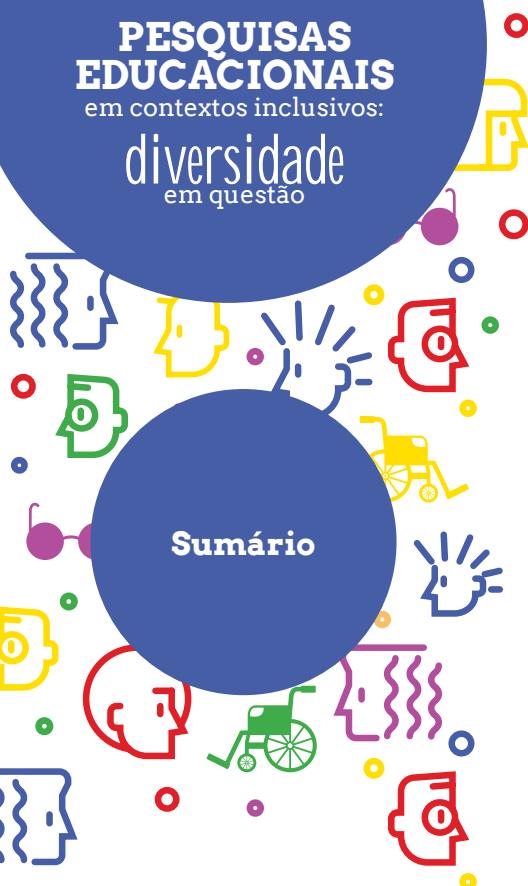


inclusiva de alunos com NEEs, para que se possa evidenciar como esses profissionais constroem o seu fazer docente e quais práticas pedagógicas realizam para que ocorra o ensino e a aprendizagem desses alunos na escola regular. As motivações para a pesquisa tiveram relação com a necessidade de conhecer e de intervir no processo de inclusão educacional de alunos com NEEs nas escolas regulares do Estado do Piauí.

Diante do aporte legal Brasil (1996, Art. 10, VI), compreendemos que essa pesquisa ancora-se em “[...] assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem”. Propõe-se a investigar o seguinte problema: quais as significações de uma professora de Ensino Médio sobre a atividade de ensino e aprendizagem desenvolvida para a inclusão escolar de alunos com NEEs?

Salienta-se que a questão elencada se apresenta necessária para orientar a definição do objetivo: investigar os significados e os sentidos constituídos por uma professora de Ensino Médio acerca da atividade de ensino aprendizagem de alunos com NEEs. E, para análise dessas significações, sustenta-se no suporte teórico e metodológico da Psicologia Sócio-Histórica. A opção por essa abordagem se explica por esta ter suas bases fundamentadas no Materialismo Histórico Dialético.

Este estudo está estruturado em quatro partes. Além desta parte introdutório, a seguir, trata-se da “Formação de professores mediando as práticas pedagógicas inclusivas: o que desvelam as pesquisas”, que apresenta discussões de pesquisas de autores que investigaram sobre práticas pedagógicas de professores para a educação inclusiva. Na sequência é apresentada a metodologia, em que se delineia o percurso metodológico desenvolvido para a materialização da pesquisa; e as considerações finais.

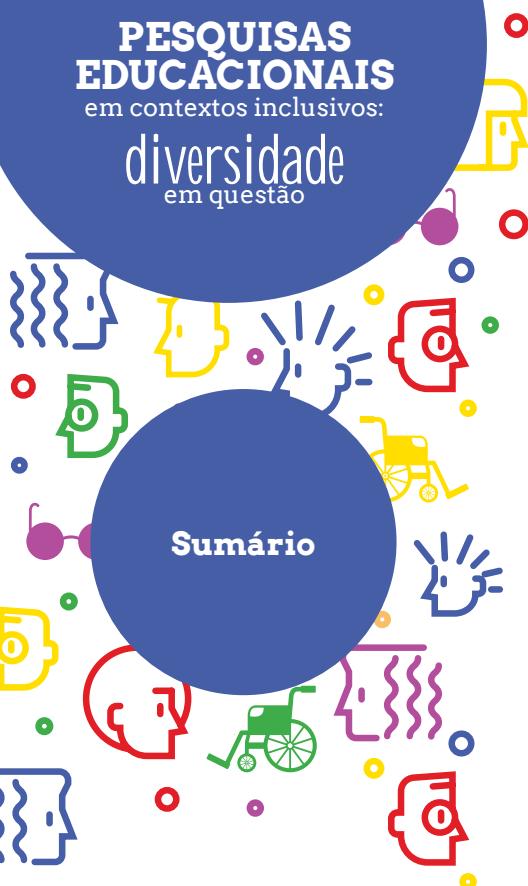


ESTADO DA QUESTÃO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: O QUE DESVELAM AS PESQUISAS

Apresenta-se, agora, os resultados das pesquisas de autores como Anjos, Silva e Melo (2013), Araújo e Bittencourt (2014), Almeida e Garcia (2013), Chaves (2013), e Silva (2011), acerca de práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de escola regular para o ensino e a aprendizagem de alunos com NEEs. Com estas pesquisas, foram evidenciadas análises que contribuem para compreendermos o processo de inclusão escolar de alunos com NEEs, em que a formação de professores é considerada como essencial para a concretização desse processo.

Essas pesquisas evidenciam a compreensão dos professores acerca da inclusão escolar, e os autores destacam que os professores investigados consideram que, para a realização da educação inclusiva, fazem-se necessários recursos materiais e humanos que os possibilitem condições para o trabalho eficiente com alunos com NEEs em sala de aula regular. Depreende-se que há consenso nas pesquisas quanto ao fato de que, os professores, ao se depararem com o aluno com NEEs na sala de aula, afirmam não estarem preparados para a atividade de ensino e aprendizagem com tais alunos; que não tiveram formação que os orientasse para a docência com alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (ALMEIDA; GARCIA, 2013; CHAVES, 2013; SILVA, 2011).

Almeida e Garcia (2013) evidenciam que os professores destacam que não tiveram formação inicial e contínua que possibilitessem condições para o ensino e a aprendizagem de alunos com NEEs na escola regular, fato que os fazem priorizar as formações como basilares para o processo de inclusão escolar e para a realização de atividade de ensino e aprendizagem com esses alunos.



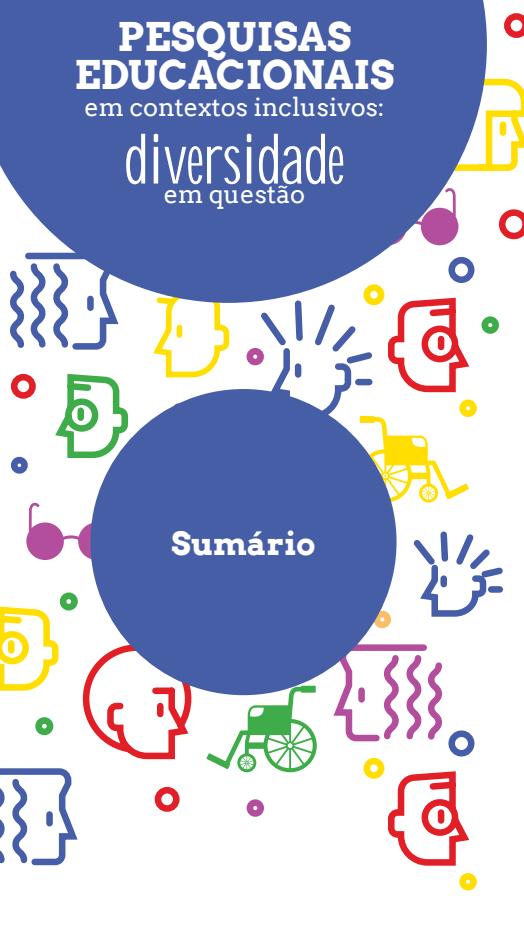
Essas interpretações de professores sobre o processo inclusivo podem ser evidenciadas na pesquisa de Anjos, Silva e Melo (2013, p. 42), ao identificarem que:

A maioria dos professores afirmava não ter existido preparação específica para a inclusão; no entanto a própria ideia de preparação que emergia das falas era vaga; alguns entendiam essa preparação como existência de cursos de formação para os professores, outros como o próprio processo de inserção do aluno na turma, e outros, ainda, como iniciativas no campo da gestão, por exemplo, reduzir a quantidade de alunos por sala.

Como anunciado pelas autoras (2013), a partir da análise das falas dos participantes, existe a compreensão de que, para se realizar a atividade profissional em salas de aulas com alunos com NEEs incluídos, deve-se ter preparação específica. Sem essa condição objetiva, não há possibilidades para essa realização.

Compreende-se que trabalhar com diversidade de alunos em sala de aula regular não é tarefa fácil, assim, evidencia-se a necessidade de formação contínua de professores que possam atuar em contextos escolares inclusivos. No entanto, a formação de professores necessita de interpretação diferenciada, que não seja apenas a capacidade de apropriação de teorias e de práticas para serem aplicadas em sala de aula, mas, como evidenciado por Day (2001, p. 16), como uma necessidade formativa necessária em que o professor possa promover o “[...] desenvolvimento profissional contínuo de todos os professores ao longo de toda a carreira, para que estes possam acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios conhecimentos, destrezas e perspectivas sobre o bom ensino”.

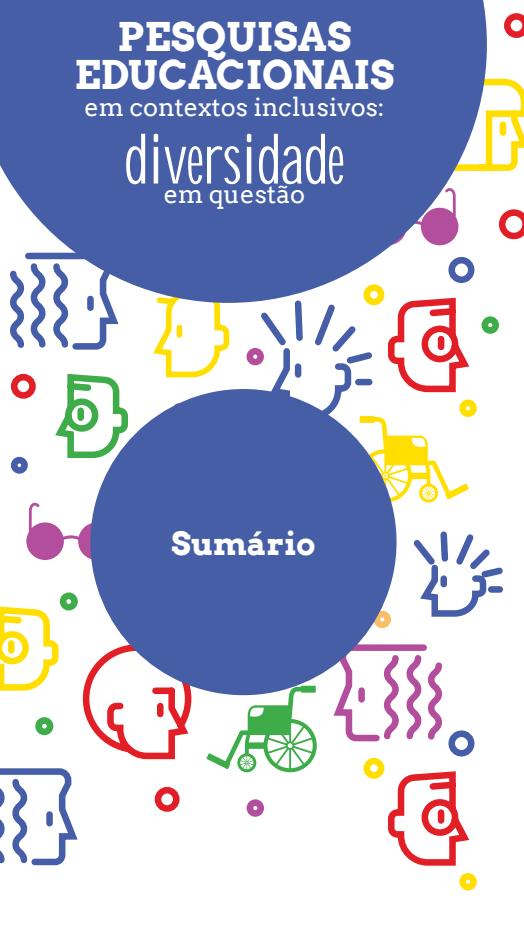
Coelho (2012), ao analisar a aprendizagem e o desenvolvimento de pessoas com deficiência e o Programa de Formação Contínua de professores na educação inclusiva com 76.800 vagas de cursos de especialização ou aperfeiçoamento, que o MEC ofertou entre os anos de 2007 e 2013, destaca a importância dos cursos de formação e de que há oferta desses para professores da rede



pública. O autor evidencia, ainda, que o censo escolar de 2012 registrou 88.244 professores da Educação Básica com formação contínua em educação especial e inclusiva. Entretanto, deve-se analisar a qualidade desses cursos conforme as necessidades formativas dos professores em diferentes séries da Educação Básica.

As formações em educação inclusiva ofertadas pelos Sistemas de Ensino necessitam proporcionar formas diferenciadas de interpretação acerca da atividade de ensino e aprendizagem para alunos com NEEs incluídos na escola regular, possibilitando reflexão crítica dos professores sobre essa atividade. Essa assertiva direciona ao entendimento de que, antes do Século XX, não se concebia a presença desses alunos em escolas juntamente com os demais, e, hoje, é recorrente. Silva (2011, p. 26) destaca que a educação inclusiva “[...] é um processo de inclusão de uma sociedade para e com todos [...]” (grifos da autora), o que significa que o surgimento da educação inclusiva de alunos com NEEs propiciou condições de redimensionamento da educação especial, que perde seu caráter substitutivo à escolarização regular para ser uma modalidade que complementa os níveis de ensino, perpassando-os (BRASIL, 1996).

Com essas discussões sobre educação inclusiva, evidenciadas nos resultados das pesquisas aqui apresentadas, entende-se que os professores investigados compreendem a inclusão escolar de alunos com NEEs como um fazer pedagógico que está relacionado à formação que os possibilitem para este fazer. Esta interpretação é salutar, visto que a educação inclusiva se torna incipiente, pois se trata de incluir um público que outrora se agrupava em escolas específicas, sobretudo ao se considerar que a educação inclusiva já é um fato irreversível e que os alunos com NEEs devem ser incluídos da Educação Infantil aos mais altos níveis de escolaridade.



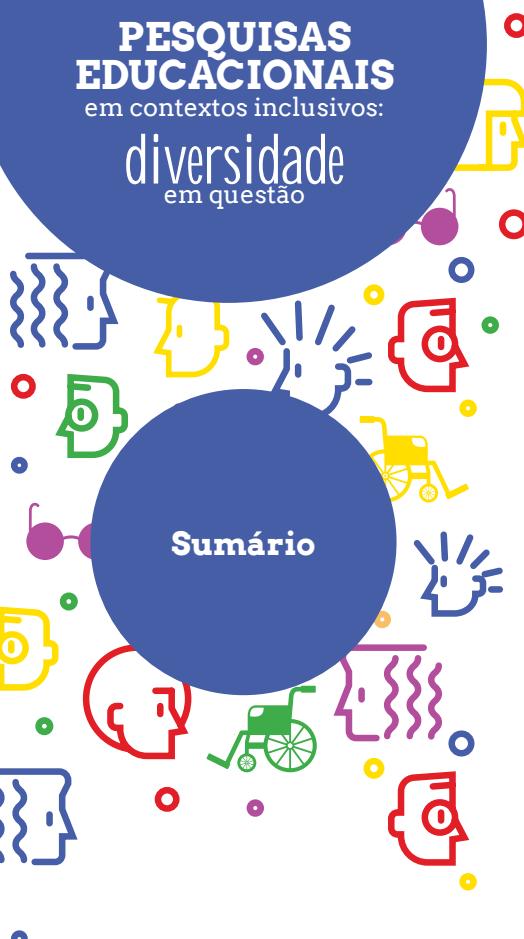
É imprescindível que haja pesquisas acerca da educação inclusiva na sua essência, investigando desde sua origem aos dias atuais, para se conhecer como os professores compreendem e realizam a inclusão e a atividade de ensino e aprendizagem diante da inclusão escolar, na sua realidade objetiva. Depreende-se que, diante do que foi exposto, é necessário conhecer quem são esses profissionais, o que sentem, o que pensam e como agem em relação à educação inclusiva.

A FORMAÇÃO CONTÍNUA E A CONSTITUIÇÃO DO SER PROFESSOR

Envolvido na realidade educacional, o professor desenvolve a sua atividade de ensino e aprendizagem em meio às adversidades da realidade social. Em determinadas épocas, as condições objetivas para o desenvolvimento dessa atividade se apresentam como pertinentes à realidade local em que esse profissional trabalha. Já em outras, as condições presentes o impossibilitam de realizar atividades criadoras e transformadoras de si, de seus alunos e da comunidade que a escola pertence.

Propor produções teóricas acerca da formação de professores que já são formados pela academia e que já realizam a atividade da docência consiste no objetivo desta subseção. Nessa proposta, reflete-se sobre quem é essa pessoa que se torna essencial na mediação do processo de escolarização dos alunos, dentre os quais os com NEEs, que outrora estavam excluídos, sem direitos sociais, havendo hoje leis que defendem direitos de acesso e de permanência, com qualidade, desses alunos na escola regular.

Esse profissional, no seu processo de desenvolvimento acadêmico e profissional, torna-se um ser histórico, social, ativo,

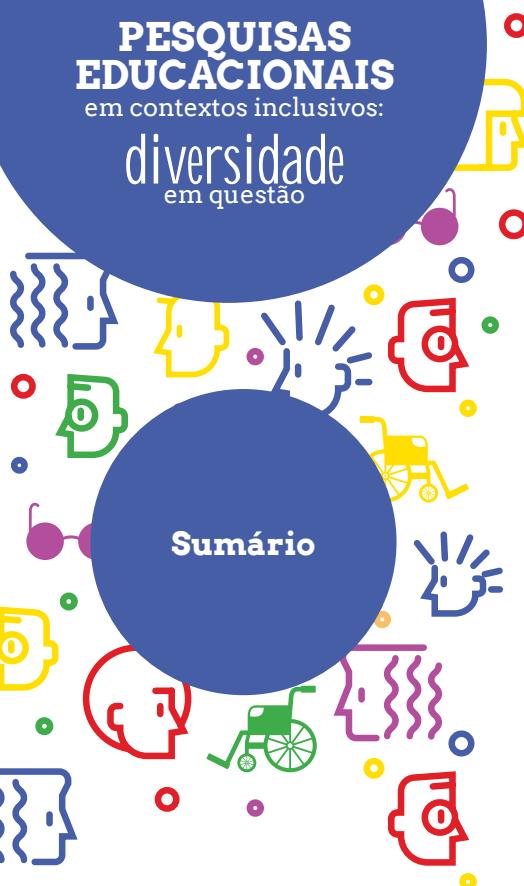


transformador e criador de significações, o que reflete sobre sua realidade social e, em especial acerca da educacional, criando capacidades para transformar o seu entorno e, ao fazer isso, transformar-se (VIGOTSKI, 2007). Tal sujeito, vive em um mundo ou em uma sociedade em mutação, e necessita se relacionar com seus pares para compreender a cultura deixada por seus antepassados, significando-a produtivamente e a transmitindo para as gerações que estão por vir.

Ao desvelar acerca da formação de professores, infere-se que ela se torna condição basilar para o desenvolvimento e a aprendizagem dessa atividade profissional de professor. Mendes (2010), ao apresentar produções teóricas que discutem acerca da formação de professores, escreve que é considerável que diferentes autores possam convergir para a necessidade de renovação do conhecimento científico e de práticas institucionais acerca dessa profissionalização. Acrescenta-se a esse pensamento autores que são referência quando se trata de formação de professores, tais como Nóvoa (1997), que propõe um olhar acerca da profissão docente; Schön (1997), que apresenta a ideia do professor como um profissional reflexivo; e Garcia (1999), que traz uma discussão que busca uma mudança educativa.

Para Garcia (1999), a formação de professores apresenta três etapas, a saber: a formação inicial, a iniciação ao ensino e a formação contínua. Entende-se, como Silva (2011), que esta formação contínua tem, dentre outras, a finalidade de possibilitar reflexões acerca de uma formação inicial fragilizada, em seus conteúdos científicos e pedagógicos e na relação entre teoria e prática.

Concorda-se com Pimenta e Ghedin (2012), Tardif (2010) e Freitas (2007), que a formação contínua possibilita a apropriação de reflexão da prática e o aprofundamento teórico-metodológico da atividade de ser professor, assim como favorece a troca de experi-

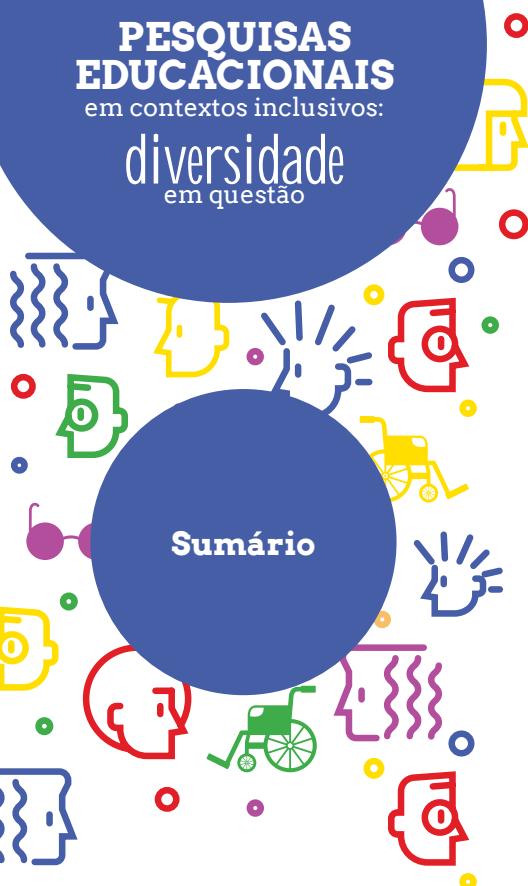


ências entre os profissionais da educação, de forma a minimizar a possível lacuna deixada pela formação inicial em relação à matéria da educação especial e inclusiva. O conceito de formação contínua que embasa este estudo é o apresentado por Garcia (1999, p. 21), que a comprehende como “[...] atividade em que o professor em exercício adquire habilidades e competências para um desempenho mais eficaz das suas tarefas atuais e que o prepare para o desempenho de novas tarefas”.

Nessa perspectiva, traz-se a compreensão de Oliveira e Santos (2014, p. 229) acerca da formação de professores em educação inclusiva como uma atividade que deve ser “[...] amplamente discutida em todos os espaços formativos para que sejam conhecimentos adquiridos tanto na formação inicial como na contínua”. As discussões acerca da educação inclusiva necessitam de reconhecimento pelos professores, pois se trata de inserir um grupo de alunos que legalmente têm seus direitos garantidos, mas que pouco se tem feito para que esses sejam postos em prática.

Com essa interpretação, ressalta-se a importância das relações sociais para o pleno aprendizado e o desenvolvimento de todas as pessoas quanto à construção dos conhecimentos sistematizados para a formação como ser individual e social, pois o que nos tornamos nada mais é do que o reflexo refratado da sociedade na qual estamos inseridos (VIGOTSKI, 2007).

A formação de professores para a atividade de ensino e aprendizagem de alunos com NEEs é uma questão que apresenta complexidade, pois há dentro da escola formas diversas de atividades do professor com esses alunos, a exemplo do AEE, realizado na Sala de Recursos Multifuncionais, e da atividade inclusiva, realizada na sala de aula regular (BRASIL, 2008). Esta última consiste em foco de discussão nesta pesquisa.



É nessa perspectiva e com base em Jesus (2009, p. 44) que se conceitua a formação de professores em educação inclusiva como:

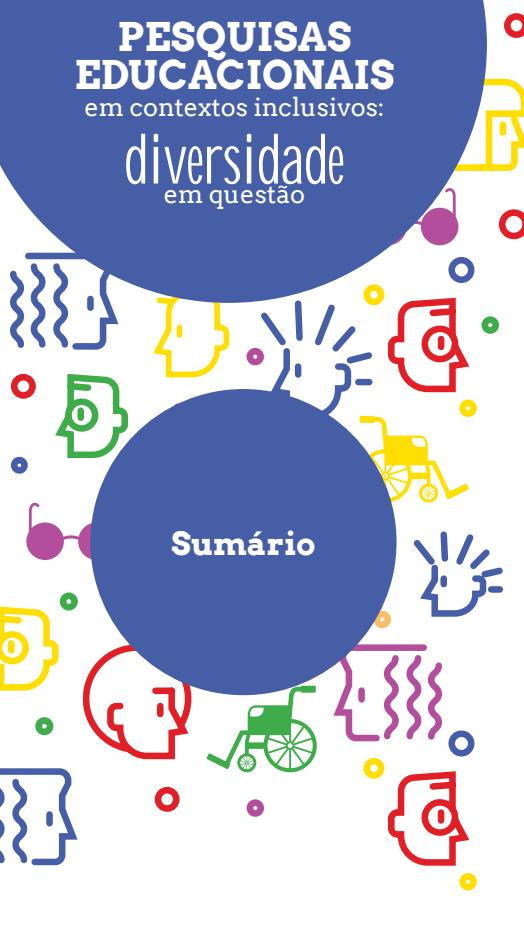
A capacidade dos professores em trabalhar as necessidades educativas especiais de seus alunos numa escola inclusiva; que sejam capazes de criar ambientes educativos em que diferentes alunos, com os mais diversificados percursos de escolarização, consigam participar; que contribuam com experiências de sucesso.

Os professores, na sua atividade, encontram diversidade de alunos, com culturas, ritmos de aprendizagem e história de vida que devem ser considerados para que o processo de escolarização seja possibilitado. Conseguir criar situações que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem frente a esse contexto é o desafio que o professor encontra, mas que nem sempre as condições objetivas e subjetivas presentes na sua realidade possibilitam criar essas situações.

A formação de professores em educação inclusiva se torna necessária para que esses profissionais compreendam acerca de seu desenvolvimento profissional e, ancorados nele, conheçam e reflitam acerca da demanda da educação inclusiva e sobre quais as atividades que devem ser realizadas para que esses alunos não sejam segregados ou excluídos na sala de aula regular.

Ao relatar resultados de sua pesquisa acerca da experiência com formação de professores para a educação inclusiva, Machado (2009, p. 96) assinalou que “[...] a formação não dará fórmulas para a inclusão e, tampouco, soluções para as dificuldades encontradas em sala de aula”. Para esta autora (2009), a formação propiciará mudança frente ao olhar sobre o processo de ensino e aprendizagem, sendo que, para que haja essa mudança:

O professor deverá estar aberto para questionar seu modo de ensinar e de encarar a aprendizagem dos alunos. [...] essas modalidades de formação de professores do ensino regular devem ser



revistas, de forma que atenda aos princípios da inclusão escolar. [...] teremos de buscar estudos que levem a uma profunda revisão das práticas pedagógicas, acompanhada de estudos teóricos inovadores e atualizados. (MACHADO, 2009, p. 96)

Nessa condição de questionamentos e de reflexão acerca da educação inclusiva na escola regular, o professor que participa de formação contínua com a temática, realiza reflexão crítica acerca da sua atividade profissional e, notadamente, reflete criticamente a respeito do ensino e da aprendizagem. Para tal formação se propõe estudos pertinentes com teoria e prática inovadoras, com a finalidade de incluir o aluno com NEEs na escola regular.

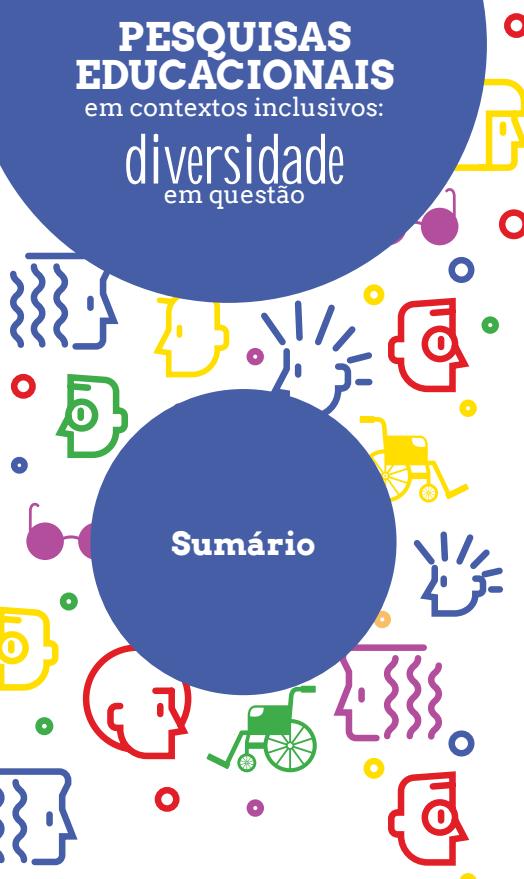
DESVELANDO A METODOLOGIA, AS ANÁLISES E OS RESULTADOS DA PESQUISA

Os procedimentos metodológicos desenvolvidos para a concretização da referida pesquisa consistiram na identificação da escola, na seleção da participante e na realização das entrevistas, narrativas e reflexivas, com a professora participante da pesquisa, para a realização da análise dos dados registrados nas conversas.

Dessa forma, ao buscar um caminho possível para entender a realidade do objeto de estudo, assim como desvelar as possíveis contradições que se encontram por trás da sua aparência, foi que se optou pelo método dialético. A partir deste, chegou-se à investigação dos significados e dos sentidos constituídos por professores de Ensino Médio acerca das atividades de ensino e aprendizagem de alunos com NEEs.

A escola *lócus* da pesquisa foi o CEMTI Projetando a Educação⁴, uma escola que pertence à rede pública estadual de

4. Nome fictício, para zelar pela identidade da escola.



ensino do Piauí, funcionando nos turnos da manhã e da tarde, com a última etapa da Educação Básica. A professora participante da pesquisa, denominada de Vargas⁵, ministra aulas de História, trabalha há 15 anos na citada rede pública.

A técnica de pesquisa utilizada para o registro de dados foi à entrevista, pois, como afirma Severino (2007, p. 124), “[...] as técnicas são os procedimentos operacionais que servem de mediação prática para a realização das pesquisas”.

Com a professora Vargas, realizou-se a entrevista narrativa e a entrevista reflexiva como o objetivo de obter informações a respeito das significações que ela constitui acerca da atividade de ensino e aprendizagem no Ensino Médio para alunos com NEEs. Utilizou-se como processo de análise dos registros dos dados das entrevistas o Núcleo de Significação. Esse procedimento metodológico se justifica, pois permitiu apreender, por meio da análise das narrativas, o movimento dialético que constitui o processo de significação da atividade de ensino e aprendizagem pela partícipe.

Segundo Aguiar, Soares e Machado (2015) e Aguiar e Ozella (2006, 2013), essa é uma proposta de análise que parte do significado das palavras, visto que essas, por meio da escrita ou da fala, no contexto da narrativa, produzem o significado social e o sentido subjetivo do que o entrevistado fala e pensa, representando o processo sócio-histórico no qual o indivíduo está inserido. A partir desse movimento analítico, organizou-se três grupos de indicadores que subsidiaram na constituição de três Núcleos de Significação, a saber: 1º Ingresso e desenvolvimento profissional mediado pelo gostar de sala de aula; 2º O “jogo de cintura” da professora para incluir alunos com NEEs: enfrentamento das condições objetivas

5. Nome fictício denominado pela pesquisadora autorizado pela professora participante da pesquisa.



e subjetivas como possibilidades para a educação inclusiva; e, 3º Meu mundo caiu! As significações de educação inclusiva mediando as motivações de ser professora de alunos com NEEs.

Para delinear o objetivo deste estudo, destaca-se o 2º Núcleo de Significação, que foi constituído da articulação de cinco indicadores. Dentre estes, evidencia-se o “jogo de cintura” da professora mediando a criação de estratégias de ensino e aprendizagem que favorecem a inclusão de alunos com NEEs nas tarefas escolares”.

Vargas, ao produzir significações acerca da atividade de ensino e aprendizagem de alunos com NEEs na escola regular, afirma que realiza um “jogo de cintura” para que eles sejam incluídos. Entende-se que essa produção manifesta necessidades para que essa atividade aconteça o mais próximo do necessário, isto é, para que haja aprendizagem significativa por parte desses alunos, e para que as condições objetivas para a educação inclusiva sejam favoráveis ao seu desenvolvimento no âmbito educacional. Assim, esses alunos teriam possibilidades para se sentir pertencentes ao processo de ensino.

Ao refletir sobre como fazer para que os alunos com NEEs participem e se envolvam nas atividades escolares, Vargas narra⁶:

Claro que temos várias limitações, especificamente *na falta de formação e de recursos*. Mas, na medida do possível, a gente tenta colocá-los dentro das atividades que são propostas para a série e para a escola. *Incluindo eles nas apresentações em pátio, em pesquisa de campo, em todas, eles estão incluídos*. Vargas concebe que, para a realização da educação inclusiva, o professor precisa criar estratégias de forma a “colocá-los dentro das atividades que

6. As palavras, frases ou expressões em itálico são os pré-indicadores, pois, se destacam e carregam sentimentos, emoções da totalidade do ser a professora Vargas, que analisamos no corpus empírico nas narrativas apresentadas por ela.

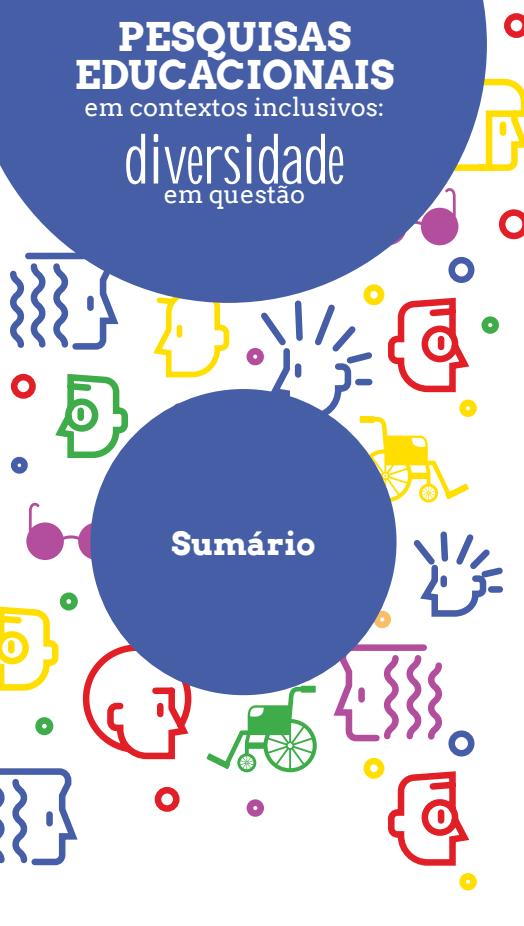


são propostas para a série” e para a escola. O sentido construído pela docente, no que se refere à educação inclusiva, corrobora a explicação dos autores Silva e Facion (2012, p. 182), os quais defendem que é por meio da educação inclusiva que os alunos com NEEs passam a ter acesso à escola regular e que, dessa forma, há possibilidades para que se busque “[...] repensar categorias, representações e determinados rótulos que enfatizam os déficits em detrimento das potencialidades dos educandos”.

Com essa interpretação, evidencia-se que Vargas, ao criar estratégias para a educação inclusiva, a significa como “jogo de cintura”, pois se propõe a fazer com que os alunos com NEEs sejam envolvidos e participem das atividades realizadas na escola e na sala de aula. Ela entende que tais estudantes têm capacidades para a aprendizagem e o desenvolvimento em contextos escolares inclusivos. Ao afirmar “tenho que criar estratégias que favoreçam a aprendizagem deles”, ela revela o sentido de que esses alunos, conforme as especificidades que apresentam (deficiências, transtornos), necessitam que haja criatividade por parte dos profissionais da educação para que eles consigam ser incluídos na escola regular..

Nessa produção de sentido de Vargas, de que o professor deve ser criativo para incluir os alunos na atividade de ensino aprendizagem, ela apresenta uma das estratégias que realiza para demonstrar que está falando de inclusão:

Eu não vou colocar um aluno com NEEs junto com outro que tem necessidades especiais. Como professora, é até antiético eu te falar, mas a gente percebe aquele aluno que tem mais facilidade para a aprendizagem e aqueles alunos que têm dificuldades. E quando a gente põe para realizar trabalho de grupo, geralmente os alunos querem fazer esse trabalho com as pessoas que eles já têm aquele convívio maior e muitas vezes, ou melhor, na maioria das vezes, formam grupos que estão dentro do mesmo nível de aprendizagem.



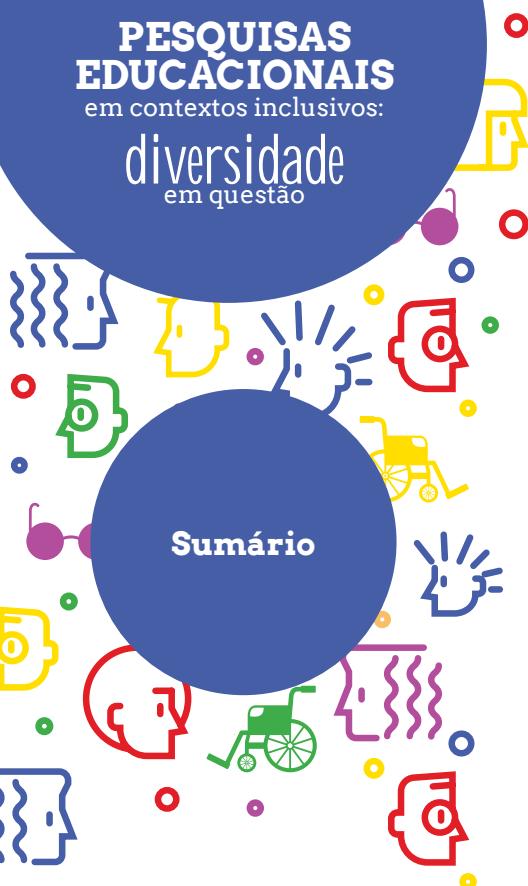
Esse é um dos modos de pensar, de sentir e de agir da professora para que o aluno com NEEs se sinta incluído, possa interagir com os demais colegas de sala de aula e não seja segregado ou mesmo excluído das atividades realizadas. Esse sentido produzido por Vargas remete à concepção de Aranha (1995, p. 75) de que “[...] o fator mais importante é ter coragem para fazer o que é certo, apesar dos desafios e das barreiras que surgem”.

Sobre esse “jogo de cintura” para que alunos com e sem NEEs tenham interação diante da educação inclusiva, Vargas acrescenta: “se eu vejo que aquele aluno com necessidade educativa especial está inserido num grupo que já vai ter dificuldade de realizar aquela atividade de pesquisa..., eu já procurei inseri-lo em outro grupo”. E é nesse movimento que ela vem realizando sua atividade de ensino e aprendizagem de modo que seus alunos estejam incluídos.

Vargas significa sua atividade de ensino e aprendizagem na educação inclusiva mediada pelo jogo de cintura que realiza na escola de modo que os alunos com NEEs não sejam segregados, mas que possam se envolver e participar em todas as atividades desenvolvidas pela escola regular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa surgiu da necessidade das pesquisadoras de contribuírem no processo de inclusão educacional de alunos com NEEs, motivadas a investigar os significados e os sentidos constituídos por uma professora de Ensino Médio acerca da atividade de ensino e aprendizagem de alunos com NEEs, de tal forma a oportunizar a assimilação das significações de Vargas acerca da atividade de ensino e aprendizagem realizadas como alunos com NEEs em escola de Ensino Médio.

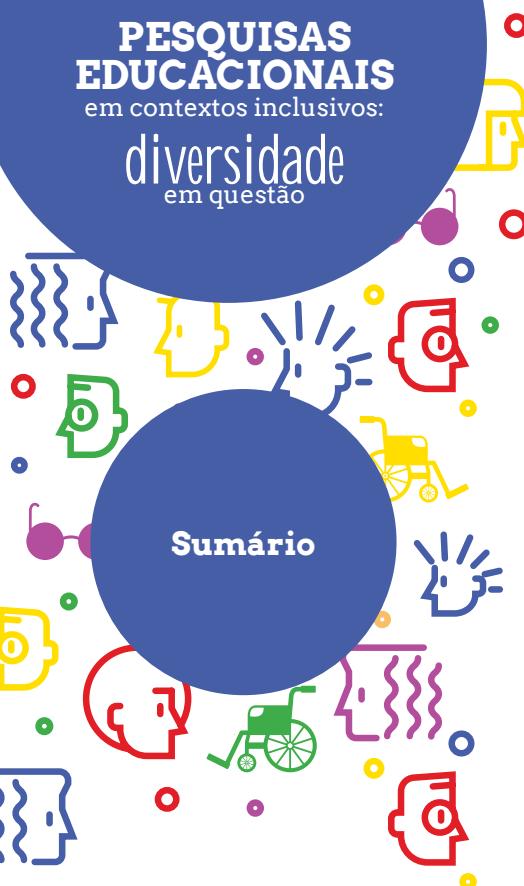


Para o desenvolvimento desta investigação, a base foi a compreensão de que o homem se constitui cultural e historicamente, ressaltando, assim, a importância das relações sociais na produção das significações da professora Vargas. As condições objetivas e subjetivas que ela vivencia na sua atividade profissional com a educação inclusiva foram basilares para a análise das zonas de sentidos constituídas por ela a respeito dos objetivos que se almejava alcançar.

Com a finalidade de apreender a essência do objeto estudado, ou seja, de desvelar as relações que constituíam esse objeto, assim como as múltiplas determinações que estavam determinando a atividade de ensino e aprendizagem desenvolvidas por Vargas e faziam dela professora inclusiva, no processo de apreensão das suas significações, o direcionamento foi pautado nos pressupostos teóricos e metodológicos do Materialismo Histórico Dialético e da Psicologia Sócio-Histórica, que serviram de subsídio para a condução à essência deste objeto de estudo.

Compreende-se, após análises dos registros narrados pela participante: os resultados apreendidos demonstraram que Vargas revela que para fazer com os alunos com NEEs sejam incluídos nas atividades de ensino e aprendizagem na escola de Ensino Médio, ela faz “jogo de cintura” a fim de que eles não se sintam segregados das atividades escolares. Nesse movimento, revela-se o modo de ser professora no desenvolvimento da sua atividade profissional, que é mediado dialeticamente pelas condições objetivas e subjetivas que ela encontra e produz no exercício de sua atividade profissional.

No entanto, mesmo encontrando dificuldades para a atividade de ensino e aprendizagem com alunos no NEEs no Ensino Médio, Vargas demonstrou que, após receber esses alunos em sala de aula, sente-se afetada com a educação inclusiva e se propõe a realizar “jogo de cintura” para que eles sejam incluídos nos



processos de formação, de desenvolvimento e de aprendizagem na escola regular.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J; SOARES, J. R; MACHADO, V. C. Núcleos de Significação: Uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Cadernos de pesquisa*, v. 45, n.155, jan./mar. 2015. p. 56-75.

_____ ; OZELLA, S. Núcleos de Significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Revista Psicologia Ciência e Profissão*, ano 26, n. 2, p. 222-246, 2006.

ALMEIDA, V. L; GARCIA, E. S. A inclusão escolar sob na perspectiva do aluno com deficiência matriculado no ensino médio público. In: VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2013, Londrina. VI Congresso Multidisciplinar de Educação Especial. *Anais...* Disponível em <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT01-2013/AT01-046.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2014.

ANJOS, H. P. dos; SILVA, K.R. da Silva; MELO, L. B. de. Efeitos da inclusão nas escolas públicas: uma leitura a partir de professores e gestores. In: JÉSUS, D. M.de; BAPTISTA, C. R; CAIADO, K. R. (Org.). *A prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013. p. 40-52.

ARANHA, M. S. F. Integração Social do Deficiente: Análise Conceitual e Metodológica. *Temas em Psicologia*, n. 2, 1995. p. 63- 70.

ARAÚJO, A. P; BITTENCOURT, T. V. de. Inclusão escolar e ressignificação da formação docente: possibilidades e desafios a partir das contribuições de Gadamer. *Educação Por Escrito*, v. 5, n. 1, p. 41-50, jan./jun. 2014, Porto Alegre.

BRASIL. *Lei nº 12.796*, de 04 de abril de 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm> Acesso em: 03 mar. 2016.

Sumário

_____. *Lei nº 11.741*, de 16 de julho de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art2>. Acesso em: 09 fev. 2016.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília/DF: 1996.

CHAVES, S. Inclusão para todos. *Revista Escola Pública*, São Paulo. Segmento, ano V, n. 37, p. 34, fev./mar, 2013.

COELHO, C. M. M. Aprendizagem e desenvolvimento de pessoas com deficiência. In: ORRÚ, S. E. (Org.). *Estudantes com necessidades especiais: singularidades e desafios na prática pedagógica inclusiva*. Rio de Janeiro: Wak, 2012. p. 42-54.

DAY, C. *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Portugal: Porto, 2001.

FREITAS, H. C. L. Política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 100, Especial Cedes, 2007.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1999. p. 21-32.

JESUS, D. M. de. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisação colaborativa. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). *Inclusão e escolarização: Múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 95-107.

MACHADO, R. *Educação Especial na Escola Inclusiva: Políticas, Paradigma e Práticas*. São Paulo: Cortez, 2009.

MENDES, E. G. Recursos humanos em educação especial em educação especial. In: ALMEIDA, M. A. et al. *Perspectivas multidisciplinares em educação especial*. Londrina: Ed. UEL, 2010.

NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, S. M; GHEDIN, E. (Org.) *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 63.



OLIVEIRA, I. A. de; SANTOS, T. R. L. dos. Formação continuada e inclusão: o que pensam os professores. In: RIBEIRO, S. M; CORDEIRO, A. F. M. (Org.). *Pesquisas sobre trabalho e formação docente: aspectos teóricos e metodológicos*. Joinville, SC: Editora Univille, 2014. p. 228.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 73.

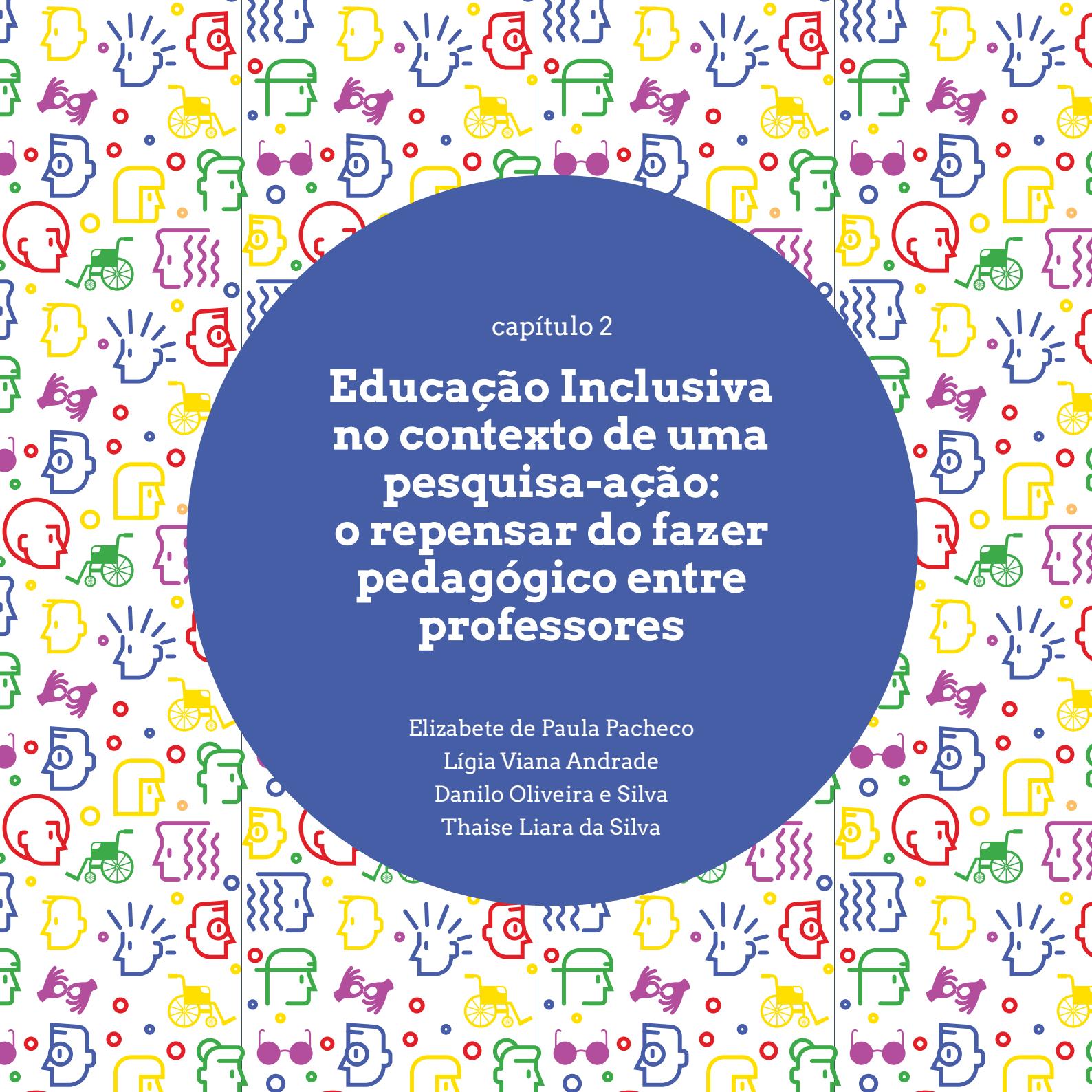
SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23.ed.rev e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, K. S de B. P da. *A formação continuada em serviço: um caminho possível para a ressignificação da prática pedagógica, numa perspectiva inclusiva*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2011. 276f.

SILVA, M. de F. M. C; FACION, J. R. Perspectiva da inclusão escolar e sua efetivação. In: FACION, J. R. (Org.). *Inclusão escolar e suas implicações*. Curitiba: intersaberes, 2012. p. 175-205.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. *A Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



capítulo 2

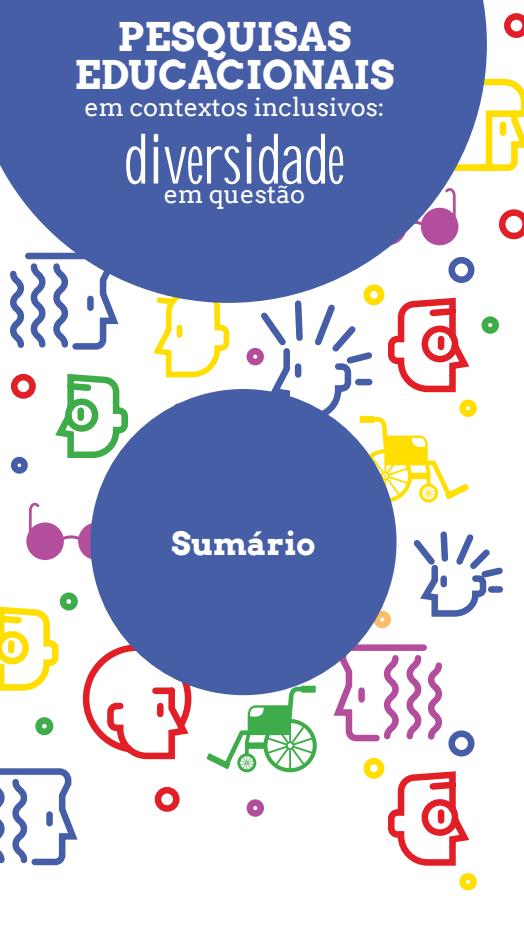
Educação Inclusiva no contexto de uma pesquisa-ação: o repensar do fazer pedagógico entre professores

Elizabete de Paula Pacheco

Lígia Viana Andrade

Danilo Oliveira e Silva

Thaise Liara da Silva



Resumo:

Esta investigação organiza relatos de experiência, advindos de uma pesquisa-ação, sobre a implementação do Núcleo de Atenção à Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) em um Câmpus do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). O propósito das atividades descritas foi promover transformações na realidade educacional no que diz respeito à inclusão dos estudantes, baseado em pressupostos teóricos da perspectiva sócio construtivista e da psicologia social, na qual descreve-se o trabalho do NAPNE, em uma proposta que atendeu inicialmente professores atuantes no IFG, profissionais que carecem de formação continuada para atuarem, de modo a promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas, e consequentemente, superar barreiras atitudinais e promover o respeito à diversidade na Educação.

Palavras-chave:

Educação Inclusiva, Socio-construtivismo, Diversidade na educação.



INTRODUÇÃO

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão,

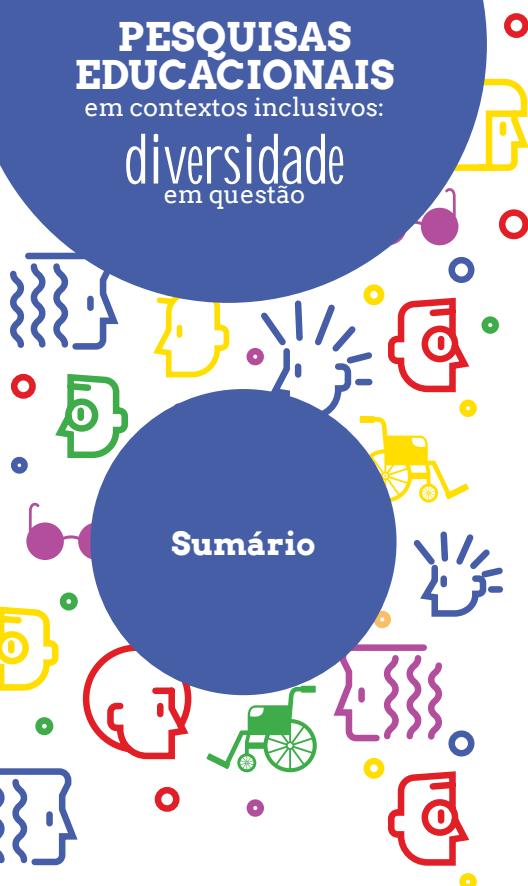
considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial o qual, em interação com uma ou mais barreiras pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015)

O lugar de exclusão é lugar comum para pessoas com deficiência. Historicamente essas pessoas são identificadas como párias sociais, por não terem suas especificidades acolhidas, e atendidas em suas diferenças (BRASIL 2005).

Sendo assim, a efetivação de políticas públicas deve “incidir sobre a rede de relações que se materializam através das instituições já que as práticas discriminatórias que elas produzem extrapolam, em muito, os muros e regulamentos dos territórios organizacionais que as evidenciam” (BRASIL, 2005).

Observam-se avanços nos últimos anos no que concerne aos direitos das pessoas com deficiência, e isso tem ocorrido por meio de políticas públicas que buscam a valorização do ser humano respeitando suas especificidades e características (BRASIL, 2012).

Consideram-se marcos desses avanços a LEI nº 13.146 de 6 de julho de 2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que tem como base a convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo facultativo, realizada em Nova Iorque no ano de 2006. Tal legislação destina-se a assegurar e a promover em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015).



Está claro que o cumprimento dessa Lei necessita de esforço da sociedade em geral, bem como a aplicação adequada de recursos, e sistematicamente uma organização em rede, para que a pessoa com deficiência possa transitar com maior facilidade e equidade em todos os setores da sociedade.

Diante do contexto de inclusão, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's) foram criados pela Lei nº 11.892, em 29 de dezembro de 2008, e obedecem a lógica da Educação Profissional verticalizada, ofertando cursos técnicos, em sua maioria na forma integrada com o ensino médio, licenciaturas e graduações tecnológicas, podendo ofertar cursos de especialização, mestrados profissionais e doutorados voltados principalmente para a pesquisa aplicada de inovação tecnológica (PACHECO, 2011).

Os Institutos Federais possuem base educacional humanístico-técnica-científica, que primam pela prevalência do bem social sobre os demais interesses, construindo uma rede de saberes que mescla cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade (PACHECO, 2011). Com o propósito de assegurar a educação de qualidade e a permanência dos alunos matriculados nessas instituições, foi estendido aos IF's o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) criado pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que desde 2007 atendia às Universidades Federais. O referido programa tem como objetivos: a) democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; b) atenuar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; e c) reduzir as taxas de retenção e evasão, contribuindo para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010).

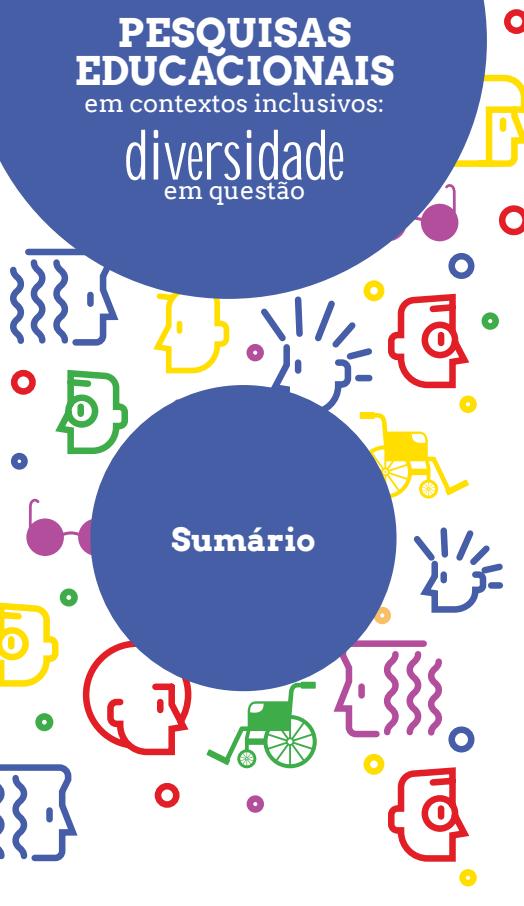
O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás possui uma política institucional de assistência estudantil,



aprovada por meio da Resolução do Conselho Superior nº 008 de 22 de Fevereiro de 2016, que tem a finalidade de ampliar o acesso, a permanência e a conclusão exitosa do itinerário formativo integral e integrado e a inserção no mundo do trabalho, bem como o processo educativo do estudante devidamente matriculado nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, educação superior e de formação inicial e continuada de trabalhadores. Dentre os objetivos da referida política, encontra-se a proposta de trabalhar de forma integrada aos Núcleos Institucionais relacionados às Políticas de Ações Afirmativas e Inclusivas, colaborando desta forma com a construção de uma cultura de inclusão na instituição, com a democratização da educação promoção da equidade (IFG, 2016).

Além da Política de Assistência Estudantil que já previa a inclusão de pessoas com necessidades específicas, mais recentemente foram instituídos nas unidades do IFG os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), por meio da Resolução CONSUP nº 30 de 02 de outubro de 2017. O NAPNE tem por finalidade promover a cultura da educação para convivência e aceitação da diversidade, além de buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, educacionais e atitudinais na instituição, de forma a promover a inclusão da comunidade acadêmica com necessidades específicas. (IFG, 2017).

Como nos demais NAPNEs brasileiros, a implantação do Núcleo neste campus ocorreu de forma intuitiva, com base na expertise dos profissionais da instituição, apoiado principalmente na Resolução de criação do Núcleo e na legislação vigente. Isso demonstra uma prática baseada em atender situações de emergência, carente de planejamento e financiamento. Resumidamente a dinâmica do trabalho ocorreu pelo levantamento de demanda no campus, chegando a um total de 28 alunos, posterior avaliação multiprofissional da demanda levantada, incluindo informações da família e da escola anterior e sugestões de adaptações que pudessem atender às especificidades encontradas nesse processo.



Todo esse contexto desencadeou um movimento na instituição que culminou o planejamento de diversas ações, dentre elas prioritariamente elencou-se a formação dos servidores que teve como atividade piloto a experiência aqui descrita.

REFERENCIAL TEÓRICO

A educação brasileira está carente de mudanças eficazes no que se refere às práticas de inclusão, mudanças estas que vão além de discursos, pois passam por transformações concretas da realidade educacional. Para que ocorram estas transformações, revela-se essencial o apoio de professores, de pais, de toda a comunidade acadêmica, do governo e da sociedade. O processo demanda, do ponto de vista da instituição educativa, a conscientização¹ e participação² de toda comunidade escolar.

Um dos principais fundamentos que vem defender a escola inclusiva é o incentivo a uma atitude de reflexão de todas as pessoas envolvidas na comunidade escolar, e por consequência, o trabalho e os processos de ensino e aprendizagem passam a ser espaços

1. Compreende-se a conscientização, conforme Freire (2005; 1979), como a passagem da consciência ingênua, advinda da experiência espontânea e imediata com a realidade, para consciência crítica. A conscientização implica em um processo de desenvolvimento da realidade, que passa a ser compreendida em sua essência e não apenas em sua aparência fenomênica. O processo exige análise do objeto, e portanto demanda prática. Na conscientização, os seres humanos refletem sobre a história criada por eles mesmos e assumem papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo compondo a unidade consciência e mundo. A conscientização é para Freire (1979) um processo contínuo, pois não termina se mundo e a consciência estão em constante transformação. O mundo e consciência não são, estão sendo, de sorte que a consciência é aproximação permanente.

2. Por fortalecimento, entende-se o processo mediante o qual os membros de uma comunidade (indivíduos interessados e grupos organizados) desenvolvem, conjuntamente, capacidades e recursos para controlar sua situação de vida, atuando de maneira comprometida, consciente e crítica para alcançar a transformação de seu entorno segundo suas necessidades e aspirações, transformando, ao mesmo tempo, a si mesmos (MONTERO, 2010).

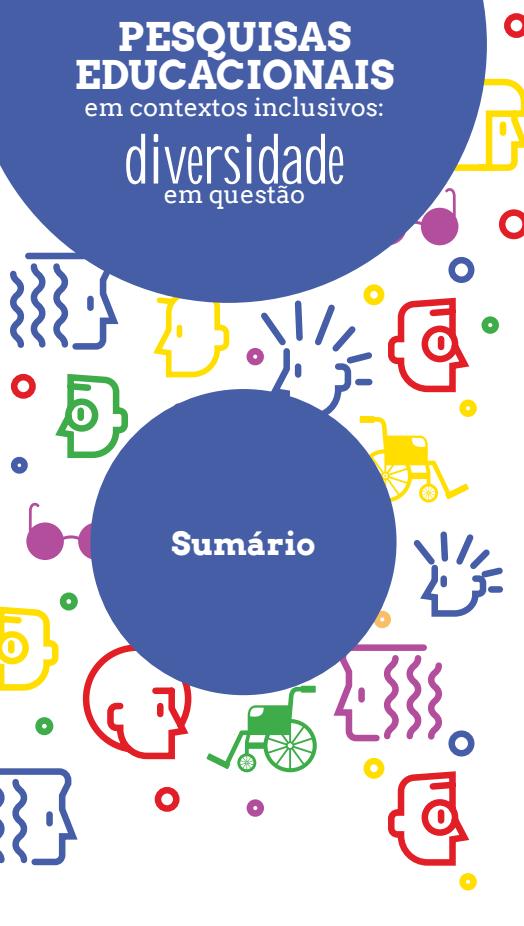
Sumário

mais ricos para todos. Conforme afirma Correia (2008), a inclusão permite melhorar o desenvolvimento acadêmico e social do aluno, devido às interações estabelecidas. O estudante é preparado para a vida na sociedade, pois quanto mais tempo conviver com os outros, compreendendo as diferenças, melhor será a sua realização ao nível educacional, social e ocupacional.

Sob a perspectiva do aluno com necessidades educacionais específicas, as práticas educacionais que segregam terão consequências profundamente negativas no processo de desenvolvimento pois, uma vez rotulado com um estigma, o aluno é colocado em circunstâncias sociais completamente diferentes e, por consequência, o percurso de seu desenvolvimento segue uma direção nova (TUDGE, 2002).

Vygotsky (1924) investigou o tema da socialização do estudante com necessidades educacionais especiais, chamando atenção sobre os limites que o meio social impõe ao desenvolvimento das crianças que têm deficiências. Segundo o autor, a criança não sente diretamente seu “defeito” (expressão usada naquela época para definir a pessoa com deficiência). Percebe, sim, as dificuldades que resultam desse “defeito”.

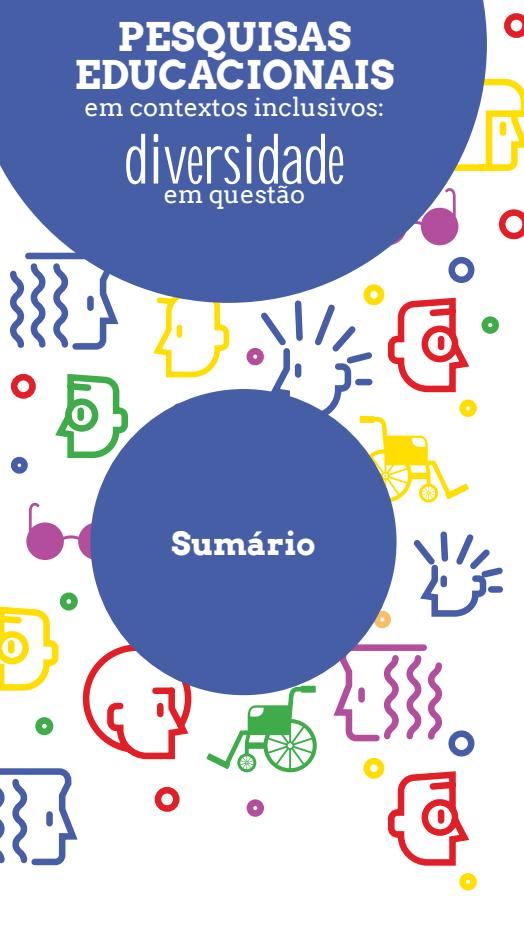
De modo a complementar essas análises sobre o estudante com deficiência, Vygotsky (1984) afirmou que as crianças com algum comprometimento intelectual que não são expostas ao pensamento abstrato na sua educação (porque supostamente são apenas capazes de pensamento concreto), são conduzidas, a longo prazo, à inibição das capacidades de pensamento abstrato que ainda possam mobilizar. Ou seja, se os processos de aprendizagem não acompanharem os alunos com deficiência em uma introdução à cultura e à vida social, poderá inibir a capacidade das pessoas para realizações pessoais, sociais e profissionais.



Vygotsky (1924) orientou para os riscos do modelo educacional que enclausura a pessoa com necessidades educacionais específicas, como em uma fortaleza, acentua seu isolamento e intensifica a “psicologia do separatismo”. A educação inclusiva deve, portanto, ser coordenada com o social, deve estar fundida organicamente ao social, de modo que se revelem inseparáveis. Ao contrário das posturas de lamento e compaixão, a educação inclusiva busca mudar as estruturas tradicionais sobre as quais estão assentadas as escolas, tornar este espaço aberto à diversidade, com vistas a profundas mudanças sociais, alicerçadas em princípios de dignidade.

As mudanças sociais que acontecem em sala de aula podem privilegiar um novo modo de se atuar em classe, no caso do docente, bem como de se enxergar a aula, tanto para o professor quanto para o estudante. Por esse motivo, alguns autores defendem uma educação criativa, não no sentido de apenas inserir ferramentas que se “utiliza” ou se “aplica” em um determinado momento ou situação, mas que seja capaz de mudar um contexto e produzir ações singulares voltadas para o processo de ensino e aprendizagem (MARTÍNEZ, 2008).

Martínez (2008) defende a ideia de privilegiar o ensino a partir de mudanças voltadas para a construção da criatividade do estudante ao aprender. Suas propostas são relacionadas ao trabalho em grupo ou duplas, onde cada estudante pode encontrar maneiras diferentes de aprendizagem; confrontação e críticas a partir da diversidade de opiniões em relação aos assuntos tratados, bem como sistematizar a aula de forma dialógica com uma exigência produtiva, desafiando o aluno a pensar, hipotetizar, refletir, construir questões e questionamentos a partir do que lhe foi apresentado. A autora citada tem em suas bases teóricas o construtivismo e a concepção de aprendizagem significativa de Ausubel e de Rogers.



Consideraremos o bloqueio existente para a aceitação de mudanças e proposição das mesmas no ambiente escolar, uma vez que uma cultura avaliativa e uma postura coletiva já habitual está instalada em cada contexto. Por isso, a proposta de realizar atividades capazes de incentivar alguma mudança no comportamento coletivo de professores em sala de aula se mostra muito importante para a atuação com as minorias

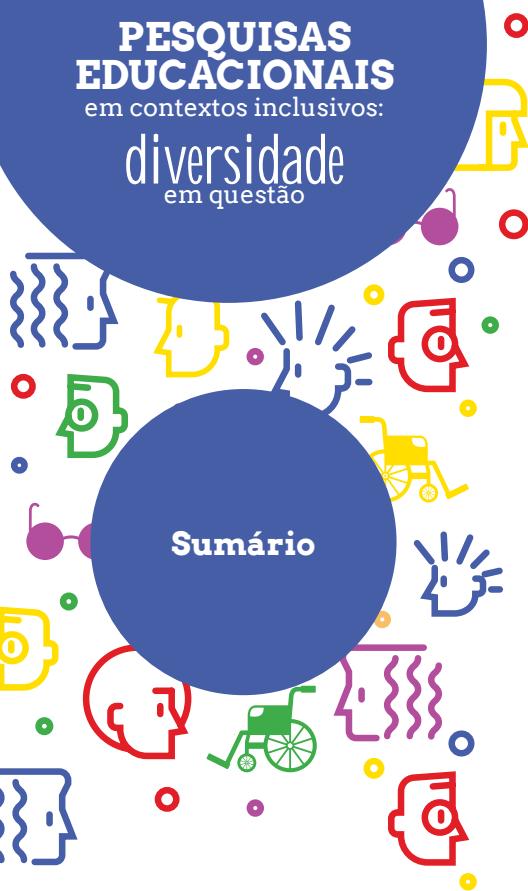
Nos acrescemos ainda de conceitos vinculados à ideia de que as mudanças sociais ocorridas fora do ambiente escolar devem estar vinculadas diretamente ao que ocorre dentro da escola, por este ser um ambiente que influencia e é influenciado pelo meio social. Morin, (2006) exemplifica bem este fenômeno decorrente da sociedade:

O bloqueio levantado pela necessidade de reformar as mentes para reformar as instituições é acrescido de um bloqueio mais amplo, que diz respeito à relação entre sociedade e escola. Uma relação que não é tanto reflexo, mas do holograma e de recorrência. Holograma; assim como um ponto único de um holograma contém em si a totalidade da figura representada, também a escola, em sua singularidade contém em si a presença da sociedade como um todo. Recorrência: a sociedade produz a escola, que produz a sociedade. Diante disso, como reformar a escola sem reformar a sociedade, mas como reformar a sociedade sem reformar a escola (p. 100).

Sendo assim, entendemos que as discussões sobre Educação Inclusiva, mudanças de posturas sociais exigidas devem também permear o ambiente escolar, e a presente pesquisa foi organizada a fim de promover mudanças significativas na postura de professores e professoras nesta instituição de ensino.

PERCURSOS METODOLÓGICOS

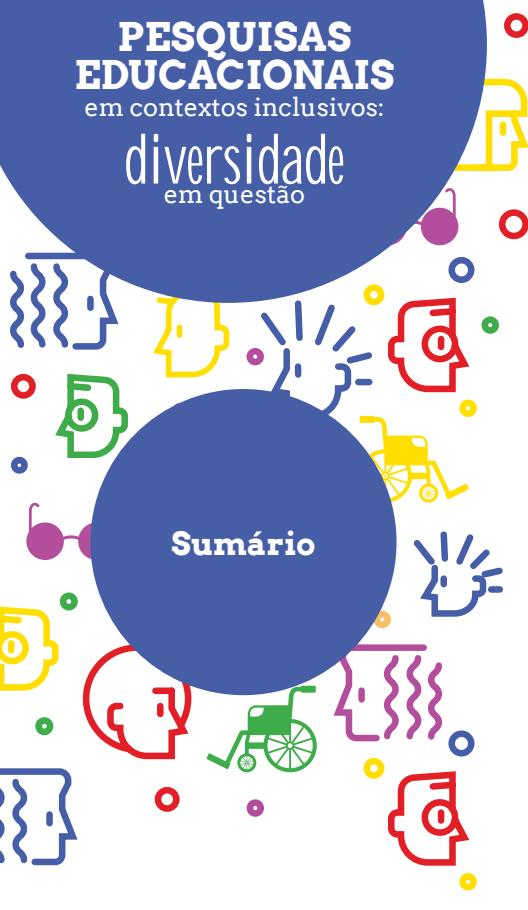
A aceitação da diversidade é um desafio no contexto educacional. Nesse sentido é fundamental a implementação de ações



que valorizem as diferenças, e trabalhem na construção de ideais de aceitação do outro; cooperação e integração social; e todos em suas diferenças, sejam respeitados, compreendidos e reconhecidos como sujeitos de aprendizagem. Assim “a inclusão implica uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamentos, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo” (MANTOAN, 2008, p. 37).

Com base nas premissas relatadas, a presente pesquisa foi organizada. A metodologia caracteriza-se como uma pesquisa-ação, já que permitiu o planejamento de intervenções de cunho pedagógico e social, em uma instituição de ensino, na qual os pesquisadores são também servidores da instituição. Dessa forma, consideramos a ideia de Ghedin e Franco (2011, p. 213) que conceituam uma das variações da pesquisa-ação no Brasil “[...] quando a busca de transformação é solicitada pelo grupo de referência da equipe de pesquisadores, a pesquisa tem sido conceituada como pesquisa-ação colaborativa”.

Qualifica-se um trabalho como pesquisa-ação quando há, de fato, ações organizadas pelas pessoas implicadas no processo investigativo, partindo de um projeto de ação social ou solução de problemas coletivos. A pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre os pesquisadores e pessoas envolvidas no estudo da realidade, em relação de reciprocidade e complementariedade por parte das pessoas envolvidas. Configura-se como um processo que pretende aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou nível de consciência das pessoas e grupos que participam do contexto, bem como contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas. Deste modo, uma pesquisa-ação não se trata de um simples levantamento de dados (BALDISSERA, 2001).



O local em que esta pesquisa-ação vem acontecendo é um câmpus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Conhecer a história de uma instituição educativa permite, em um sentido mais amplo, complexo e abrangente, atribuir importância às suas singularidades e particularidades (OLIVEIRA; GATTI JÚNIOR, 2002). Nesse sentido, comprehende-se que a participação do pesquisador no contexto da realização da pesquisa pode facilitar o processo de elaboração e aplicação do ato de pesquisar. Por isso, nossas bases teóricas acerca da pesquisa-ação foram voltadas para o ideal de que esta pesquisa deveria partir de uma situação social concreta e modificar-se e inspirar constantes transformações nos elementos que surgem durante e sob a influência da pesquisa e dos pesquisadores (GHEDIN; FRANCO, 2011).

As análises dos dados construídos no percurso metodológico alcançado são voltadas para a qualitatividade. O olhar qualitativo para a pesquisa permitiu oportunizar, não apenas para os pesquisadores, mas também para os participantes da pesquisa, que fazem parte do mesmo contexto social momentos de discussão, planejamento e análise da prática pedagógica vivenciada neste ambiente. O embasamento nestas metodologias de pesquisa se justificam em entender que o exercício da pesquisa se dá “por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada por seus semelhantes” (MINAYO, 2009, p. 10).

RESULTADOS

Durante o dia de planejamento pedagógico de julho de 2018, foram convocados todos os professores da instituição que atuam no *campus*, oportunidade em que foram propostas duas oficinas simultâneas organizadas por equipe do NAPNE: experimentação didático-pedagógica voltada às práticas de inclusão; combate

Sumário

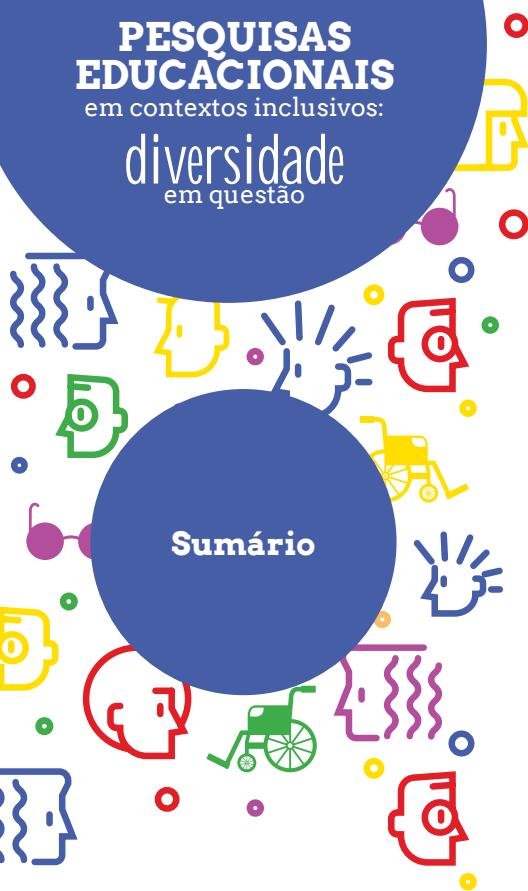
à preconceito e *bullying* no contexto escolar. Segue o relato das atividades.

Os professores dos cursos de engenharia, 38 docentes no total, foram chamados a participar da primeira oficina. Estes professores foram escolhidos e convocados porque, conforme a sua formação durante graduação e pós-graduações, não tiveram contemplado nas matrizes curriculares dos cursos orientações sobre práticas educacionais inclusivas ou teorias educacionais de qualquer natureza.

Participaram da “Oficina de experimentação didático-pedagógica voltada às práticas de inclusão” 32 professores atuantes nos cursos de engenharias do campus. O objetivo deste treinamento foi propiciar discussão e reflexão sobre necessidades educacionais específicas, trazer informações e possibilitar troca de conhecimentos, além de constituir-se como espaço de revisão de valores para mudança de conceitos e atitudes.

Além deste objetivo geral, também esperava-se discutir com os participantes sobre segregação, integração e inclusão; descrever brevemente as necessidades específicas e outras características dos alunos do campus; promover reflexão sobre o papel do docente; embasar teoricamente e sugerir propostas práticas de ensino para alunos com necessidades educacionais especiais.

Os professores participantes têm idade entre 26 e 55 anos, sendo que 17 encontram-se entre 26 e 40 anos, enquanto 15 professores têm entre 41 e 55 anos de idade. Destes 32 professores, 26 fizeram graduação na modalidade bacharelado. Isto significa que não havia disciplinas do campo de saberes de formação de professores e teorias educacionais, previstas nas matrizes curriculares de seus cursos. Quanto às pós-graduações *strictu senso*, 15 dos professores já concluíram doutorado e 10 deles alcançaram o nível de formação correspondente ao mestrado. Quanto à atuação



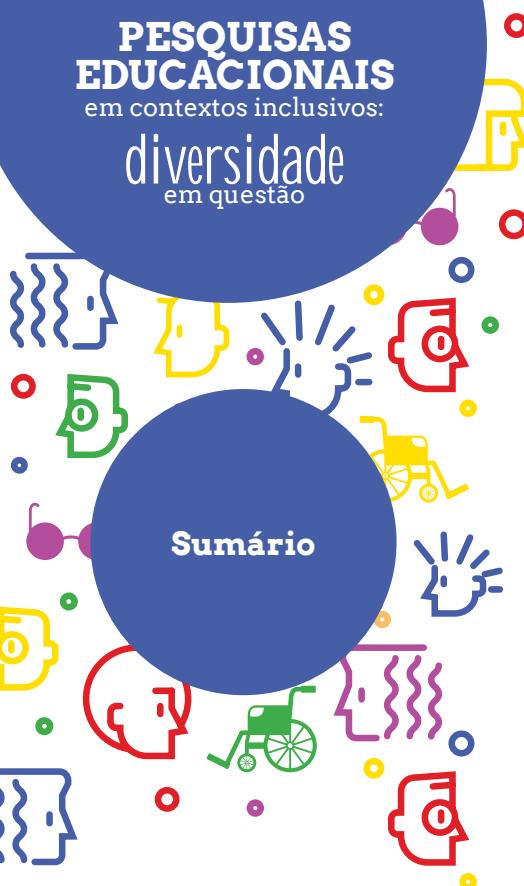
docente na instituição pesquisada, 15 professores estão há menos de cinco anos atuando, enquanto os demais 17 professores atuam entre seis anos e dez anos nesta instituição.

Os professores foram questionados se já tiveram experiência docente relacionada à Educação Inclusiva. Responderam que não tiveram até hoje qualquer experiência, 75% dos professores das engenharias. Os demais 25% dos professores afirmaram que sim, já tiveram alunos com necessidades educacionais especiais.

Em outra questão, os professores responderam sobre terem participado de qualquer curso relacionado a práticas pedagógicas inclusivas. As respostas foram negativas em 85% dos casos.

Os relatos apresentados a partir dos casos de educação inclusiva já vivenciado na instituição demonstraram receio, falta de experiência e dificuldades ao lidar com as situações novas, para a maioria que afirmaram nunca terem trabalhado com estudantes com necessidades educacionais específicas. Como foi solicitado aos professores participantes da oficina que expusessem suas experiências exitosas ou desafios enfrentados na educação inclusiva na instituição, obtivemos respostas vinculadas à complexidade de se manter diferentes tipos de avaliação, e abordagem de conteúdos de acordo com as necessidades individuais de cada aluno atendido pelo NAPNE. A sensação de fracasso quando o estudante não consegue ser aprovado fez parte das falas apresentadas, e por isso a importância de se apresentar diferentes formas de se promover a criatividade entre professores para o trabalho na educação inclusiva.

As propostas apresentadas pelas pesquisadoras foram relacionadas à atividades que podem ser realizadas, em diferentes etapas do ensino, bem como em disciplinas e áreas do conhecimento também diversificadas. A avaliação diagnóstica inicial foi apresentada como uma conduta favorável ao professor, possibilitando que o profissional, já no início de suas atividades com a turma



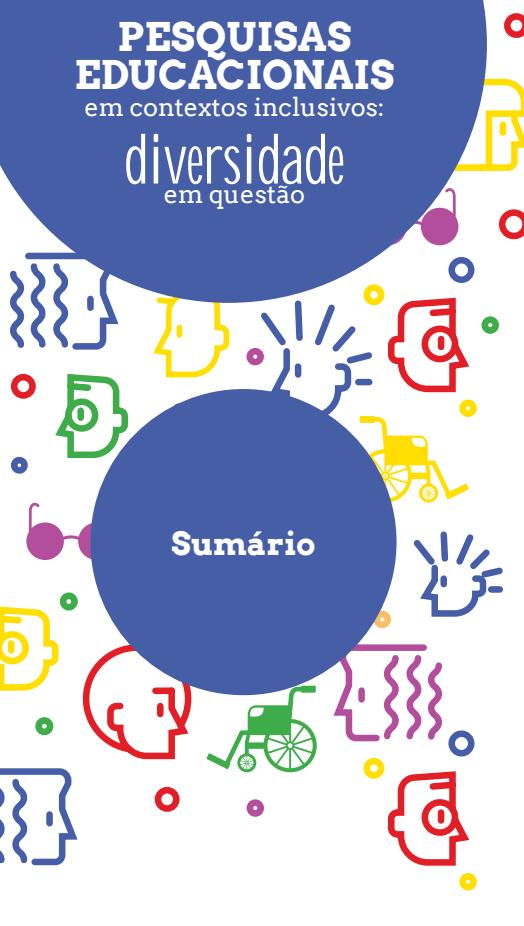
possa conseguir detectar problemas de aprendizagem, propor soluções para as dificuldades e traçar um roteiro de atividades para atender as necessidades de cada classe. Além disso, atividades em grupo também foram citadas como imprescindíveis para a execução de tarefas em sala de aula, pois desta forma os alunos podem ser organizados de acordo com suas potencialidades e dificuldades, sendo possível colocá-los juntos de acordo com as zonas de desenvolvimento proximal.

Além das propostas descritas anteriormente os pesquisadores apresentaram a possibilidade de se tratar diferentes conteúdos a partir da projeção de análises, propostas e questionamentos. Desta forma, cada estudante ao final das atividades já organizadas pelos professores pode, em forma de questionamento, escrever sobre o que aprendeu, quais conteúdos foram abordados, elaborando por si só o conhecimento construído ao longo das aulas.

Os resultados demonstram que existe grande necessidade de promover no *campus* uma formação continuada para os professores, já que se faz imprescindível acompanhar o desenvolvimento acadêmico de alunos com necessidades educacionais específicas, ainda mais nos cursos de engenharia do *campus*, cujas disciplinas caracterizam-se por muito conhecimento técnico com certo grau de complexidade. No entanto, este momento junto aos professores revelou que a maior barreira a ser transposta ainda é o preconceito e a resistência.

Concomitante à realização da “Oficina de experimentação didático-pedagógica voltada às práticas de inclusão” foi realizada uma “Oficina de combate à violência no contexto escolar” destinada aos professores do mesmo *campus* que atuam nos demais cursos oferecidos pela instituição.

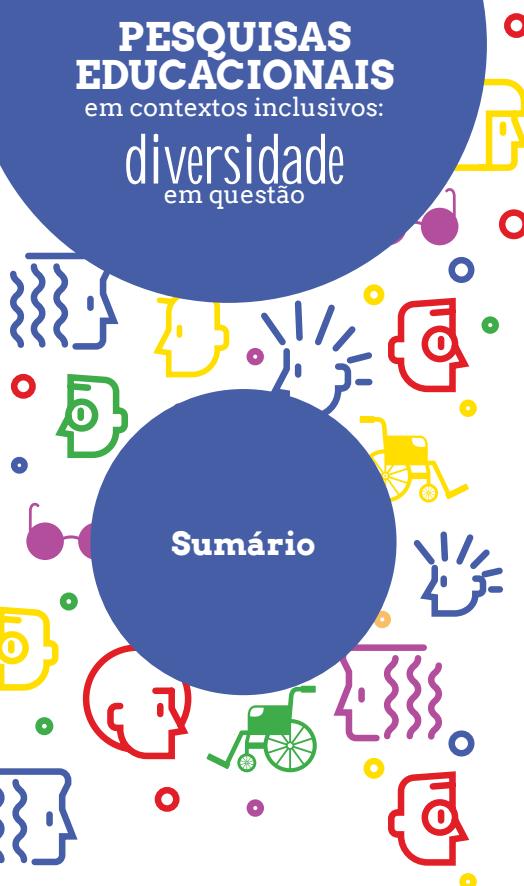
Construiu-se a proposta desta oficina a partir de fatos constatados em relatórios do NAPNE sobre a existência de preconceito



e *bullying* na instituição, partindo de diversos atores da comunidade acadêmica. Sabe-se que o preconceito é uma atitude que envolve aspectos cognitivos, afetivos e uma propensão à ação que se reverte em marginalização e segregação das vítimas (CROCHÍK, 2015). Enquanto *bullying* é a ação recorrente de hostilização que parte de um autor da agressão (considerado mais forte ou mais esperto) contra um alvo lhe provocando danos, e conta frequentemente com apoiador(es) e observador(es) (ANTUNES; ZUIN, 2008). Tais fenômenos contrariam a possibilidade da efetivação da Educação Inclusiva fazendo-se necessário seu combate. Destarte, a oficina visou tencionar condições para que os docentes envolvidos estejam preparados para enfrentar estas formas de violência.

Elaborou-se uma intervenção com os docentes a partir do dispositivo técnico de grupo operativo, objetivando instigar a elaboração de pensamentos, sentimentos e ações dos docentes sobre a violência em suas manifestações na escola, especialmente o preconceito e o *bullying*, com a finalidade de colaborar com a conscientização e com o fortalecimento da comunidade escolar, tal como com a mudança a partir do rompimento de estruturas que causam sofrimento.

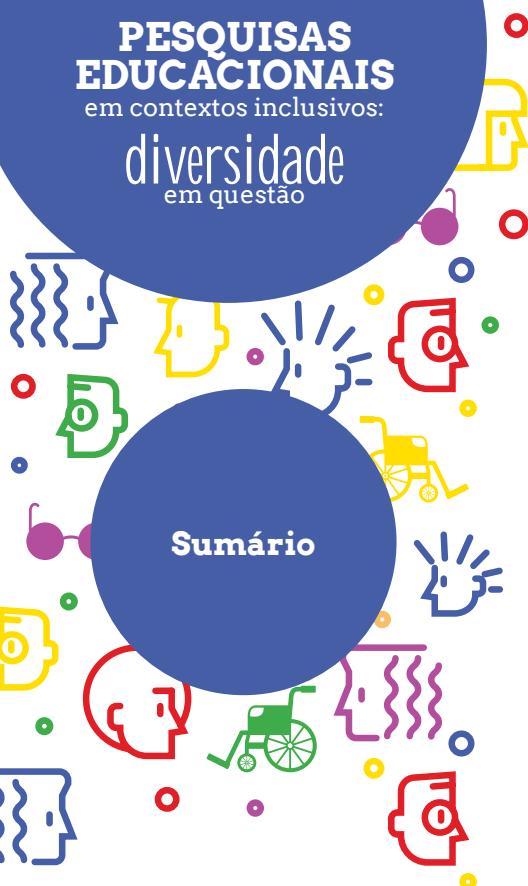
O grupo operativo proposto segue definições construídas por Pichon-Rivière (2000). Este dispositivo possibilita a troca de representações e experiências do coletivo, no âmbito cognitivo e afetivo a partir da execução de tarefas. O diálogo do grupo e os mecanismos adotados na operação de uma tarefa podem proporcionar reflexão, autoanálise e aprendizagem, tal como a reconstrução da práxis grupal e a promoção de saúde mental. A concepção de aprendizagem de Pichon-Rivière (2000) subjacente ao conceito de grupo operativo é diferente da perspectiva vygotskyana, entretanto encontra ponto em comum na visão dialética do processo e no caráter social da aprendizagem, tributáveis a herança materialista histórica dialética partilhada por ambas.



A oficina contou com a participação de 24 professores. Iniciou-se com a apresentação dos docentes e um enquadre da atividade com definição de alguns acordos necessários à execução da ação. Exibiu-se uma cena do filme de Laurent Cantet “Entre os Muros da Escola” (2008). Em seguida, dividiu-se os professores em dois grupos que deveriam realizar a mesma tarefa: “Construam (em consenso) um plano de ação para o professor da cena frente a situação assistida”. A cena envolve uma discussão entre um professor e alunos em uma sala de aula. Foi entregue uma ficha com uma pré-estrutura do plano de ação que contempla avaliação da situação e medidas a serem adotadas. Além de preencher a ficha os grupos deveriam indicar três representantes para o próximo momento. Após a discussão dos dois grupos montou-se um grupo com os representantes e mais três voluntários, este grupo tem a mesma tarefa anterior, mas deve representar o que foi discutido no grupo de origem, os demais professores assistiam a discussão do grupo de representantes. Ao final houve um momento de avaliação da atividade.

No presente trabalho concentra-se a análise nos emergentes do processo grupal verificados na atividade e referentes à Educação Inclusiva e ao preconceito e *bullying*, deixando de fora outros conteúdos emergidos não relacionados.

Uma questão abordada no plano de ação foi à existência ou não de preconceito na cena do filme assistida. Embora alguns participantes fundamentassem a existência deste fenômeno na cena, esta opinião mobilizou forte oposição do grupo. Seja sob argumentação do não acesso ao real significado das palavras ditas na cena (a cena foi exibida no idioma francês, original, com legendas em português) seja sob argumento de não saber ao certo o que é preconceito, o grupo não reconhece a existência de preconceito. Hipotetiza-se que o grupo operou uma negação do preconceito.

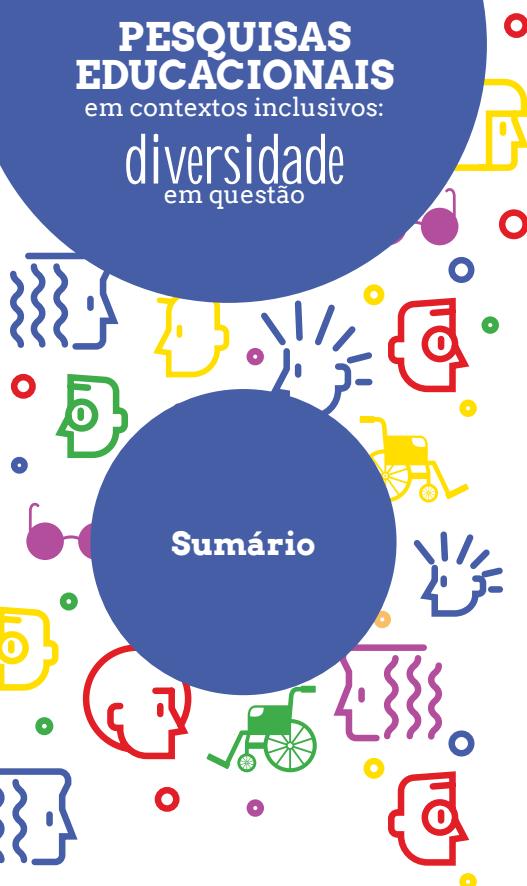


Outras questões abordadas no plano foram se existiu ou não *bullying* na cena, tal como, se houve violência, e quem seriam o(s) autor(es), alvo(s), apoiador(es) neste caso. Embora se reconheça com alguma resistência do grupo a existência de *bullying* na cena o grupo mobiliza-se para negar a possibilidade do professor ser autor da violência, deixando-o de fora do quadro de papéis.

O grupo relatou que não presenciam cenas de violência na escola e, contrariamente, apesar da cena apresentar um momento de violência física, este tema não aparece no grupo operativo.

Em vários momentos membros do grupo verbalizam críticas à coordenação da atividade, acusando-a de violenta em virtude do papel desempenhado (definição da posição das cadeiras, definição da tarefa e do tempo). E quase sempre se referem ao coordenador da atividade como “professor”. Destaca-se que o coordenador da atividade não é docente e sim psicólogo na instituição. Duas hipóteses não excludentes são levantadas aqui: a cultura a instituição de utilizar “professor” como pronome de tratamento para pessoas que ocupam papel de autoridade; através de porta-vozes o grupo opera a projeção da violência no coordenador, violência esta que é negada no professor da cena (e na instituição). O emergente em questão será configurado pelo porta-voz no sentido de que é este quem explicita o conteúdo inconsciente do grupo, e por sua vez, configura o porta-voz, na medida em que este só assume esse lugar mediante a expressão do emergente. Nesse sentido, todo o grupo, até então desestruturado, poderá configurar o início de uma estruturação mediante uma “ressonância fantasmática” - em que os conteúdos trazidos pelo porta-voz se identificam com os conteúdos do grupo. O que parece ocorrer mais no momento de avaliação da atividade relatado mais adiante.

Por fim o grupo constrói estratégias para ao professor lidar com a situação. Verifica-se que neste momento a discussão é mais

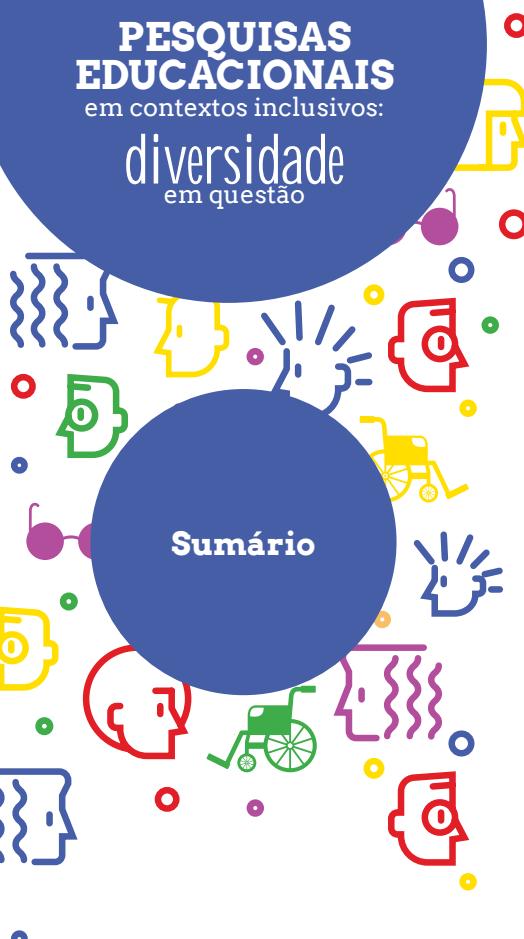


calma. Parece que o grupo retoma o que Pichón-Rivière (2000) define como pré-tarefa, ou seja, o grupo opera a tarefa sem fazê-la de fato, se dissociando dela, dissociando pensamento, sentimento e ação. Já não há mais o “calor” que havia no momento anterior, as propostas são frias, protocolares, não geram discussão.

Ao final da atividade, na avaliação, parte do grupo consegue relacionar as experiências vividas no grupo operativo a outras situações vivenciadas institucionalmente. Inclusive há momentos que podem ser identificados como de projeto, conforme definição de Pichón-Rivière. Os participantes sentem a necessidade de construir ações futuras a partir das elaborações alcançadas naquele momento. Entretanto prevalece as noções de: impotência dos docentes frente à realidade institucional; externalidade do corpo docente em relação à instituição educacional, que sempre figura nas falas em terceira pessoa e nunca na primeira pessoa do plural.

Segundo Pichon-Rivière (2000) toda tarefa pressupõe a elaboração de ansiedades básicas. A possibilidade de o professor estar implicado no processo de violência (seja como autor, alvo, apoiador ou observador) parece mobilizar uma ansiedade de perda de uma posição socialmente construída do professor e uma auto-imagem idealizada. Embora os docentes manifestem descontentamento com várias situações relacionadas a posição impotente que ocupam e proporem mudanças, esta possibilidade é negada. Tal fato pode estar relacionado à resistência à mudança, muito comum nos grupos sociais em geral. Pois mudar não é apenas romper com estruturas que causam sofrimento, mas é também abrir mão da estabilidade e segurança das situações já conhecidas.

A partir dessas considerações, podemos inferir que esse processo de geração de um projeto, o que implica em mecanismos de criação de novas ideias e possibilidades de atuação, se constitui no sentido de superar a situação imobilização do grupo, mas ao



mesmo tempo também pode fortalecer as resistências à mudanças a medida que os emergentes não encontram espaço para elaboração e ressignificação da práxis docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os cursos contaram com explicações sobre teorias educacionais voltadas para a prática da inclusão, em especial, baseada nos preceitos de Vygotsky sobre interação social, zona de desenvolvimento proximal e sócio construtivismo. O objetivo desta proposta foi apoiar os professores e profissionais envolvidos para que possam, no semestre letivo, atender efetivamente a todos os estudantes no processo de construção do conhecimento, valores e atitudes que venham a garantir o acesso, a permanência e a formação total dos alunos, pois defende-se no trabalho do NAPNE que a educação inclusiva trata de uma questão de respeito à diversidade, em que a escola e toda a comunidade envolvida devem empenhar-se em aperfeiçoar as práticas pedagógicas, para que de fato a educação seja, como rege a constituição, um direito de todos.

A análise da atividade proposta para a discussão do *bullying*, aponta para a necessidade de ações de combate a violência na perspectiva de consolidação da educação inclusiva. Quanto aos docentes, as ações devem ser focadas na desnaturalização de processos de preconceito e *bullying* naturalizados. Assim como na perspectiva da participação, verifica-se a necessidade que estas futuras intervenções junto ao corpo docente não sejam realizadas “para” os professores e sim “com” os professores, a fim de tencionar uma posição mais instituinte desse setor. Indica-se angústia de parte do grupo frente aos desafios que envolvem a Inclusão, tal como alguma abertura para mudança. Ainda que prevaleça uma fantasia de solução da problemática apenas por meio de forças estranhas



ao próprio grupo, em alguns momentos de elaboração de projeto há indicação para a possibilidade do professor enquanto sujeito histórico. Cabe ressaltar que a análise opera-se por hipóteses a serem verificadas em trabalhos futuros.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, D.C.; ZUIN, A.A.S. Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. *Psicologia & Sociedade*, 20, n. 1, jan.16-32, 2008.

BALDISSERA, A. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir”. *Sociedade em Debate*, Pelotas, v.7, n.2, p.5-25, Ago, 2001.

BRASIL. *Lei nº 11.892*, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, 2008.

BRASIL, *Decreto nº 7.234*, de 19 de Julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, 2010.

CORREIA, L. M. *Inclusão e necessidades educativas especiais* (2^ªed.) Porto: Porto Editora, 2008.

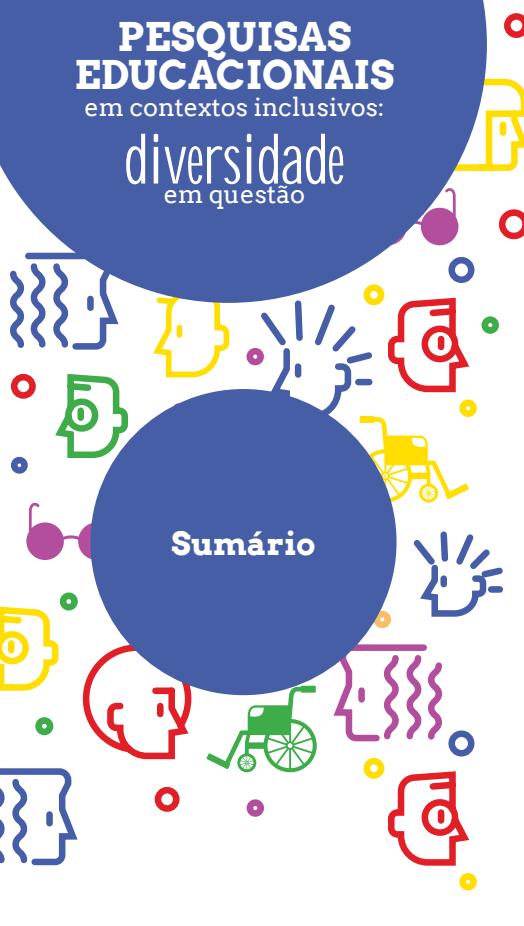
CROCHÍK, J. L. *Movimento Revista de Educação. Formas de Violência Escolar: Preconceito e Bullying*. 2015

FRANCO, M. A.; GHEDIN, E. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Docência em Formação).

FREIRE, P. *Pedagogia do* . São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. *Conscientização: Teoria e prática da libertação*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

IFG. *Resolução do Conselho Superior nº 008 de 22 de Fevereiro de 2016*. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/resolucao0082016.pdf> Acesso em 20 de ago. 2018.



IFG. *Resolução do Conselho Superior nº 01, de 04 de janeiro de 2018*. Disponível em: <https://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/Resolu%C3%A7%C3%A3o%201.pdf> Acesso em 20 de ago. 2018.

LOURAU, R. *A Análise Institucional*. Petrópolis: Vozes, 1975.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org). *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MARTÍNEZ, A. A. R. A criatividade como princípio funcional da aula: limites e possibilidades. In.: VEIGA, I. P. A. *Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MONTERO, M. *Inoprimeridotroducción a la psicología comunitaria: Desarrollo, conceptos y proceso*. Buenos Aires: Paidós, 2010.

MORIN, E. *A cabeça bem feita*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2006.

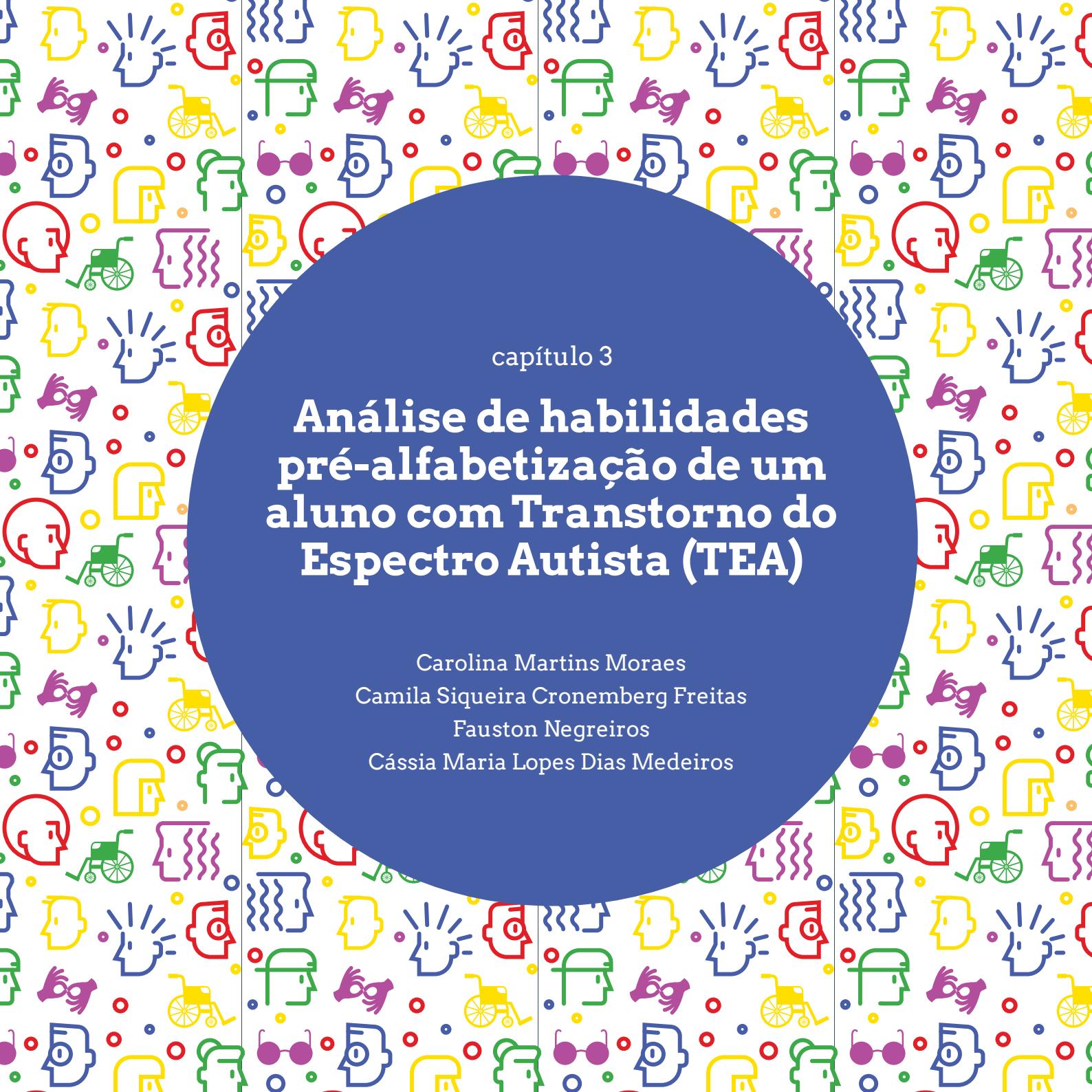
OLIVEIRA, L. H. M. M.; GATTI JUNIOR, D. História das Instituições Educativas: um novo olhar historiográfico. *Cadernos de História da Educação*, v.1., n.1, 2002.

PICHÓN-RIVIÈRE, E. . *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

TUDGE, J. Vygotsky, the zone of proximal development, and peer collaboration: Implications for classroom practice. In L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 155-176). Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

YGOTSKY, L. S. The principles of education for handicapped children. Comunicação apresentada no Second Congress on the Social and Legal Protection of Minors [reimpresso em R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky*: Vol 2. Problems of abnormal psychology and learning disabilities: The fundamentals of defektology. New York: Plenum, 1924.

YGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.



capítulo 3

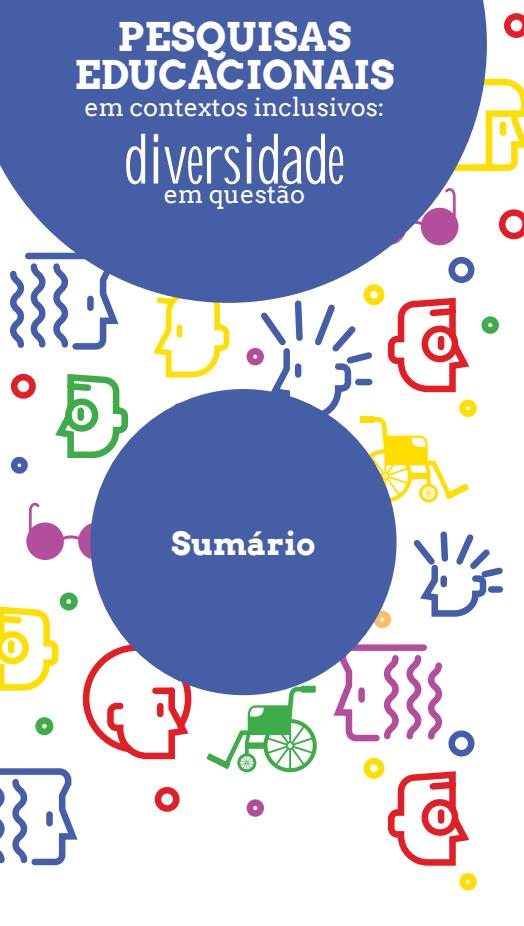
Análise de habilidades pré-alfabetização de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Carolina Martins Moraes

Camila Siqueira Cronemberg Freitas

Fauston Negreiros

Cássia Maria Lopes Dias Medeiros

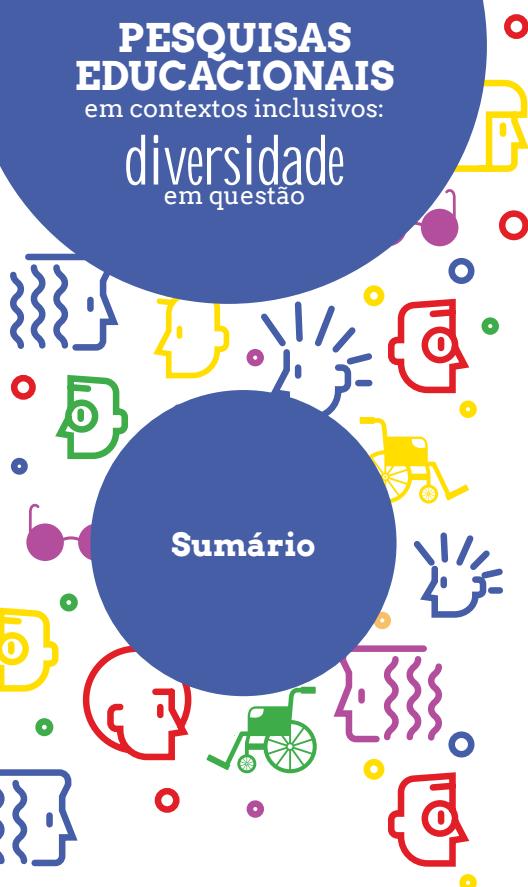


Resumo:

Estudo de caso com um aluno com TEA e sua professora da classe regular. Analisou-se as habilidades e competências pré-alfabetização do aluno. Aplicou-se os Teste de Habilidades e Conhecimento Pré-Alfabetização (THCP) com o aluno, um roteiro de entrevista com a professora e analisou-se documentos escolares referentes ao desempenho escolar. Os resultados apontaram que desempenho do aluno se manteve na média ou superior e que as habilidades cognitivas se ampliaram gradativamente.

Palavras-chave:

Transtorno do Espectro Autista (TEA); Habilidades Cognitivas; Alfabetização.



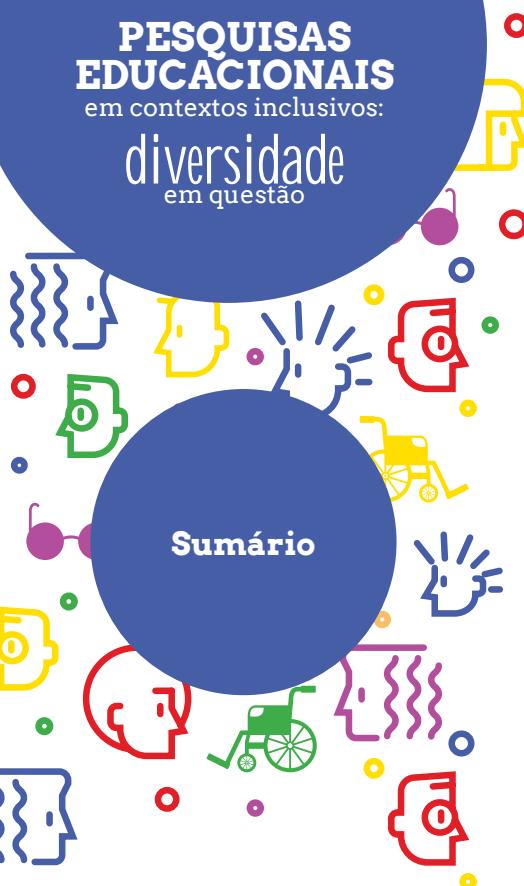
INTRODUÇÃO

Desde o nascimento as crianças vão adquirindo novas aprendizagem e com isso se desenvolvendo. Com o ingresso na escola, estão expostas a uma gama de conhecimentos sistematizados, o que possibilita não só novas aprendizagem, como também necessidades educacionais diversas. Destarte, o ambiente escolar, composto por sujeitos com percursos de vida e experiências sociais distintas, precisa proporcionar aos seus alunos condições para que ampliem suas diversas habilidades cognitivas e comportamentais, fundamentais para uma aprendizagem adequada (SILVA, 2010). No que tangue aos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), essas necessidades educacionais precisam ser conhecidas, de modo a elaborar estratégias de intervenções que minimize os comprometimentos decorrentes do transtorno, e proporcione um contexto de aprendizagem favorável para aprendizagem e desenvolvimento desses escolares.

Este estudo pretendeu, portanto, analisar as habilidades e competências pré-alfabetização de um aluno com TEA, de modo a conhecer suas potencialidades e dificuldades, e contribuir com informações para o atendimento de suas necessidades educacionais.

ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM TEA

De acordo com o DSM-V (2013) o Transtorno do Espectro Autista (TEA) consiste em déficits persistentes na comunicação e interação social em múltiplos contextos, na reciprocidade emocional e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. As crianças com TEA apresentam repertórios variados, há dificuldade para compreender as regras e preceitos sociais, e



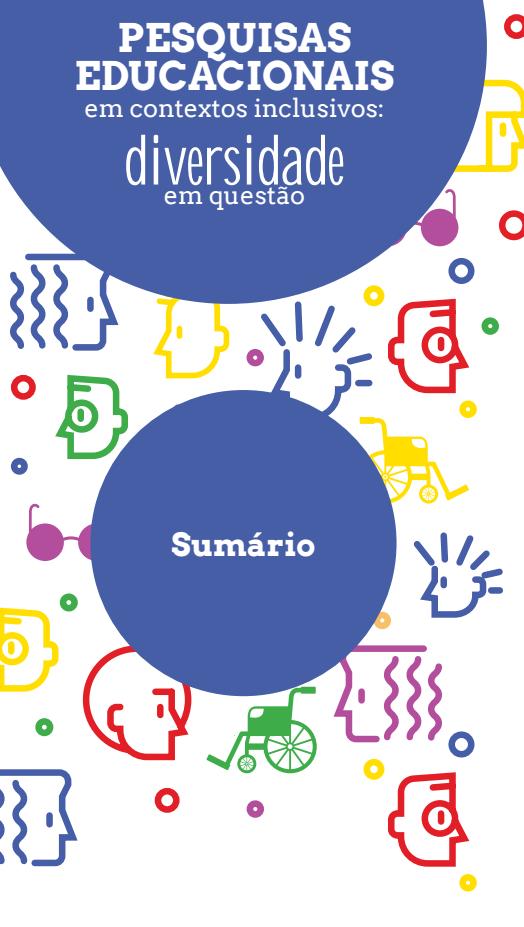
isso pode ser atribuído aos possíveis comprometimentos da fala e linguagem, memória, capacidade simbólica e cognição, elementos importantes para o aprendizado de condutas, atividades, brincadeiras e demais aspectos relacionados à convivência humana (SOUZA, 2016).

Sobre a inclusão escolar do aluno com TEA, a Lei 12. 976/2013 que faz alterações quanto às diretrizes e bases da educação nacional (Lei 9.394/1996) passaram a assegurar a educação básica, obrigatória e gratuitamente, dos quatro aos dezessete anos. Estabelece ainda que o ensino básico deve ser organizado em pré-escola, ensino fundamental e ensino médio, incluindo a oferta do atendimento educacional especializado (AEE) aos educandos público alvo da educação especial (PAEE)¹, de modo transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, e preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

Dentre os avanços alcançados pelo público com TEA, um deles é a conquista legal a partir da Lei 12. 764/ 2012, que foi outorgada antes mesmo da lei referente à inclusão das pessoas com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência) e dentre os direitos que elenca, assegura o acesso à educação e ao ensino profissionalizante, à moradia, inclusive à residência protegida, ao mercado de trabalho e à previdência social e à assistência social. No entanto, apesar dessa conquista, os dispositivos legais por si só não garantem uma mudança automática do contexto ao qual esse público está inserido, mas é importante para dar base ao processo de mudança.

Belisário Filho e Cunha (2010) destacam que até pouco tempo atrás esse público era assistido por instituições de ensino

1. A sigla PAEE - Público Alvo da Educação Especial - refere-se às pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação, conforme o decreto nº7.611 de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011; MARTURANA e MENDES, 2015)



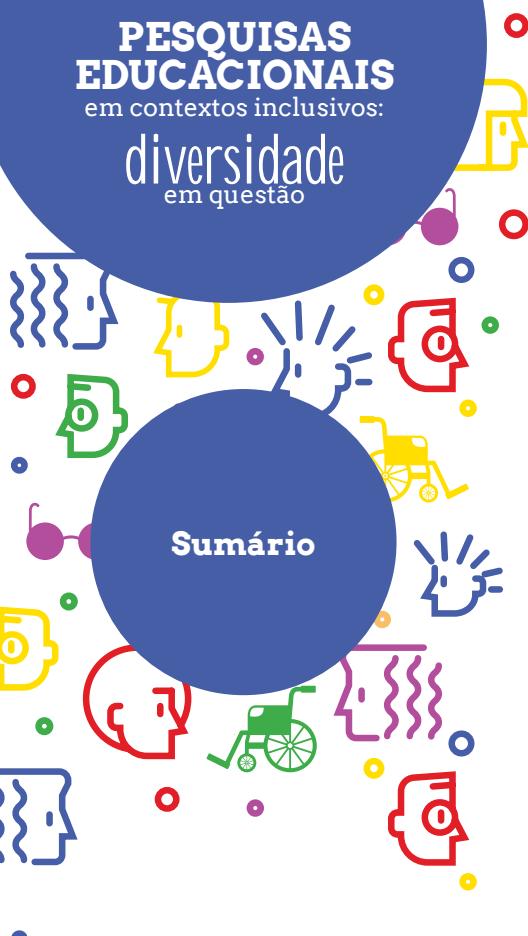
exclusivas, além da maior parte de sua rotina ser a de frequentarem atendimentos clínicos. Muitas vezes, faltavam-lhes oportunidade de pertencer à escola regular, possibilidades de participação de vivências próprias da infância e da adolescência, sendo recente este lugar de pertencimento e ainda não conquistado por muitas crianças com TEA.

Os autores dizem ainda que, o ingresso na escola é, portanto, uma experiência nova tanto para as crianças com TEA, quanto para os professores desses alunos. O ambiente escolar é repleto de estímulo, dessa forma a criança com TEA pode reagir com comportamentos de choro, birras, inflexibilidade e apego à rotina, requerendo dos profissionais que ali atuam, estratégias de intervenção que modificarão os padrões de comportamento inadequados ao convívio escolar.

Para Brito (2008), a escola tem um importante papel na condução desenvolvimento intelectual e afetivo dos alunos com TEA, pois a interação com no ambiente escolar permite que essas crianças conheçam a realidade social e as relações que acerca, requerendo ambientes educacionais estruturados e adequados às suas necessidades.

Na Educação Infantil a organização e estruturação do currículo seguem dois eixos de experiências: o da formação pessoal e social, contemplando identidade, autonomia, o brincar, movimento e conhecimento de si e do outro; e o eixo do conhecimento do mundo, contemplando diferentes formas de linguagem e expressão, artes, música, linguagem oral, escrita e matemática, conhecimento da natureza e sociedade (BRUNO, 2006).

Portanto é importante que os educadores estejam atentos às necessidades educacionais de seus alunos de modo a promover as adaptações adequadas para o aluno PAEE no contexto escolar. Nesse sentido, Bruno (2006, p.22) discute a adaptação curricular



como “um elemento dinâmico da educação para todos e tem por objetivo flexibilizar a prática educacional para proporcionar o progresso dos educandos em função de suas necessidades educacionais especiais”.

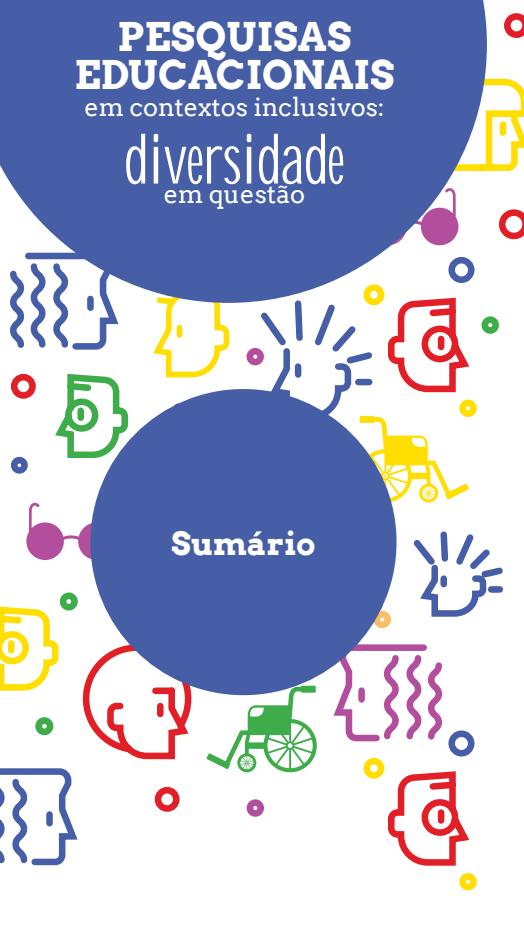
De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases, da Educação Brasileira (Lei 9394/ 1996), os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos PAEE dentre outras coisas: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às necessidades dos educandos, e professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

A ação educativa e a atuação do professor em sala de aula devem levar em conta fatores sociais, culturais, econômicos, e a história educativa de cada aluno e as características pessoais, cognitivas e comportamentais que os educandos podem apresentar, como deficiências sensoriais, motora ou intelectual, ou de altas habilidades e superdotação (BRASIL, 1996).

Heredero (2010) afirma que não é necessário apenas garantir o acesso aos alunos PAEE à escola, mas também é preciso garantir a permanência nela e a qualidade do ensino de modo que seja possível o crescimento e desenvolvimento desses educandos. Para isso destaca a importância de “haver parcerias envolvendo a assistência e o atendimento feito por especialistas, além da formação continuada e capacitação de professores das classes regulares para atender as demandas que aparecerem em suas salas de aula” (p. 196).

A adaptação curricular é outra estratégia educacional. Heredero (2010, p.199) define como:

Toda e qualquer ação pedagógica que tenha a intenção de flexibilizar o currículo para oferecer respostas educativas às necessi-



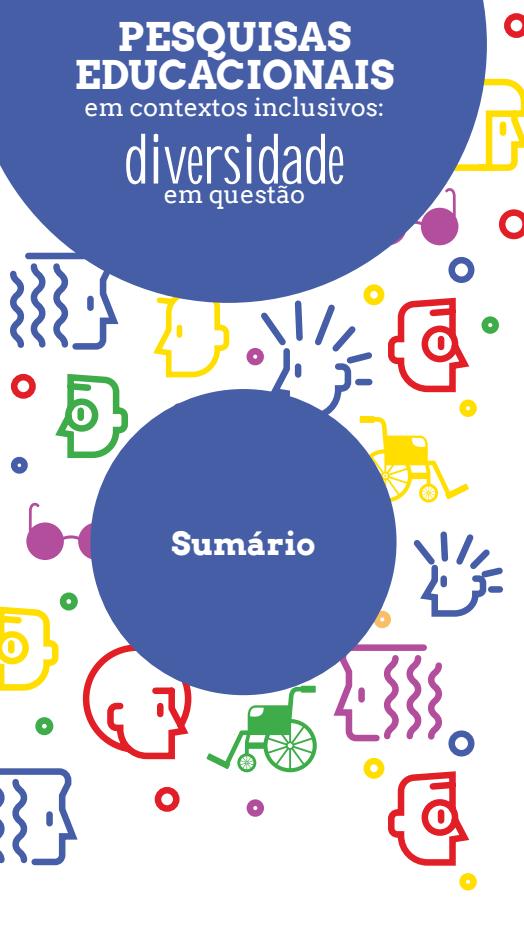
dades especiais dos alunos, no contexto escolar. As adaptações são concebidas, então, como instrumento que pode e deve tratar de avançar no desenvolvimento geral de cada pessoa.

Essas adequações curriculares visam um currículo adaptado, sem deixar de conter alguns elementos comuns outras matérias da referida etapa, uma metodologia adequada, com modificações em seus agrupamentos, e novas organizações temporais para dar conta das necessidades individuais, e de aprendizagens das mais significativas e funcionais possíveis.

Podem ser concretizadas em situações como: ação com ênfase nas potencialidades e capacidades dos alunos, procedimentos pedagógicos levando em conta a diversidade dos educandos, metodologias diferenciadas de avaliação e promoção que contemplem as diferenças individuais, diversificação de técnicas, procedimentos e estratégias de ensino, elaboração de documentos informativos mais completos e elucidativos, identificação e avaliação diagnóstica dos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, com o apoio dos setores do sistema e outras articulações, tais como encaminhamentos para especialistas (HEREDERO, 2010).

As redes de apoio formadas pelos sistemas educacionais também são estratégias podem ser empregadas no atendimento aos alunos PAEE. Consiste em “um conjunto de serviços oferecidos pela escola e comunidade em geral, que objetiva dar respostas educativas para as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos com deficiência” (p. 199).

Com relação às essas redes a Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE/CEB, nº 01/02 (BRASIL, 2002), afirmam que as escolas regulares devem ofertar o que denominam de serviços de apoio pedagógico especializado. Que são destinados ao atendimento de alunos com deficiências intelectual,



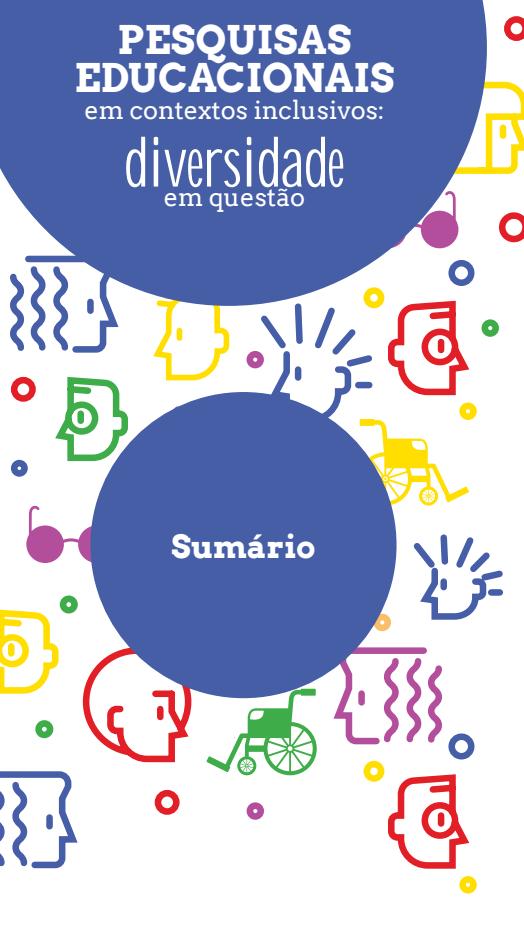
visual, físcioneuromotora e surdez, das condutas típicas de quadros neurológicos, psiquiátricos, psicológicos graves e das altas habilidades/superdotação, contudo, nem sempre as escolas dispõem desses serviços.

MÉTODO

Trata-se de um estudo de caso que teve por participante um aluno diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA), denominado com o nome fictício de Antônio e sua professora da classe regular, Ana. Foram utilizados como instrumentos: Teste de Habilidades e Conhecimento Pré-Alfabetização (THCP), destinado à crianças 4 a 7 anos, visa reconhecer as habilidades (desenvolvimento neuropsicológico) e competências (aprendizagem formal e informal) que as crianças dispõem que podem trazer maior ou menor facilidade no processo de alfabetização. Além desse instrumento, foi realizada ainda a análise de documentos escolares referentes ao desempenho escolar da criança e uma entrevista com a professora. Os resultados obtidos a partir dos instrumentos foram triangulados e organizados a partir das seguintes subcategorias: a) habilidades percepto-motoras, b) linguagem, c) memória, d) atenção e e) habilidades matemáticas, descritas a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Antônio tem 06 anos e 05 meses de idade, estudante da Educação Infantil, no ensino regular de uma escola que disponibiliza acompanhamento psicopedagógico, através do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O aluno tem acompanhamento psicológico e fonoaudiológico desde que foi diagnosticado com



TEA e participa de reforço escolar para realização das atividades escolares. A professora Ana é formada no Magistério Pedagógico e em Pedagogia, neste último desde 2007, com especialização em educação especial e tem experiência em sala de aula há 19 anos, atuando com o público da educação infantil e ensino fundamental menor.

Segundo a avaliação realizada a partir do teste THCP, o desempenho do aluno no THCP foi:

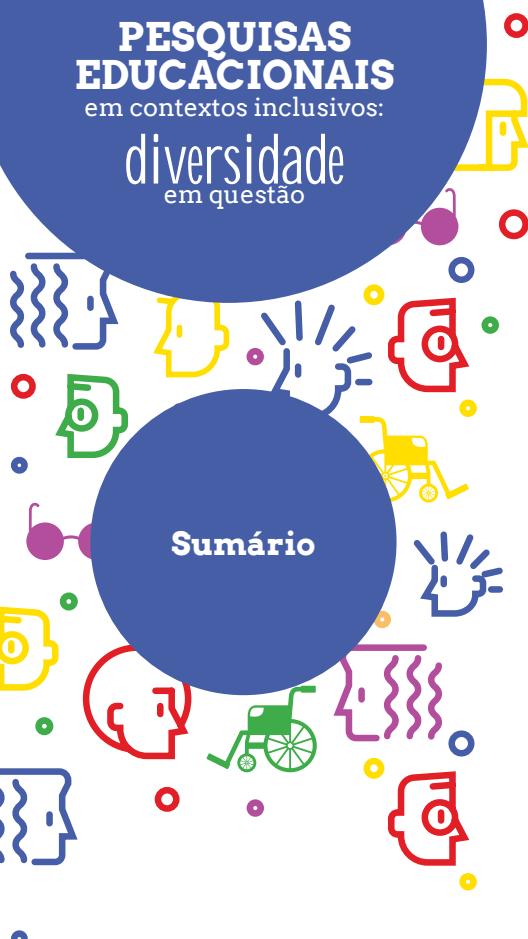
Quadro 1: Desempenho dos participantes no Teste de Habilidade e Conhecimento Pré-Alfabetação (THCP)

Participante	Antônio		
	Subescalas	Escore Bruto	Quartil
Habilidade percepção-motoras	27	75	Superior
Linguagem	11	50	Médio
Habilidades Matemáticas	10	50/75	Médio Superior
Memória	08	75	Superior
Atenção concentrada	19	25	Inferior
Escore Bruto Total		75	
Escore T		51	
Classificação Geral			Médio Superior

Fonte: Autores (2018)

Antônio obteve uma classificação geral média superior (Escore Bruto Total= 75; Escore T=51), portanto, alcançou um resultado superior ao esperado se comparado com a amostra geral do teste, atingindo então, um desempenho elevado ou superior ao esperado.

No que se refere a *Habilidade Percepto-Motora* o aluno obteve um desempenho superior ao esperado (Escore Bruto= 27; Quartil=75), o que aponta para um desempenho muito satisfatório, e indica um repertório habilidoso quanto a realizar movimentos digitais finos e a responder com precisão a um estímulo visual (cópias



de figuras, reprodução do labirinto), discriminação de formas (semelhanças e diferenças) e posição de estímulos, como direita e esquerda.

Os documentos escolares referentes ao repertório de Antônio corroboram com as informações obtidas a partir do THCP, pois demonstram que o aluno foi gradativamente ampliando essa habilidade. Descrevem que no início do semestre escolar houve avanços na habilidade de escrita do participante, pois o aluno passou a realizar registros e estabelecer a relação fala e escrita, assim como, escrever palavras e sílabas plausíveis, realizar registros gráficos com desenhos bem definidos e espontâneos, delimitando o espaço e também, sendo capaz de escrever símbolos, tais como número, numa sequência de 0 a 10.

No decorrer do semestre demostrava a capacidade de equilíbrio e agilidade e boa coordenação motora, habilidades motoras grossas, importantes para o desenvolvimento psicomotor. Ao final do semestre letivo ampliou a escrita, passando a produzir textos, registrar números de 1 a 50, e perceber de forma mais apurada sequência de cores, figuras e formas geométricas.

Os resultados confirmam o que diz Gallahue e Ozmun (2013) que crianças de 02 a 06 anos de idade têm suas habilidades percepção-motoras se desenvolvendo rapidamente, no entanto, ainda podem confundir direção, esquema corporal, temporal e espacial, o controle motor refinado ainda não está totalmente estabelecido e os olhos ainda não estão aptos a períodos extensos de trabalhos minuciosos. Já crianças de 06 a 10 anos de idade apresentam habilidades manuais e perceptivas mais estabelecidas, no entanto, podem apresentar ainda a coordenação visuo-manual pouco aprimorada para períodos prolongados de trabalhos manuscritos, pois as habilidades motoras refinadas estão se definindo, além disso atividades que envolvem a coordenação olhos e membros desenvolvem-se mais lentamente.



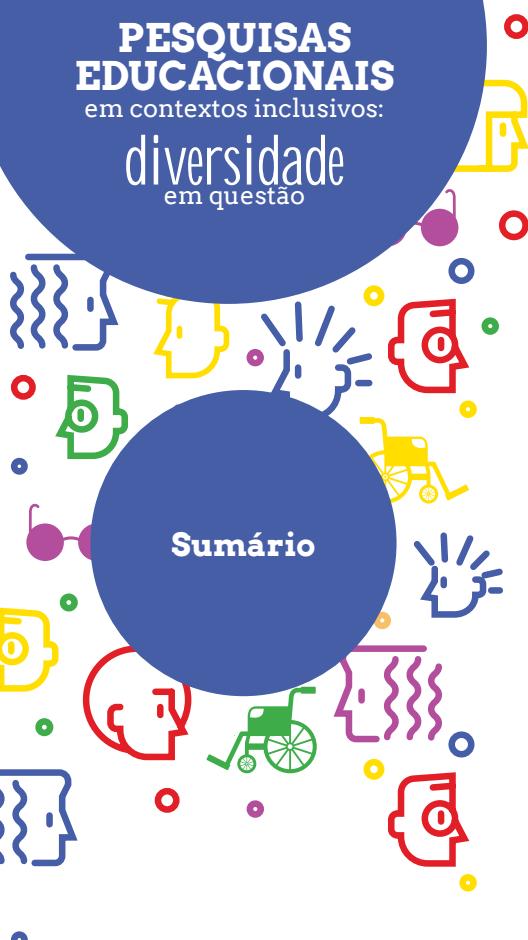
As informações obtidas a partir da entrevista com a professora revelam que Antônio, no início do ano letivo, apreciava escrever com letra caixa alta, no entanto, no decorrer do ano foi adaptando a escrita em letra cursiva, realizava transcrições de frases e textos da lousa, o que demonstrava domínio de habilidades motoras finas, confirmando os resultados obtidos na análise de documentos e no THCP para essa habilidade.

A professora Ana diz que:

Os resultados nesse último semestre foram bastante satisfatórios, desenvolveu bem, a questão da letra, porque ele apreciava muito usar a letra caixa alta, daí resistiu muito com relação a letra cursiva, tanto que gente deixou ele a vontade e foi questão de um mês para ele desenvolver a letra cursiva, já estava bem adequado a proposta (...). Com relação às transcrições, ele desenvolve direitinho, faz a transcrição no tempo certo, no dia também que ele está disposto (ANA).

Pode-se destacar, com a fala da professora, que o Antônio vem desenvolvendo a capacidade de associar sons a símbolo e escrevê-lo, o que aponta para a consciência fonológica. Esse é um dos aspectos avaliados pelo THCP, do qual Antônio teve desempenho dentro da média do esperado. De acordo com Silva (2010, p.7) a consciência fonológica corresponde à “capacidade de discriminar os sons que compõem as palavras, as subdivisões e as regras de organização da linguagem”, sendo que aos quatro e cinco anos as crianças já podem ser capazes de perceber diferenças entre sons, como por exemplo, a diferença entre “pato” e “gato”, e podem ter consciência da segmentação das palavras em sílabas.

Referente à *Linguagem*, Antônio obteve no THCP, desempenho com classificação na média do esperado (Escore Bruto= 11; Quartil=50), o aluno mostrou reconhecer função dos objetos e discriminar sons, apresentando um desempenho habilidoso no que se refere à capacidade de identificar as funções dos objetos,



categorizar elementos, de consciência fonológica: como descrito anteriormente (SILVA, FLORES-MENDOZA E TELLES, 2012).

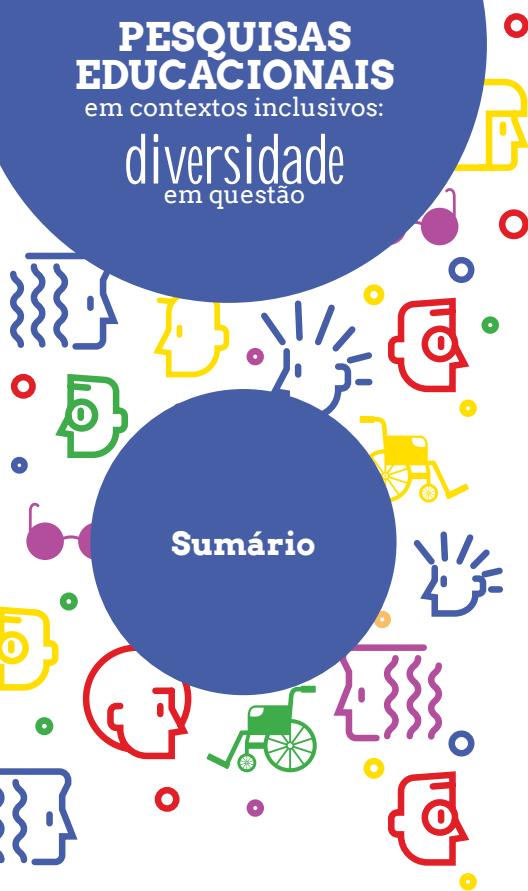
Os documentos escolares indicam que no início do semestre letivo, Antônio passou a apresentar avanços quanto à oralidade, tais como se comunicar verbalmente e recontar histórias seguindo uma sequência lógica de acontecimentos. Além disso, foi desenvolvendo a relação entre fala e escrita, e os objetos ao contexto em que estão, demonstrando assim, discriminando a função destes. Desenvolveu também, a leitura de palavras simples e a expressão de ideias sobre as vivências e temas explorados no cotidiano escolar. Ao final do período letivo realizava leitura com fluência, interpretação e produção de texto, atendendo a convenções ortográficas, tais como: o uso de "ch, lh, rr" e acentos como o til (~).

Segundo a professora, nesse aspecto, Antônio apresenta um desempenho que atende as propostas curriculares, ela diz:

Ele pronuncia a palavra, ele escuta a palavra, daí ele já escreve no papel, e é capaz de formar frases as escritas espontâneas em produção de texto, desenvolve muito bem, tem ideias, vamos dizer que sejam ampliadas, não precisa de estímulos: "o que mais?", „depois daqui o que vem?", não, ele olha a imagem e consegue fazer (ANA).

Pode-se destacar, com a fala da professora, que o Antônio vem desenvolvendo a capacidade de associar sons a símbolo e escrevê-lo, "consciência fonológica", corroborando com o resultado do THCP. Nesse sentido Silva (2010) afirma que aos quatro e cinco anos as crianças são capazes de discriminar os sons que compõem as palavras, as subdivisões e as regras de organização da linguagem, e também de perceber as diferenças entre sons, como por exemplo, a diferença entre "fonemas", e podem ter consciência da segmentação das palavras em sílabas.

Quanto as *Habilidades Matemáticas*, vale ressaltar que é considerado nesta categoria o que o THCP denomina pensamento



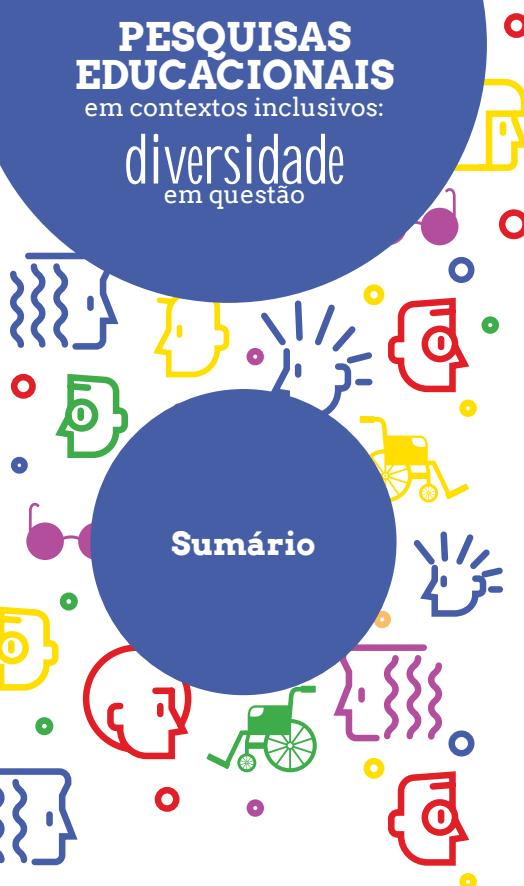
quantitativo, neste ponto preferiu-se utilizar essa denominação “habilidade matemáticas”, por levarem-se em conta, neste estudo, “apenas as habilidades” que tem relação com a compreensão que tem relação com a compreensão de conceitos matemáticos, tais como, identificar números, formas geométricas, contar, agrupar ou categorizar objetos e realizar pequenas operações matemáticas, pois tornar-se mais viável analisar comportamentos ou desempenhos observáveis.

Nesta habilidade Antônio obteve um desempenho com classificação intermediária, ou seja, entre média e superior, isso se deve ao fato de o instrumento prever, nessa categoria um mesmo escore bruto (escore bruto = 10) para os quartis iguais a cinquenta, e setenta e cinco (quartil = 50/75), não sendo possível classificar assim em um só critério, médio ou superior. O aluno demonstrou reconhecer os números, realizar contagem de elementos, compreender operações simples de soma e subtração e reconhecer a posição ordinal de elementos.

Antônio encontra-se, portanto, dentro da média do esperado para habilidades matemáticas, sendo capaz de, segundo Silva, Flores-Mendoza e Telles (2012), perceber diferenças entre tamanhos e quantidades, ordenação de elementos, associação entre quantidade e o número que representa, a contagem até nove de elementos, que são aspectos básicos da capacidade numérica.

Os documentos escolares descrevem a capacidade do aluno de reconhecer formas geométricas, identificar números até dez, relacionar quantidades e agrupar objetos obedecendo a um critério estabelecido. Ao final do ano letivo já era capaz de reconhecer números até 50, realizar contagem obedecendo às relações quantitativas e perceber de forma adequada formas geométricas.

Os resultados confirmam os estudos de Fauston (1988) citado por Barbosa, 2007 quando diz que três a cinco anos de idade, são



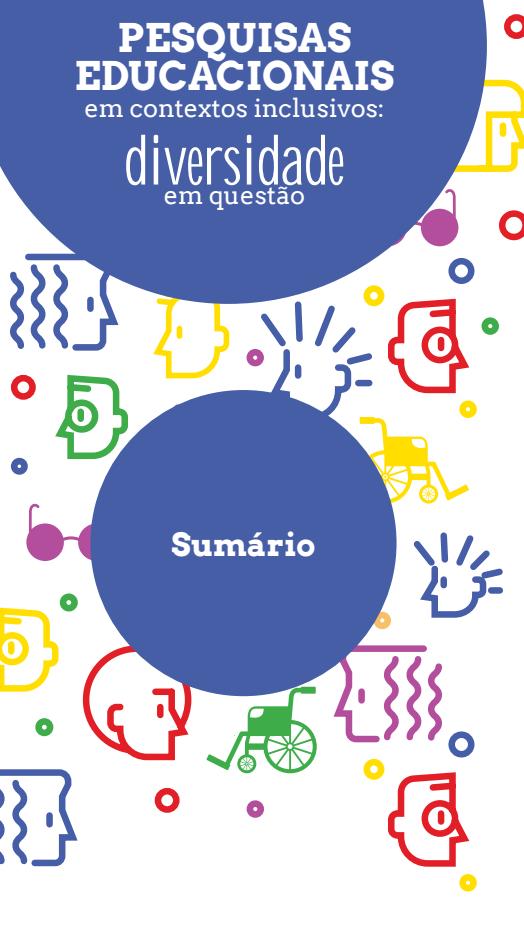
capazes de contar corretamente um conjunto com pequena quantidade de itens. No entanto o autor diz ainda que nessa faixa etária as crianças não discriminam que o último numeral falado representa a quantidade do conjunto (cardinalidade), a partir dos registros sobre os participantes percebe-se que são capazes também discriminam quantidades, ou seja, cardinalidade, e a isso pode ser atribuído o fato de as crianças estarem saíndo da faixa etária estimada pelo autor em seus estudos.

Antônio demonstra bastante interesse por assuntos relacionados à matemática, realizando as atividades com autonomia e alcançando resultados. Segundo Ana:

Ele aprecia muito a questão da matemática, (...), quando eu estava numa página orientando a turma, ele já estava num página na frente, já tinha feito a página que eu estava explicando e mais, e mais, já estava bem além, e bastava ele olhar para a questão e ele já entendia, até porque ele já adquiriu a leitura e daí ele já conseguia ler e interpretar o que seria o que seria feito na questão [...] Ele precisa de material concreto (ANA).

De acordo com as informações Antônio vem desenvolvendo habilidades matemáticas, resolvendo operações de adição e subtração com apoio de material concreto que os permitem visualizar as operações, confirmando informações levantadas nos outros instrumentos. Barbosa (2007) afirma que aquisição dessas habilidades é um processo dinâmico e gradual, e que a partir de experiências lúdicas, relacionadas à contagem e agrupamentos de objetos, a criança vai exercitando suas habilidades numéricas, diminuindo os erros, e permitindo o aprimoramento dos conceitos numéricos.

No que se refere à *Memória*, Antônio atingiu a classificação superior ao esperado, com os Escores Brutos igual a oito, e quartis igual a setenta e cinco, respectivamente (Escore Bruto= 08; Quartil =75). Apresentou um desempenho habilidoso quanto à memorização de posições corretas de estímulos apresentados após um pequeno intervalo de tempo e capacidade de ouvir uma história,



memorizando informações mais importantes desta - memória auditiva. (SILVA, FLORES-MENDOZA E TELLES, 2012).

De acordo com os documentos escolares o aluno demonstrava interesse em histórias infantis, assim como, era capaz de realizar o reconto das histórias que ouviu, seguindo uma sequência lógica de acontecimentos, esse resultado pode ser compreendido a partir dos estudos de Baddley realizados em 1996 (CARNEIRO, 2008), que dizem que a memória operacional pode ser percebida aos seis anos, ou antes, disso, no entanto, é por volta dos sete anos que as crianças passam a usar esse mecanismo para codificar as informações visuais que manipulam.

Para a professora Ana, o aluno tem um desempenho satisfatório no que tange à memória, ela comenta:

A capacidade de memória dele também é incrível, ele faz o reconto de histórias quando solicitado, e apreciava contar aqui para turma, esperando que todos (ANA).

Outro aspecto enfatizado pela professora é que, além de recontar histórias, Antônio passou a relatar sem que a professora precisasse estimular, acontecimentos de seu cotidiano. De acordo com ela, durante o ano letivo:

Ele já narrava acontecimentos que aconteciam em casa, como passear com a família, ou que ia fazer um passeio, ou participar de alguma festa de aniversário ou coisa parecida, porque no início ele não relatava, precisava está estimulando: „o que você fez no final de semana?“ e aí ele dizia, tudo assim pela metade, e já chegava e já estava aberto para contar para a gente as novidades (ANA).

No que tange a *Atenção Concentrada* o desempenho de Antônio atingiu a classificação inferior ao esperado (Escore Bruto= 19; Quartil=25), seu desempenho foi pouco habilidoso no que se refere à atenção e concentração. Contudo, deve-se considerar que essa foi a última subescala aplicada, onde o aluno já havia respondido a maior parte dos itens, e com isso pode ter respondido aos



itens aleatoriamente. De acordo com a avaliação dessa forma, o resultado sugere que Antônio precisa desenvolver esse repertório que Silva, Flores-Mendoza e Telles (2012) descreve como o foco sustentado em uma atividade por intervalo de tempo.

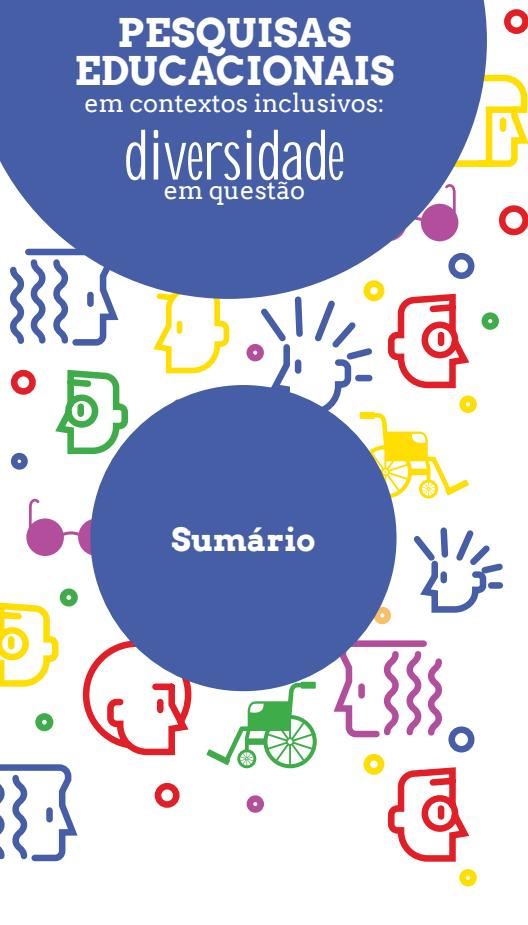
A informações do THCP podem ser melhor compreendidas ao analisar os documentos escolares que afirmam que, no início do ano letivo, Antônio apresentava dificuldade de concentração em atividades escolares e lúdicas, ignorava estímulos quando concentrado em algo, o que denota uma atenção seletiva. Contudo, no decorrer do semestre vinha demonstrando interesse por histórias, sendo capaz de ouvir contos com atenção evidenciando ampliar gradativamente essa habilidade.

Para Benczik, Leal e Cardoso (2016) a capacidade atencional vai se desenvolvendo em nível crescente a cada série escolar avançada. Isso pode ser percebido a partir dos documentos antigos, como o que se refere a Antônio, que aponta para a dificuldade de concentração em atividades escolares.

O relato da professora Ana contribui para melhor compreensão do aluno quanto a esta habilidade, de acordo com ela, seu aluno vem desenvolvendo gradativamente essa habilidade, e se comparado ao início do ano ele está mais atento, ela diz:

Ele no início do ano, não sentava, não se concentrada ficava o tempo todo desatento, ficava no chão sentado, então foi amadurecendo, ele já consegue se concentrar e principalmente para fazer as atividades que ele aprecia, e no dia também ele está bem disposto (ANA).

Uma informação importante obtida a partir do relato da professora é que existem dias em que o aluno se demonstra indisposto em realizar as atividades, o que pode interferindo na capacidade de manter-se atento durante as propostas escolares. Afirma que:



(...) Tem dias que ele chega cansado, devido às terapias do dia anterior, que ele ainda faz acompanhamento, reforço escolar, e após o reforço tem as terapias, ai chega a noite em casa, chega muito tarde e precisa acordar cedo, então não é todo dia que ele apresenta a disponibilidade para fazer a transcrições, nem produções espontâneas (ANA).

Diante do exposto pela professora, é possível perceber que a rotina de atividades do aluno pode estar diretamente relacionado ao desempenho do aluno durante as atividades escolares no que se refere a manter-se atento e concentrado, explicando o resultado do obtido a partir do THCP. Com essas informações é recomendado que se observe de modo mais sistemático o que pode estar interferido na capacidade do aluno de manter-se atento, para a com isso promover intervenções que ajudem o aluno diante destes obstáculos.

CONCLUSÃO

A escola é um espaço repleto de pluralidades e para promover a inclusão de alunos PAEE faz-se necessário conhecer os obstáculos a serem superados, orientar e dar suporte aos professores para a promoção de novas formas de avaliação, suscitar na comunidade escolar a compreensão dos processos educativos para além da queixa escolar em si, compreendendo a história de vida do aluno, suas relações sociais e os contextos em que vive, bem como suas determinações.

É importante frisar, diferente de como eram tradicionalmente empregados, os instrumentos de psicométricos podem ser úteis em avaliações do processo ensino-aprendizagem, fornecendo dados consistentes e informações pertinentes para possíveis intervenções escolares e quando necessário encaminhamentos à especialistas. Deve ser utilizado, contudo de maneira adequada, considerando



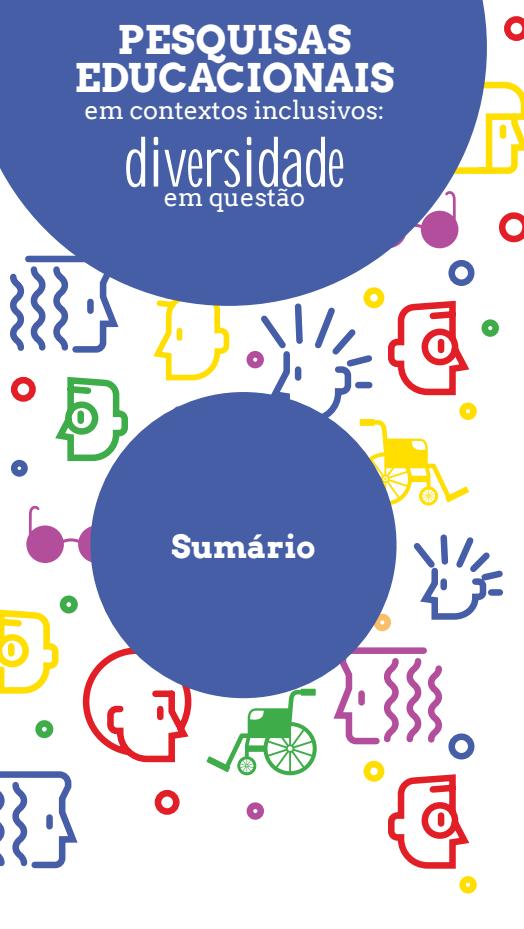
o contexto no qual o educando está inserido e não para fim de promover rótulos ou estigmatizar os indivíduos

Por esse motivo o estudo congregou diversos instrumentos para obtenção de informações de fontes diversificadas, de modo conhecer as habilidades do aluno em desenvolvimento, não com intuito de classificá-lo, mas sim de, a partir da análise contribuir com informações que otimizem os processos educativos, a prática pedagógica docente, bem como estratégias personalizadas de inclusão escolar do aluno participante.

O desenvolvimento de cada aluno é único, embora se assemelhem na aquisição de habilidades em um dado período etário, a comparação entre pares pode tornar-se equivocada, uma vez que os indivíduos apresentam experiência e condições de vida distintas. Mesmo aqueles que foram identificados com algum desenvolvimento atípico, e por esse motivo, diagnosticado, são alunos em desenvolvimento, embora em ritmo diferenciado.

Destarte, com o estudo alcançou o objetivo analisar as habilidades e competências pré-alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), ao qual se propunha, demonstrando que é possível avaliar o repertório de crianças com TEA, de modo a descrever as habilidades adquiridas.

Através da análise de habilidade pré-alfabetização, pode-se constatar que o desempenho Antônio no THCP se manteve na média ou superior ao esperado apresentando, portanto, um repertório satisfatório na avaliação. Quanto às habilidades cognitivas obteve-se que estão sendo desenvolvidas gradativamente. Para as habilidades percepto-motoras o aluno vem aprimorando o repertório com a aquisição de habilidades motoras mais refinadas. A linguagem tem sido ampliada, como a compreensão da relação som e símbolos e leitura, por exemplo.



As Habilidades Matemáticas vêm sendo desenvolvidas, pois se pode perceber capacidade de realizar contagem discriminando quantidades, assim como pequenas operações de adição e subtração. A memória vem sendo aprimorada como, por exemplo, a capacidade de recuperar informações ocorridas no passado, como o reconto de eventos ocorridos. A atenção, tem sido a habilidade menos desenvolvida, apesar disso, o aluno vem correspondendo às propostas pedagógicas.

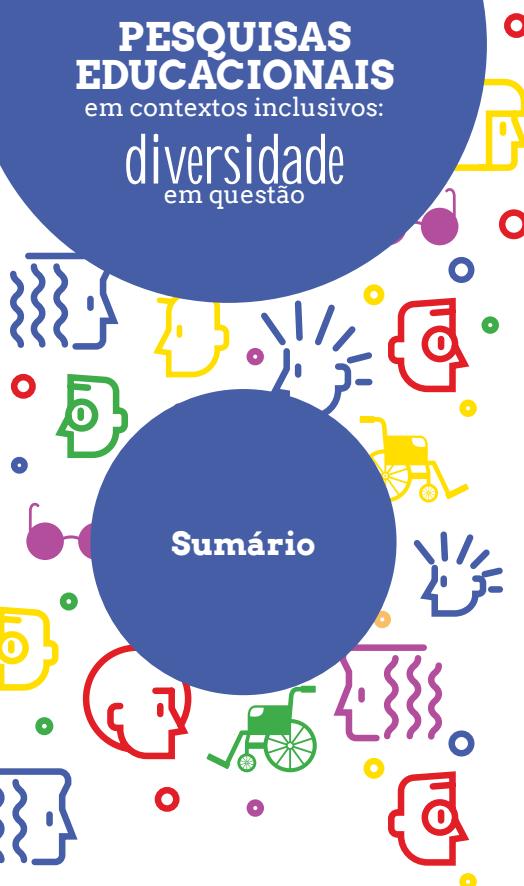
Esse estudo foi relevante, pois proporcionou um maior conhecimento sobre as potencialidades e dificuldades de aluno com TEA, suas habilidades e competências, e demonstrou que o aluno apresenta diversas potencialidades a serem exploradas e ampliadas no contexto escolar. Sugerem-se estudos posteriores sobre o tema, ampliando e variando o número de participantes, como alunos de outras faixas etárias, alunos de escola pública e de escola privada, a fim de obter maiores informações sobre o assunto.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais DSM-V*. São Paulo: Manole, 2013.

BARBOSA, H. H. de J. *Sentido de número na infância: uma interconexão dinâmica entre conceitos e procedimentos*. Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto , v. 17, n.37, p.181-194,ago.2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103863X2007000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 12 out. 2016.<http://dx.doi.org/10.1590/S0103863X200700020000>

BELISÁRIO FILHO, J. F.; CUNHA, P. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.



BENCZIK, E. B. P.; LEAL, G. C.; CARDOSO, T. A utilização do teste de atenção concentrada (AC) para a população infanto-juvenil: uma contribuição para a avaliação neuropsicológica. *Rev. Psicopedagogia*, v. 33, n. 100, p. 37-49, 2016.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso: 16 set. 2018.

_____. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº2, de 11 de setembro de 2001*. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ceb0201.pdf> acesso: 16 set. 2018.

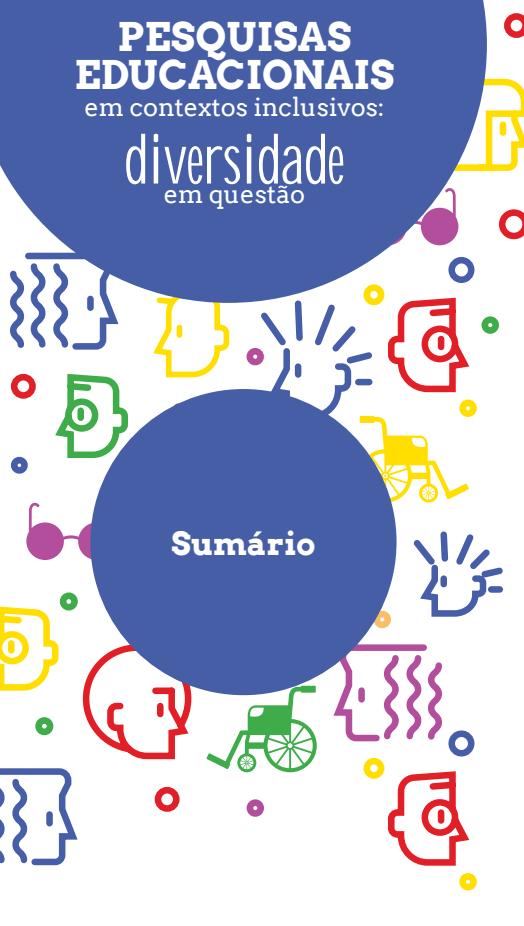
_____. Congresso Nacional. *Lei nº 12. 764, de 27 de dezembro de 2012*. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm Acesso: 16 set. 2018.

_____. Congresso Nacional. *Lei nº 12. 976 de 4 de abril de 2013*. Altera a, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm Acesso: 16 set. 2018.

_____. Congresso Nacional. *Lei Brasileira de Inclusão*. Lei 13. 146 de 06 e Julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso: 16 set. 2018.

_____. *Decreto 7611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, Brasília, 2011.

BRITO, A. T. dos S. *A aplicação de sistemas de comunicação na educação infantil em crianças com transtornos globais do desenvolvimento*. 2008, 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina.



BRUNO, M. M. G. *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução*. 4. ed. Secretaria de Educação Especial, Brasília: MEC, 2006.

CARNEIRO, M. P. Desenvolvimento da memória na criança: o que muda com a idade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 21, n. 1, p. 51-59, 2008.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C.; GOODWAY, J. D. *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. 7. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

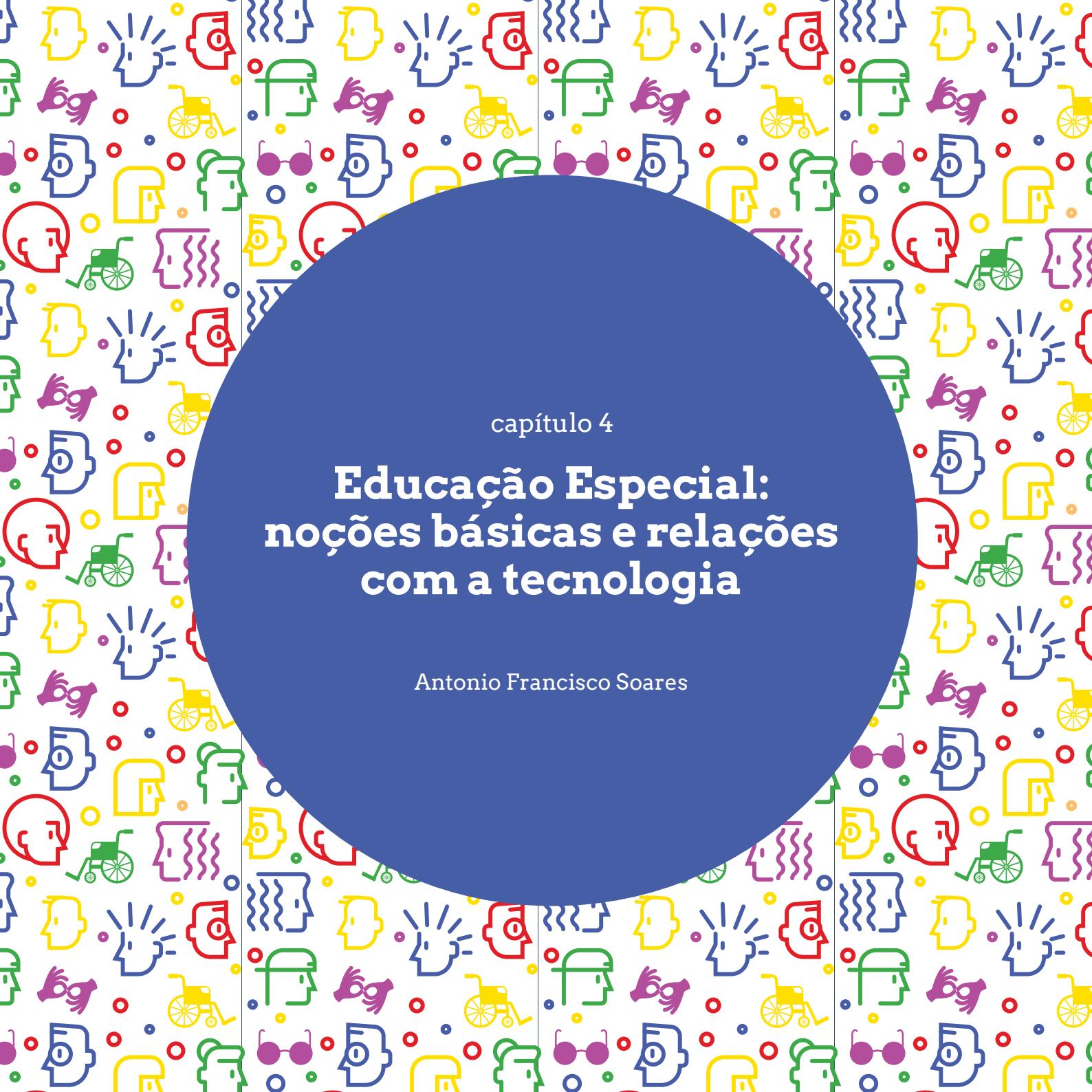
HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. *Rev Acta Scientiarum Education*. Maringá, n. 2 (32), p. 193-208, 2010.

MATURANA, A. P. P. M.; MENDES, E. G. O cenário das pesquisas internacionais sobre a inclusão e escolarização do aluno com deficiência intelectual. *Olhares*, v. 3, n. 1, p. 168-193, 2015.

SILVA, R. S. *Avaliação do desenvolvimento de habilidades cognitivas e motoras em alunos de educação infantil*. 2010. 120f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SILVA, R. S.; FLORES-MENDONZA, C.; TELLES, M. *Teste de Habilidades e Conhecimento Pré – Alfabetização*. Vetor, 2012.

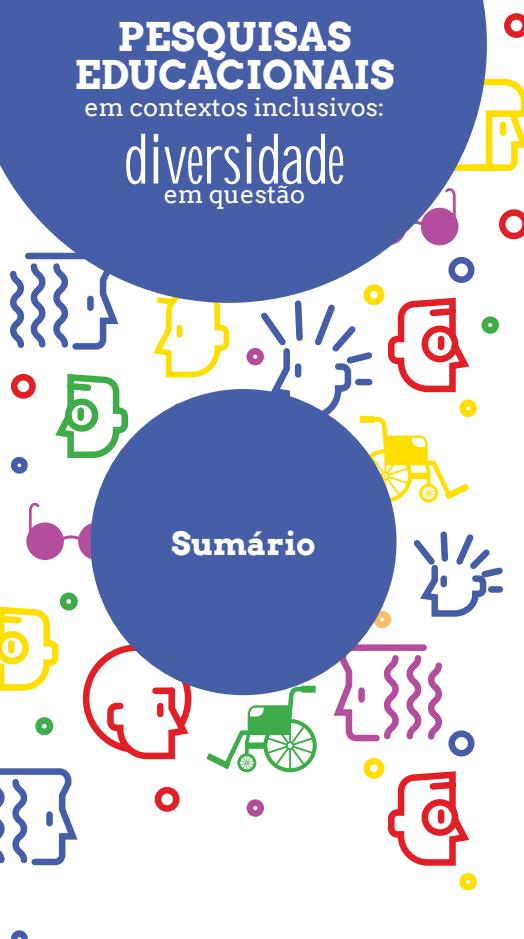
SOUZA, D. L. da S.. *O Diagnóstico e a escolarização: os sentidos subjetivos constituídos por mães de alunos com autismo*. 2016. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina.



capítulo 4

Educação Especial: noções básicas e relações com a tecnologia

Antonio Francisco Soares

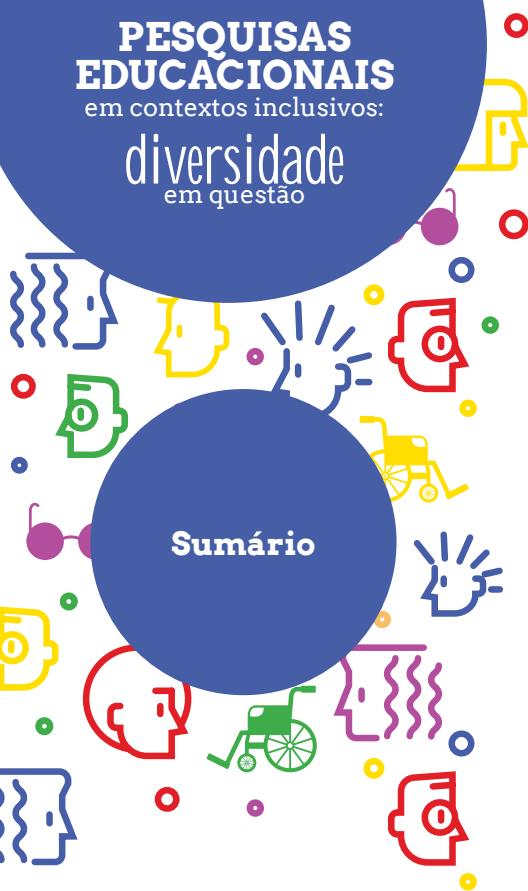


Resumo:

Este trabalho tem como objetivo mostrar importância da educação especial e do uso da tecnologia no processo ensino-aprendizagem. Para muitas pessoas o uso dos recursos como lousa e giz torna-se extremamente impossível, visto que possuem necessidades que apenas a tecnologia de ponta poderá solucionar. Como opção metodológica de pesquisa neste estudo foi adotada a pesquisa qualitativa, por meio de um estudo bibliográfico. Foi utilizada a análise documental tomando como fonte de dados os documentos que norteiam a educação inclusiva no âmbito internacional e nacional, além de obras sobre o tema. Em seguida foi organizado e ministrado um minicurso para professores da educação básica. Para os cursistas, o minicurso foi um divisor de águas, pois agora eles conseguem perceber a importância da educação especial inclusiva e a necessidade das tecnologias no processo de inclusão de pessoas com deficiência.

Palavras-chave:

Educação especial. Tecnologia. Recursos tecnológicos.



INTRODUÇÃO

Durante muito tempo as pessoas com deficiência sofreram preconceitos e rejeição até pelos familiares e pessoas próximas. Porém, os estudos na área da saúde e na área da educação, bem como campanhas desenvolvidas em várias partes do mundo muito têm contribuído para amenizar toda essa problemática.

Na Idade Antiga houve até sacrifício de crianças com deficiência, em algumas civilizações. Na Idade Média a discriminação continuou. No entanto, com o avanço dos estudos na área da saúde nos últimos séculos essas pessoas foram vistas com outros olhos. No final do século XX inicia-se no mundo todo campanhas pela inclusão escolar das pessoas com deficiência. A partir daí surgiram leis e documentos recomendando a inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Este trabalho tem como objetivo mostrar a importância da educação especial inclusiva e do uso da tecnologia no processo ensino-aprendizagem. Ele foi elaborado para a realização de um minicurso oferecido na Universidade Estadual do Piauí – UESPI – Campus Clóvis Moura, para professores da educação básica. Minicurso que abordou a temática da Educação Especial, que tratamos sobre as noções básicas e as relações da educação especial com as tecnologias.

Ao final do minicurso os cursistas se manifestaram a respeito do quanto foi importante e proveitoso ter acesso a todas essas informações. Segundo eles, a participação nesse minicurso despertou o interesse pela causa da inclusão escolar de pessoas com deficiência e que a partir de então iriam abraçar a causa da inclusão escolar e social.



Em seguida este artigo foi apresentado no V Encontro do Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica: (Entre)laçando Saberes no Meio do Mundo, na cidade de Macapá – AP.

UM POUCO DE HISTÓRIA

Em pleno século XXI as pessoas que têm alguma deficiência ainda sofrem preconceitos e discriminação social. Atitudes advindas de longos períodos históricos, basta verificar na história da humanidade para perceber que as pessoas com deficiência sofreram preconceitos e rejeição até pelos familiares e pessoas próximas. Porém, os estudos na área da saúde e na área da educação, bem como campanhas desenvolvidas em várias partes do mundo muito têm contribuído para amenizar toda essa problemática. Mesmo assim, ainda existe espaço para estudos e pesquisas relativas à inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Na Idade Antiga houve sacrifício de crianças com deficiência, em algumas civilizações:

[...], a história assinala, desde a Idade Antiga, as políticas extremas de exclusão de crianças deficientes. Em Esparta, na antiga Grécia, essas crianças eram abandonadas nas montanhas, em Roma foram atiradas nos rios. Os registros históricos comprovam que vem de longo tempo a resistência à aceitação social das pessoas com deficiência e demonstram como as suas vidas eram ameaçadas (CARDOSO, 2006, p. 15).

Na Idade Média a discriminação contra as pessoas com deficiência também se fazia presente:

Ao longo da Idade Média, nos países europeus, os ditos deficientes eram associados à imagem do diabo e aos atos de feitiçaria, eram então perseguidos e mortos, pois faziam parte de uma mesma categoria: a dos excluídos. Então, deviam ser afastados do convívio social ou, mesmo, sacrificados (CARDOSO, 2006, p. 16).



Com o avanço dos estudos na área da saúde e da educação, nos últimos séculos, essas pessoas com deficiências foram compreendidas como capazes de aprender e desenvolver. Hoje, já podemos contar com a inclusão escolar e social das pessoas com deficiência em várias partes do mundo, inclusive no Brasil, mesmo tendo que enfrentar algumas rejeições e preconceitos. Compreendemos que ainda há mitos desafios a serem superados diante do processo de inclusão escolar e social das pessoas com deficiência. Dentre os diferentes desafios, encontramos casos em que a família precisa recorrer à justiça para conseguir matricular uma criança com deficiência na escola regular.

Com o avanço dos estudos na área da saúde, surgiram as escolas especiais onde muitos educadores desenvolveram pesquisas e buscaram formas de inclusão social das pessoas com deficiência. Muitas Associações e Organizações Não Governamentais-ONGs desempenharam papel importantíssimo no acolhimento e inclusão social de pessoas com deficiência e suas famílias, como por exemplo, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), as Associações de Cegos, Associações de Surdos, Associação das mães dos autistas (AMA), dentre outras. Não podemos negar que essas instituições tiveram sua importância, mas hoje precisamos ir além, precisamos lutar pela inclusão escolar e social das pessoas com deficiência.

Outro feito essencial quando se refere ao avanço dos estudos na área da saúde foi a expansão da educação especial no Brasil. Entretanto, a escola comum não deu conta dessa tarefa como nos relata Carneiro:

No Brasil, a expansão da educação especial, verificada principalmente na segunda metade do século XX, embora inegavelmente tenha ampliado as oportunidades educacionais a criança que não seriam absorvidas pela rede regulares de ensino, incorporou uma população identificada como portadora de déficit na aprendizagem, na sua grande maioria proveniente das classes subalternas. Assim,



tal expansão se constitui em mais um elemento no processo de seleitividade social promovido pela escola pública no Brasil. A partir da década de 60, a exclusão maciça de alunos nas redes públicas já nas séries iniciais, seja pela evasão ou pela reaprovação, ou ainda pela falta de oportunidade de acesso, encontrava mais do que nunca respaldo técnico - científico, pois aqueles alunos que fracassavam na escola eram vistos como portadores de algum tipo de problema que não competia mais à escola comum resolver (CARNEIRO, 2006, p. 150).

Como destacado por Cardoso (2006), a educação especial no Brasil surgiu como um paliativo para que o grupo que foi excluído socialmente e educacionalmente tivessem direito de usufruir dos serviços sociais a eles negados por muito tempo. Entretanto, esses direitos usufruídos continuavam deixando segregados, ou mesmo excluído, pois, as escolas públicas não absorveram os alunos com deficiências, bem como não demonstraram interesse para o desenvolvimento de práticas educacionais que propiciassem seu aprendizado.

Com o exposto, as instituições específicas de educação especial continuaram desempenhando seu papel de acolher e oferecer uma educação segregada, porém buscando formas de inclusão social. O exemplo da Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais-APAE que passou a promover gincanas, semana dos excepcionais com várias atividades culturais, visando a interação social dessas pessoas.

Dessa forma, evidenciamos a importância dessas instituições, não governamentais e filantrópicas, que, primeiramente, acreditaram que as pessoas com deficiência tinham capacidades para viverem socialmente e participarem de processos educativos. Diante do que foi exposto, surge leis e documentos recomendando a inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Sumário

ASPECTO LEGAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

No final do século XX inicia-se no mundo campanhas pela inclusão escolar das pessoas com deficiência. Podemos citar dois encontros internacionais: um em Jomtien, na Tailândia (1990) e outro em Salamanca, na Espanha (1994). Em Jomtien se defendia a universalização do acesso à educação e sua equidade, ou seja, a educação para todos. Defendia que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades do mundo inteiro. Em Salamanca se defendia que a escola inclusiva é lugar onde todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter.

No Brasil, por exemplo, a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, apresenta um capítulo à Educação Especial. Destacamos o artigo 58 e seus parágrafos 1º e 2º:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para efeito desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

Diante do que preceitua atual LDB, n. 9394/96, referenciado acima ficam algumas interrogações: Por que será que o termo preferencialmente faz parte da lei? Será que os chamados serviços de apoio especializados estão atendendo às peculiaridades da



clientela de educação especial? Como é que a comunidade escolar está se preparando para receber o público da educação especial? Será que com o advento da inclusão a escola especial perdeu definitivamente seu espaço?

Diante do exposto, podemos afirmar que tanto a inclusão escolar como a inclusão social é necessária para as pessoas com deficiências. Assim, para isso torna-se urgente que haja a adequação das escolas para receber os alunos com deficiências, não somente quanto às questões arquitetônicas, mas também de conhecimento de que a inclusão é essencial para a aprendizagem e desenvolvimento desses alunos. Isso poderá acontecer com diálogos e estudos sobre a temática da educação especial e inclusiva com toda a comunidade escolar, desde o agente de portaria, passando pelo professor, gestores e demais alunos e pais de alunos.

Outro detalhe que não deve ser esquecido quando se fala em inclusão escolar é a necessidade de uma equipe multidisciplinar ou de uma equipe de apoio na escola, conforme as necessidades apresentadas pelos alunos.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A INCLUSÃO

Quando se fala em inclusão escolar e social as pessoas pensam logo numa quantidade enorme de pessoas que estão fora da escola por diversas razões, dentre elas o número reduzido de escolas em algumas regiões do planeta até o caso das crianças que precisam trabalhar para ajudar no sustento da família. Porém, a educação especial tem um público específico. Por isso, é que se fala aqui em educação especial inclusiva, não apenas de inclusão.

Entendemos como dispõe a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008)

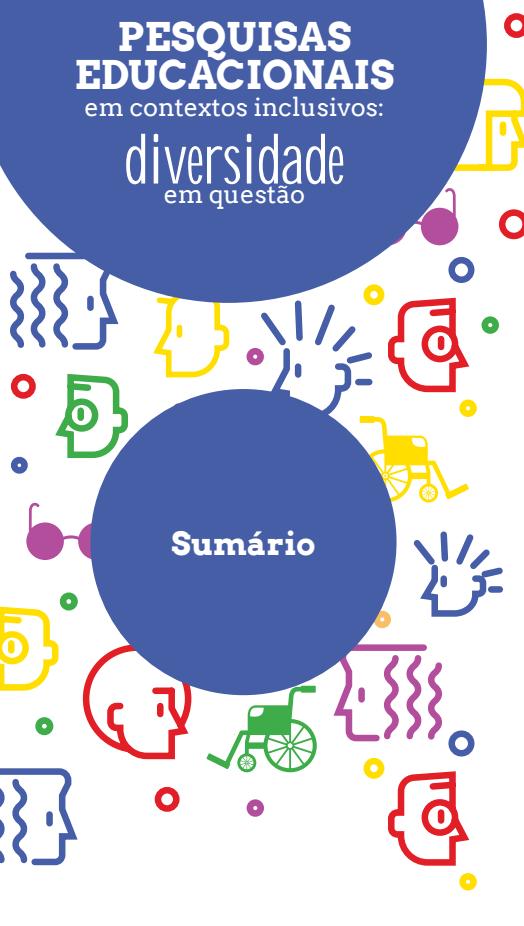


os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), são Pessoas com deficiências, Pessoas com Transtornos Globais do Desenvolvimento e Pessoas com Altas habilidades/superdotação. Os alunos que têm necessidades específicas precisam Atendimento Educacional Especializado para desenvolver suas potencialidades, respeitando as singularidades que cada aluno apresenta. Esses alunos também necessitam de recursos específicos como o Braille para cegos, próteses para deficientes físicos e sensoriais, técnicas e instrumental de mobilidade e de comunicação alternativa/aumentativa, conhecimento da Língua de Sinais e tantos outros.

Por muito tempo as pessoas com deficiência ficaram fora da escola, depois surgiram às escolas especiais que atendiam separadamente essas pessoas. No Brasil, com a Constituição de 1988, essa história começou a ser transformada. Com este aparato legal, evidenciou-se que toda criança tem direito de estar na escola ao completar 6 (seis) ano de idade. As crianças com necessidade especiais devem preferencialmente frequentar a escola regular.

Porém, os pais enfrentam dificuldades para encontrar escola que aceite a inclusão de pessoas com deficiência, mesmo sendo assegurado por lei. Ainda existe muita discriminação em relação à criança com necessidades educacionais especiais. Algumas escolas já estão fazendo pequenas mudanças para receber alunos com necessidades educacionais especiais, mas nem sempre essas adaptações estão de acordo com a necessidade específica de cada aluno.

A escola especial surgiu a partir do conceito de Necessidades Educativas Especiais. Corroboramos com Coll, Palacios e Marchesi (2004, p. 11), ao conceituarem aluno com Necessidades Educativas Especiais como aquele que “apresenta algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolarização, que exige uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que os necessários para os colegas de sua idade”.

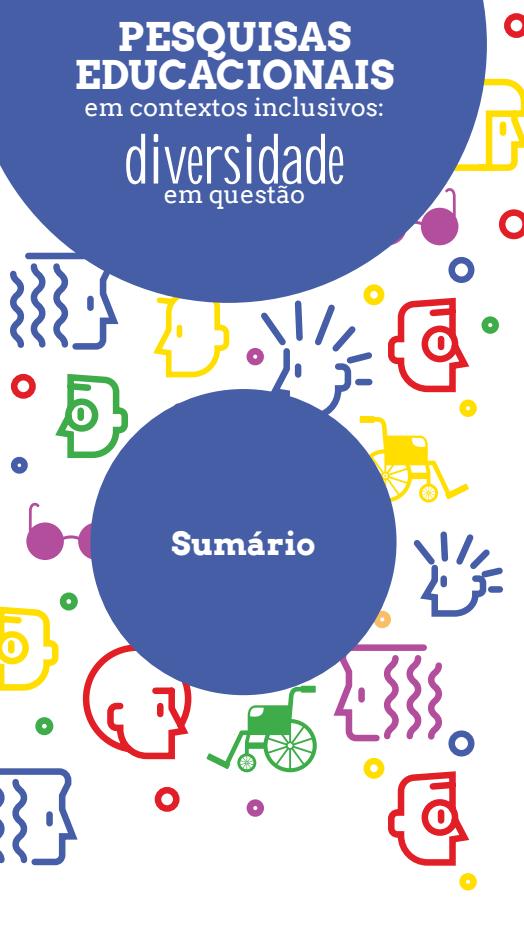


As escolas especiais surgiram oferecendo aos alunos com deficiências uma educação especializada e direcionada a cada necessidade específica e buscando a inserção social desses alunos. Até o final do século XX não se falava em inclusão, porém as escolas especiais contribuíram de alguma forma, com a inclusão social dos chamados excepcionais (hoje, pessoas com deficiência ou com Necessidades Educativas Especiais). Esse tipo de escola demanda muitos recursos e os governos têm procurado a todo custo evitar investir nesse tipo de educação. Salientamos que, na escola especial, em alguns casos, o investimento era um professor por aluno, como era o caso dos alunos com autismo.

Nos últimos anos surgiram campanhas pela inclusão escolar de pessoas com deficiência. Essas campanhas culminaram em leis que amparam as pessoas com deficiência e asseguram o acesso ao ensino regular em escolas comuns. No entanto, existem crianças que apresentam um quadro de dependência total de um adulto e nesses casos, os pais têm receio de matricular seus filhos, por receio de que seu filho sofra preconceitos ou mesmo não entendem como atender às singularidades apresentadas pela criança no ensino regular. Essa insegurança da família com a inclusão escolar se faz presente nos dias atuais, em diferentes estados da federação.

Devemos ressaltar que não é papel da escola, nem do professor, cuidar e sim ensinar e educar, preparar para a cidadania plena. A escola é um espaço educativo e não deve ser confundido com a clínica, onde a criança vai receber cuidados e tratamento. O atendimento clínico é diferente do atendimento educacional, mas ambos são necessários para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais que estão incluídos.

O atendimento educacional especializado – AEE é um apoio ao aluno com estratégias para enfrentar as dificuldades educa-



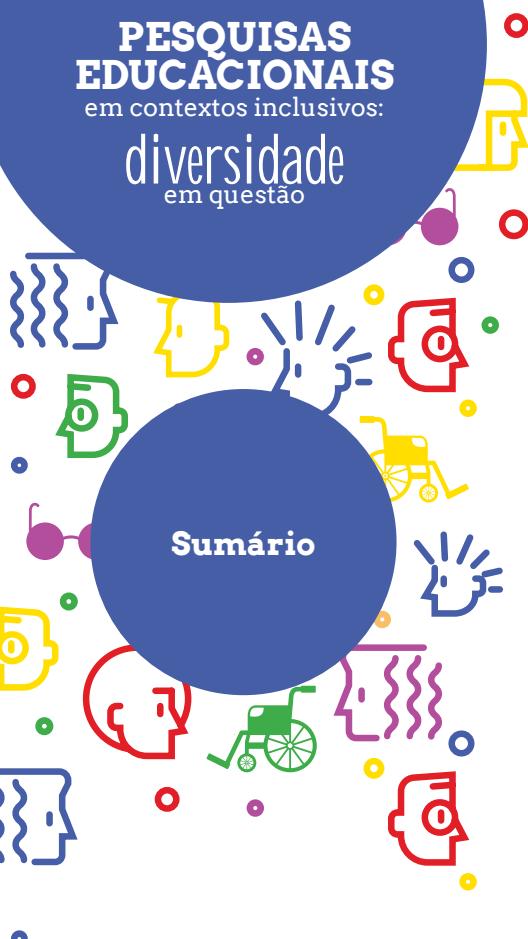
cionais. O papel do professor é o de dirigir e orientar a atividade mental dos alunos, de modo que cada um deles seja um sujeito consciente, ativo e autônomo. Caberá a esse profissional conhecer como funciona o processo ensino-aprendizagem para descobrir o seu papel no todo e isoladamente.

O aluno com deficiência precisa do ensino comum, de atendimento especializado e, às vezes, de atendimento clínico. Porém, o atendimento clínico e o atendimento especializado tem que ser oferecido no contra turno da escola regular para ajudar aquele aluno que necessita desses atendimentos. Estes devem consistir em apoio ao processo ensino-aprendizagem na própria sala de aula, como por exemplo, o caso do interprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para os alunos com deficiência auditiva ou de um leitor para os alunos com deficiência visual ou mesmo de um monitor para aqueles com Paralisia Cerebral.

A TECNOLOGIA A SERVIÇO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A escola não é a mesma de uma ou duas décadas atrás, seu espaço foi modificado com a chegada da tecnologia. Porém, muitos professores parecem que pararam no tempo e se recusam em acompanhar as mudanças.

A cada dia a sociedade ganha novos instrumentos tecnológicos e novas formas de explorá-los. A ciência e a tecnologia podem e devem estar a serviço da educação escolar, mas para isso é necessário que o professor acompanhe as inovações e domine a tecnologia. Não basta usar o computador é necessário saber usá-lo a serviço da aprendizagem dos educandos.



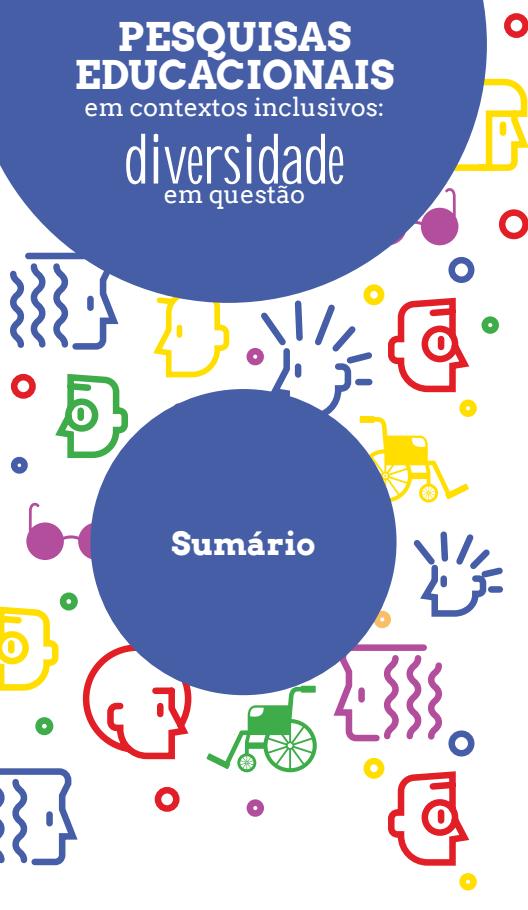
Com o avanço da Tecnologia, as barreiras que delimitam espaços geográficos e também limites físicos estão sendo quebrados e deixados para trás. O ser humano, seja trabalhando ou estudando, está tendo um novo conceito sobre limites. O ensino à distância é um exemplo claro do avanço tecnológico. As videoconferências são comuns hoje em dia em escolas (para professores), empresas e outros locais que necessitem de reuniões dinâmicas, rápidas e com grande participação dos membros (que antes não seria possível pela distância).

Hoje em dia muito se tem falado sobre Educação Especial, Inclusão Digital e outros termos que fazem do computador importante ferramenta de auxílio no aprendizado de muitas pessoas com necessidades especiais. Essa ferramenta desde que bem utilizada poderá trazer evoluções consideráveis.

O uso das novas tecnologias nas escolas constitui-se um verdadeiro laboratório, onde se desenvolvem experiências e observam-se reações e resultados. Quando se trata de educação especial o uso da tecnologia se torna ainda mais urgente e necessário, pois como se sabe a tecnologia pode facilitar o processo ensino-aprendizagem, deste que seja usada adequadamente:

Os recursos tecnológicos facilitam a passagem do modelo mecanicista para uma educação sociointeracionista, ainda que a realização de um novo paradigma educacional dependa do projeto político-pedagógico da instituição escolar, da maneira como o professor sente a necessidade desta mudança e da forma como prepara o ambiente da aula. É importante criar um ambiente de ensino e aprendizagem instigante, que proporcione oportunidades para que seus alunos pesquisem e participem na comunidade, com autonomia (FARIA 2001, p. 59).

Alguns métodos utilizados na transmissão de conhecimento, obviamente nunca serão deixados de lado, como antigos inventos encontramos a lousa, o giz, o apagador. Mas, para muitas pessoas o uso dos recursos mencionados torna-se extremamente impos-



sível, pois possuem necessidades que apenas a tecnologia de ponta poderá auxiliar.

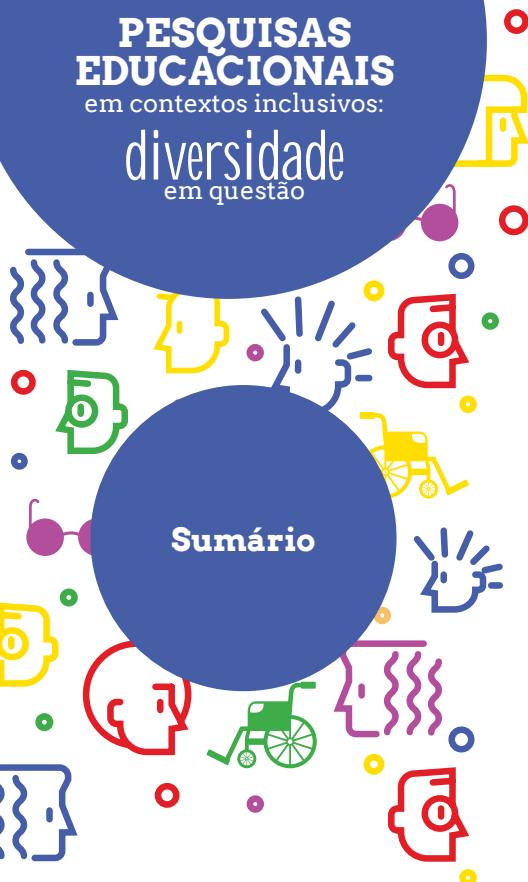
Sendo assim a introdução do computador e / ou da tecnologia da informação na sala de aula para Educação Especial tornou-se uma saída tecnologicamente necessária, pois:

A educação inclusiva caracteriza-se como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas. Além dessa interação, muito importante para o fomento das aprendizagens recíprocas, propõe-se e busca-se uma pedagogia que se dilate frente às diferenças do alunado (BEYER 2006, p. 73).

Hoje existem jogos que ajudam a desenvolver o pensamento lógico e o raciocínio, promovendo assim uma interação do educando com a máquina. Essa interação contribui para a autonomia do educando, sobretudo daqueles com necessidades educacionais especiais.

A interação com o computador pode levar o educando com deficiência a um melhor aproveitamento dos conteúdos escolares, como também uma melhor comunicação e interação com outras pessoas. Exemplo disso é o sistema DOSVOX destinado a auxiliar os deficientes visuais a usar o computador, executando tarefas como edição de textos (com impressão comum ou em Braille) leitura/audição de textos anteriormente transcritos, utilização de ferramentas de produtividade faladas (calculadora, agenda, etc.), além de diversos jogos, permitindo a pessoa cega interagir com outras pessoas e se comunicar via internet.

O investimento em tecnologia especializada permite ao ser humano desenvolver trabalhos e estudos e assim quebrar barreiras até então encontradas. Na realidade encontram-se também alguns alunos que necessitam de um atendimento especial, mas, de outro nível:



É preciso que a escola, como organização, repense a sua função curricular, a sua forma de gestão, as formas de aprendizagem a partir das inovações metodológicas e didáticas na sua organização das turmas, dos tempos e dos espaços da escola, com vistas a atender crianças e jovens provenientes de culturas cada vez mais diversificadas nas complexas sociedades atuais (JESUS 2006, p. 98).

A importância da tecnologia aliada ao ensino seja presencial, seja à distância, é inquestionável, uma vez que auxilia muito no processo ensino-aprendizagem. Quando se fala em educação especial e em deficiência física, essa afirmação torna-se ainda mais importante e necessária, visto que grande parte das pessoas com deficiências dependem da tecnologia para poder realizar suas tarefas.

Então além de computadores de última geração, softwares capazes de tornar o ensino especial mais prático e didático, é necessário um material humano devidamente preparado para operá-lo e dar o suporte necessário ao educando com necessidade educativa especial:

Focalizando a importância dos contextos sociais, é possível afirmar que, enquanto o sujeito não tem acesso ao universo dos signos e aos processos de significação, ele não desenvolve formas superiores de pensamento. Portanto, este não-desenvolvimento tem muito mais a ver com a escassez ou mesmo ausência de oportunidades de mediação semiótica do que com a lesão, com a alteração cromossômica ou qualquer outra condição, orgânica ou não, significada como incapacidade individual (CARNEIRO 2006, p. 144).

O professor deve usar com sabedoria os diferentes recursos a favor do seu alunado, desde a mais simples ferramenta até os mais modernos programas de computador, mas para isso ele precisa preparar-se e atualizar-se constantemente. Pois Faria (2001, p. 59), “[...], usar o computador como um simples ‘quadro negro’ ou um ‘clicar’ de páginas, não gera motivação e nem explora todo o potencial deste recurso, além de não ser considerado interativo, mas sim reativo”.



Vale lembrar também que não é o uso do computador que fará que todos os objetivos almejados sejam alcançados, é antes de tudo uma postura educacional. É o profissional do ensino trabalhando como um facilitador e criador de condições para que esses objetivos sejam alcançados.

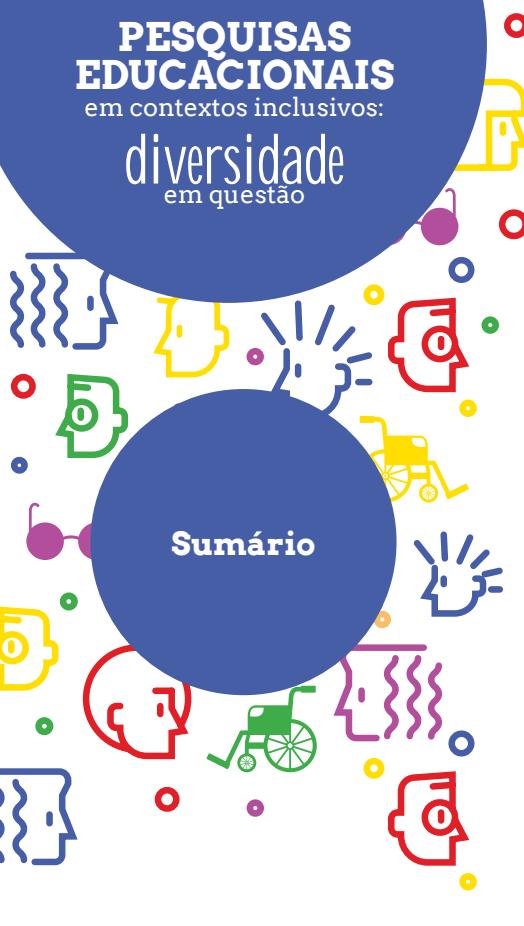
A Tecnologia definitivamente pode ajudar muito no processo de aprendizagem, pois dá condições necessárias para o educando. A internet também soma como um fator positivo na “distribuição de conhecimentos”, uma vez que pode ser acessada de qualquer ponto a qualquer hora.

METODOLOGIA

Como opção metodológica de pesquisa, foi adotada a pesquisa qualitativa, por meio de um estudo bibliográfico. O ponto de partida deste estudo foi a pesquisa bibliográfica, que de acordo com Oliveira (2007) é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico. A principal finalidade desse tipo de pesquisa é levar o pesquisador a entrar em contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo.

Quanto ao objeto este estudo se classifica como pesquisa bibliográfica, sob o enfoque qualitativo, que se desenvolve com a descrição de fatos ou fenômenos, que se dão a partir da utilização de dados coletados no campo, ou seja, dados empíricos.

Esta perspectiva de investigação não tem a preocupação com o tratamento estatístico; não trabalha com dados numéricos; e sua preocupação também não é com a quantificação dos resultados. Sua preocupação primeira é a descrição dos dados, o relato de experiência vivida, a percepção dos sujeitos participantes e a contextualização dos fatos (RIBEIRO, 2015, p. 47).



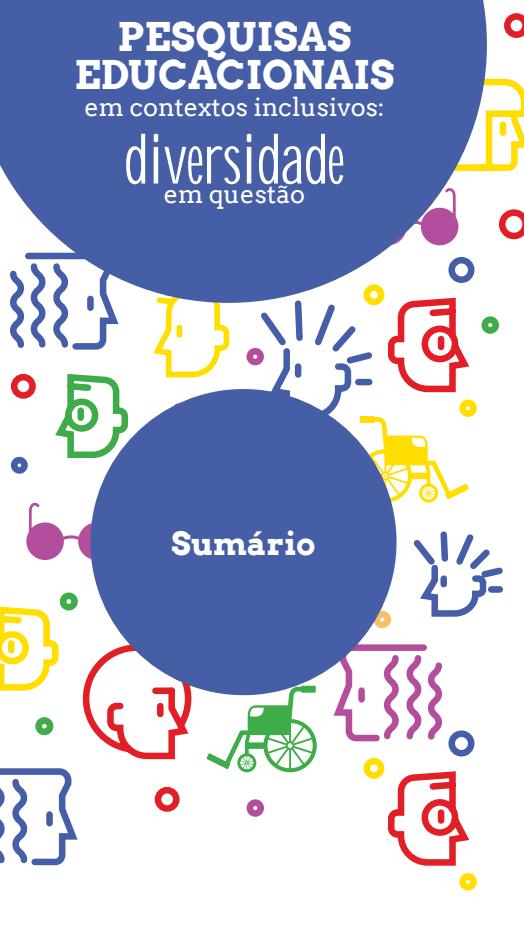
De abordagem qualitativa, foi utilizada a análise documental em que toma como fonte de dados os documentos que norteiam a educação inclusiva no âmbito internacional e nacional. Trata-se de um estudo bibliográfico, fundamentado nos seguintes autores: BORGES (2009); CARNEIRO (2006); CORREIA (2002); FARIA (2001); FIERRO (2004); JESUS (2006); KASSAR (2009); OLIVEIRA (2009); PETROLA (2009); SOUZA (2009); Além da Declaração e Salamanca e da LDB nº 9394/96.

Concluída a pesquisa bibliográfica e documental, foi organizado e ministrado um minicurso para professores da educação básica. O minicurso foi realizado na Universidade Estadual do Piauí – UESPI – Campus Clóvis Moura, para professores da educação básica. Minicurso que abordou a temática da Educação Especial, que tratou das noções básicas e das relações da educação especial com as tecnologias. Ao final do minicurso os participantes deram um *feedback* através de uma avaliação escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das dificuldades enfrentadas, a educação especial inclusiva já é realidade no Brasil. As mudanças arquitetônicas, como construção de rampas de acesso e corrimão, que até pouco tempo não se via hoje já é comum. Porém, isso não é suficiente, ainda precisamos avançar muito com relação ao preparo da comunidade escolar para podermos dizer que de fato temos uma escola inclusiva.

Não se pode negar a importância e necessidade da tecnologia na educação, porém temos que reconhecer que muitos professores ainda não perceberam essa importância e não buscam atualizar-se. Em se tratando de educação especial, o uso da tecnologia é fundamental para garantir a inclusão.



logia se torna ainda mais urgente, visto a praticidade a variabilidade de uso da tecnologia.

Existem determinadas limitações no processo ensino-aprendizagem que sem o uso da tecnologia seriam muito difíceis de serem superados. Através do uso de recursos sonoros, por exemplo, um cego pode utilizar facilmente o computador, pois a maior parte de sua interação com o mundo é feita através destes meios (audição e fala).

O uso adequado do computador auxilia no processo ensino-aprendizagem tanto do aluno típico, como daquele atípico, que apresenta alguma necessidade educativa especial, mas para isso o professor precisa dominar o mínimo que seja dessa “nova” tecnologia. Precisa usá-la com sabedoria.

Ao final do minicurso os cursistas se manifestaram, por meio de uma avaliação escrita, quanto ao grau de satisfação com o minicurso e quanto à utilidade prática do conteúdo ministrado para suas vidas. Os participantes foram unânimes ao afirmarem o quanto foi proveitoso participar do minicurso. Para os cursistas, o minicurso foi um divisor de águas, pois agora eles conseguem perceber a importância da educação especial inclusiva e a necessidade das tecnologias no processo de inclusão de pessoas com deficiência.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Claudio Roberto; BEYER, Hugo Otto; at al. (org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BEYER, Hugo Otto. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; BEYER, Hugo Otto; at al. (Org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006.



BORGES, Antonio José. *Dosvox: um novo acesso dos cegos à cultura e ao trabalho*. Disponível em: <<http://www.deficientesvisuais.org.br>>. Acesso em: 04/04/09.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. A deficiência mental como produção social: de Itard à abordagem histórico-cultural. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; BEYER, Hugo Otto; at al. (org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

COLL, César, MARCHESI, Álvaro, PALACIOS, Jesús (orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Tradução Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CORREIA, Marcelo. *Turismo para portadores de deficiência física*. Teresina: Halley, 2002.

FARIA, Elaine Turk. O professor e as novas tecnologias. In: ENRICONE, Délcia (org.). *Ser professor*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

FIERRO, Alfredo. Os alunos com deficiência mental. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesus (colab.). *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Trad. Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

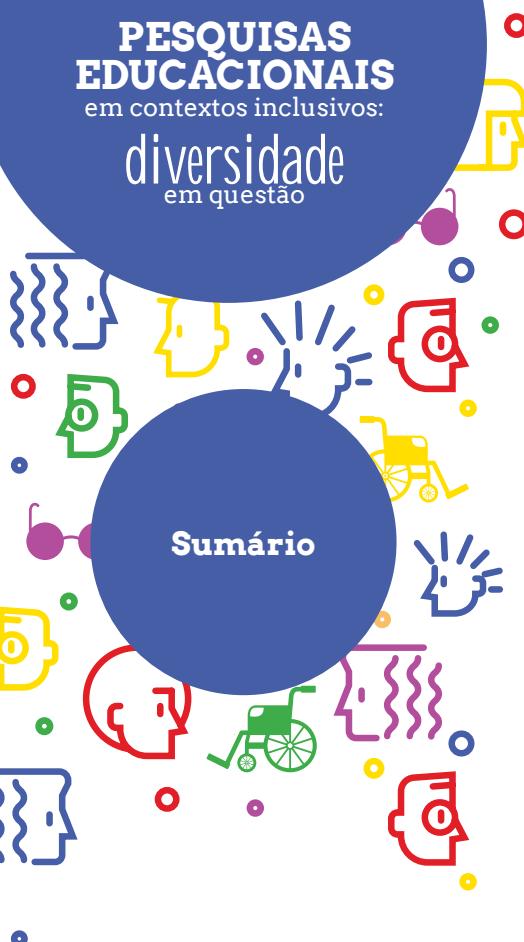
JESUS, Denise Meyrelles de. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. BAPTISTA, Claudio Roberto; BEYER, Hugo Otto; at al. (org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Uma leitura da educação especial no Brasil. In: GAIO, Roberta, MENEGHETTI, Rosa G. Krob (orgs.). *Caminhos pedagógicos da educação especial*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Irene Alves de; PINTO, Ricardo Figueirêdo; RUFFEIL, Éder. *A tecnologia e o desenvolvimento cognitivo da criança com paralisia cerebral*. Disponível em: <<http://www.profala.com>>. Acesso em: 04/04/09.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PETROLA, José Ismar. *Um drible na deficiência*. Disponível em: <<http://www.claronline.com.br>>. Acesso em: 04/04/09.



RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha. *A pesquisa científica no campo da educação: pontos e passos*. Teresina: EDUFPI, 2015.

SOUZA, Amaralina Miranda de. *A informática educativa como apoio ao processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência mental: concepção, desenvolvimento e aplicação do software “Hécules e Jiló”*. Disponível em: <<http://www.fe.unb.br>>. Acesso em: 04/04/09.

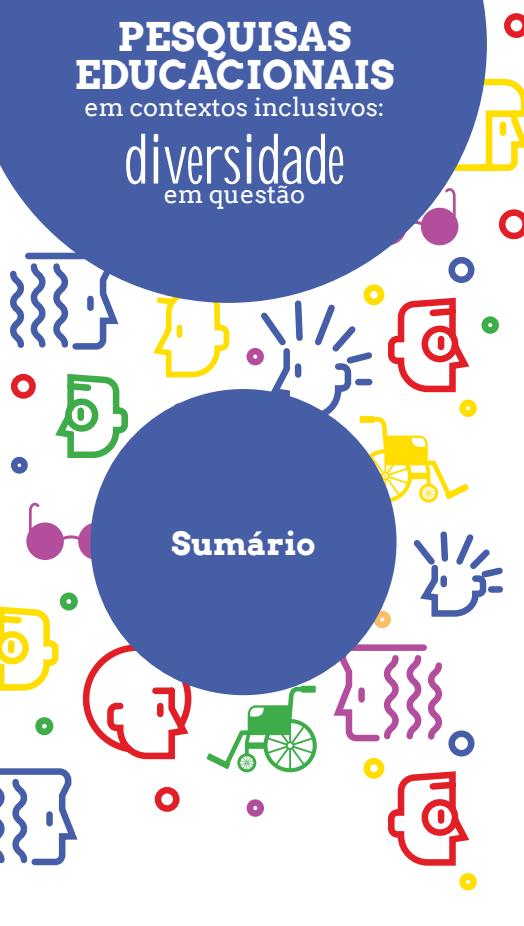
VIEIRA, Nara J. W.; BAPTISTA, Claudio Roberto. Educação e altas habilidades: incluir... sim, mas como? In: BAPTISTA, Claudio R. ; BEYER, Hugo O. at al. (org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006 (p. 165 – 175).



capítulo 5

Inclusão: uma trajetória de desafios

Jairo de Lucena Gonçalves

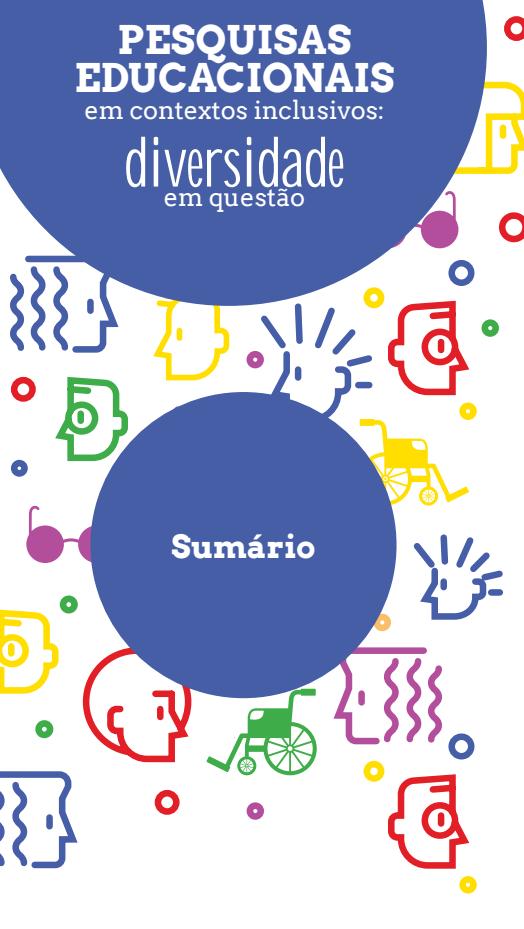


Resumo:

A educação inclusiva é tema de diversas pesquisas na contemporaneidade, este capítulo tem como intento analisar esta questão, observando diferentes tocantes, entre elas os desafios e as articulações para aperfeiçoar as práticas do ensino, a formação dos professores e os desafios de qualificação destes. Analisando a função, não somente do Estado, na implementação de políticas públicas, como também a participação popular na luta da manutenção dos direitos das crianças e jovens, que precisam ser inseridos no processo de aprendizagem. Propiciando, assim, a participação destes no cenário social. O trabalho foi construído a partir de análise de artigos e livros que versavam sobre o assunto, afim de entender quais os empecilhos enfrentados por essa modalidade de ensino. A pesquisa resultou que o melhoramento só é de fato efetivo quando temos cooperação dos famílias e profissionais em educação subsidiados pelo poder Público.

Palavras-Chave:

Inclusão; Professores; Desafios.



INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como finalidade explanar de uma maneira simplificada as questões que fundamentam o debate sobre a inclusão de pessoas com deficiência no espaço escolar; os principais impasses que são enfrentados para concretizar esse espaço de interação e aprendizagem.

A pesquisa foi feita a partir de um estudo sobre algumas obras que problematizaram sobre a inclusão de pessoas com deficiência no espaço educacional. Observado o que os autores falavam sobre as eventuais dificuldades enfrentadas para a instalação desta modalidade.

Algumas perguntas nasceram e foi buscado analisar cada uma delas, quais as dificuldades enfrentadas na formação dos profissionais? Essas escolas recebem um acompanhamento interdisciplinar? Qual o papel do Estado no melhoramento destes atendimentos?

A discussão se faz necessária para professores que iguais a mim não tiveram oportunidade de vivenciar esse tipo de assunto no curso de licenciatura. Cabendo procurar conhecer a partir de problemáticas decorrentes do espaço de trabalho.

Na primeira parte é feita uma breve amostragem na história da educação inclusiva, destacando os motivos de despreparo dos profissionais que perpassa nas questões de formação e de falta de qualificação posteriores. Também é refletido sobre as dificuldades em ampliar a rede de atendimento¹.

1. Falta de infraestrutura e despreparo dos profissionais são fatores que dificultam um bom desenvolvimento das escolas inclusivas.

Sumário

Na segunda parte, o foco principal é, de fato, o professor, seu papel de evidência na construção de um espaço de ensino e aprendizagem pleno; destacando os pontos que passam pela preparação destes nas universidades², o que deveria ser modificado para que os universitários se transformem em professores capacitados para trabalharem com inclusão e interdisciplinaridade.

A terceira parte é destacada as questões das políticas públicas; o que o Estado poderá fazer para melhorar, ainda mais, a realidade dos alunos que necessitam da inclusão³. O papel fundamental da família e da sociedade pelas conquistas de direitos para estes alunos, que precisam ser atendidos de uma forma mais cuidadosa.

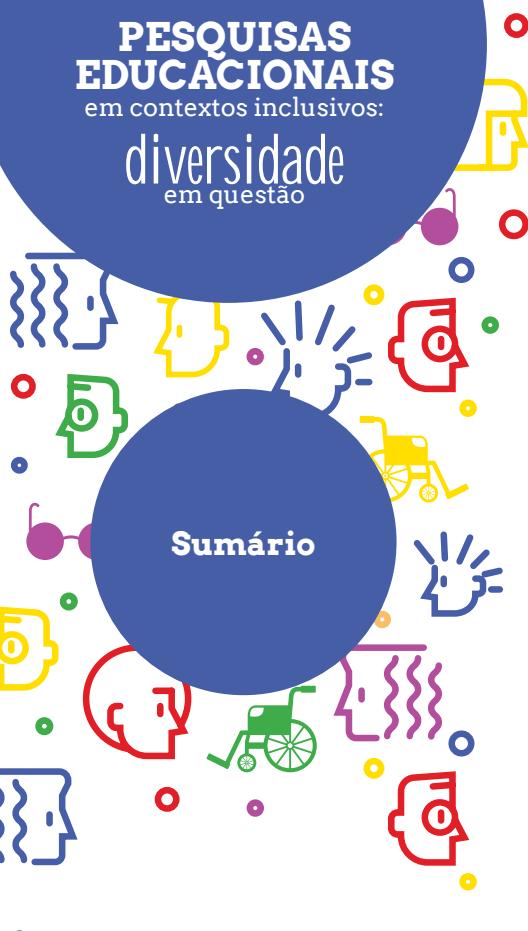
Na quarta parte são apresentadas as considerações derradeiras, uma composição sobre os conceitos defendidos no transcorrer do trabalho. Uma visão geral sobre o assunto na contemporaneidade e eventuais alternativas para um melhoramento de disponibilidade desse serviço.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DESAFIOS

Processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. Trata-se de um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. Para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir da compreensão de que é ela que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros. A prática da

2. Os professores, normalmente, não são preparados para atuarem no ensino de crianças portadoras de deficiência, isto prejudica a atuação destes.

3. Falando não unicamente em questões físicas; o aluno deve se sentir inserido no grupo integrante nas relações socioafetivas.



inclusão social repousa nos seguintes princípios:
Aceitação das diferenças individuais;
Valorização de cada pessoa;
A convivência dentro da diversidade humana;
A aprendizagem através da cooperação. (VERÍMSSIMO, 2001, p. 5)

No atual campo de pesquisas acadêmicas, as necessidades de discussões sobre a educação inclusiva se tornam cada vez mais constantes; debater sobre maneiras que venham melhorar aprendizagem dos alunos que têm alguma espécie de deficiência é necessário para que, de fato, seja possível construir uma metodologia onde os educandos possam interagir aprender no espaço escolar.

Mesmo com as dificuldades encontradas frente às práticas docentes, é desenvolver a valorização da diversidade visando a necessidade de compreender a necessidade do aluno em sala de aula, assim possibilitando o educador a facilitar o aprendizado do educando. (CARVALHO, 2017, p. 9)

Crianças com deficiências frequentam escolas públicas ou particulares e, muitas vezes, os docentes não conseguem lidar com esta realidade, pois os professores não são preparados, em sua maioria, para atenderem estes alunos; como enfrentar esse problema?

Os desafios são muitos, a capacitação de professores para atender estes alunos se faz cada vez, mais necessário. Quais caminhos precisam ser percorridos para termos de fato uma educação igualitária para todos os alunos? Muito precisa ser feito para que seja possível que esta realidade venha a ser melhorada. Posto que a educação inclusiva é feita alicerçada na diversidade, tanto dos alunos, quanto dos professores.

Inicialmente, diversidade foi entendida como uma inovação na área de educação especial, mas, gradualmente, passou a ser compreendida como uma tentativa de oferecer educação de qualidade para todo (a) s". (SÁNCHEZ, 2005, p. 7)

Mrech (1998) salienta que: a educação inclusiva nasceu nos Estados Unidos em 1975, desde essa data o programa desta moda-



lidade de educação vem sendo ampliado e modificado, enquanto metodologia, visando melhorar cada vez mais para poder atender os alunos com deficiência com melhor qualidade. No Brasil isto vem ocorrendo também, pensar as escolas como espaços de união é necessário para que, de fato, este ambiente venha ganhar significação de humanidade.

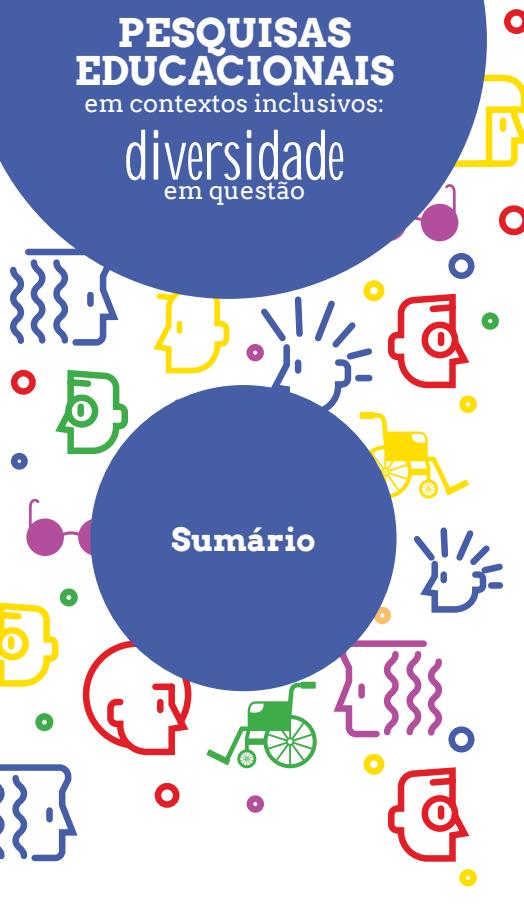
A educação inclusiva é constantemente vista como algo que venha atender exclusivamente as necessidades de um grupo específico de alunos, no entanto é preciso frisar que, a educação inclusiva deverá acolher os alunos independentemente de suas deficiências, objetivando uma maior integração social destes. Como defende Carvalho (2017, p.16):

A educação inclusiva muitas vezes ainda é vista unicamente com algo que venha atender apenas as necessidades de um determinado grupo de alunos, no entanto é necessário salientar que de fato a educação inclusiva deverá atender os alunos independentemente e o sua deficiência, visando uma maior integração destes na sociedade.

Analizando a afirmação, é possível defender que a educação inclusiva deverá ser abrangente, focando em atendendo a necessidade dos alunos de forma precisa. Por isto é necessário que exista uma qualificação profissional séria dos Professores para que estes possam tratar as crianças e os jovens de maneira singular.

Falar dessa maneira pode parecer simples, no entanto, as trajetórias para instalação destas práticas não são tão fáceis, falta a implementação de políticas públicas satisfatórias que venham modificar as situações, que vem a moldar um cenário preocupante, pois muitos jovens que apresentam uma certa deficiência ainda não estão sendo atendidos de maneira adequada em nosso país. Faltam políticas para a profissionalização dos professores e dos demais indivíduos que fazem o espaço escolar:

Os dados sobre a experiência prévia e a formação continuada de professores para atuação com alunos que apresentam necessidades



especiais encontram-se na Tabela 1. Pôde-se verificar que a metade dos professores já possuía experiência anterior junto a alunos com deficiência. Somente um professor mencionou ter participado de curso e encontro acerca da educação inclusiva sem, contudo, especificá-lo.[...] No grupo de diretores, somente um profissional afirmou ter participado de cursos e eventos sobre a inclusão escolar, promovido pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, porém não informou o período em que tal evento foi realizado. Apesar da baixa participação dos administradores em encontros, todos indicaram ter recebido orientações de profissionais, de dentro ou de fora da escola, sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. (SANT'ANA, 2005, p. 230)

É possível observar neste exemplo que as equipes de profissionais de educação no Brasil normalmente não estão capacitadas para trabalhar com pessoas que apresentem deficiência, logicamente isto não representa que exista uma falta de interesse por parte desses profissionais em se habilitar. Um dos caminhos a serem seguidos está ligado à questão da formação destes professores, desde a graduação. Segundo Alonso (2013): a implementação da educação inclusiva sofre algumas dificuldades em vários tocantes, os espaços educacionais não estão adaptados para atender as diferentes necessidades dos alunos, faltam também treinamentos e a utilização de instrumentos tecnológicos que poderiam propiciar o melhor nível de aprendizagem para os alunos, o gráfico mostra uma realidade aproximada desta realidade:

PESQUISAS EDUCACIONAIS

em contextos inclusivos:
diversidade
em questão

Sumário

População por tipo de deficiência investigada

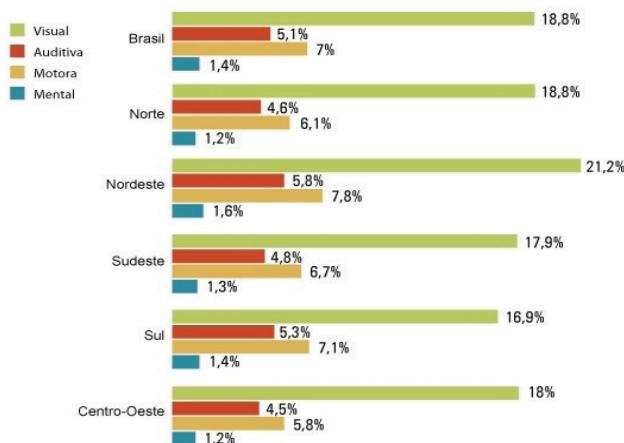


Figura 1: Deficiência no Brasil.

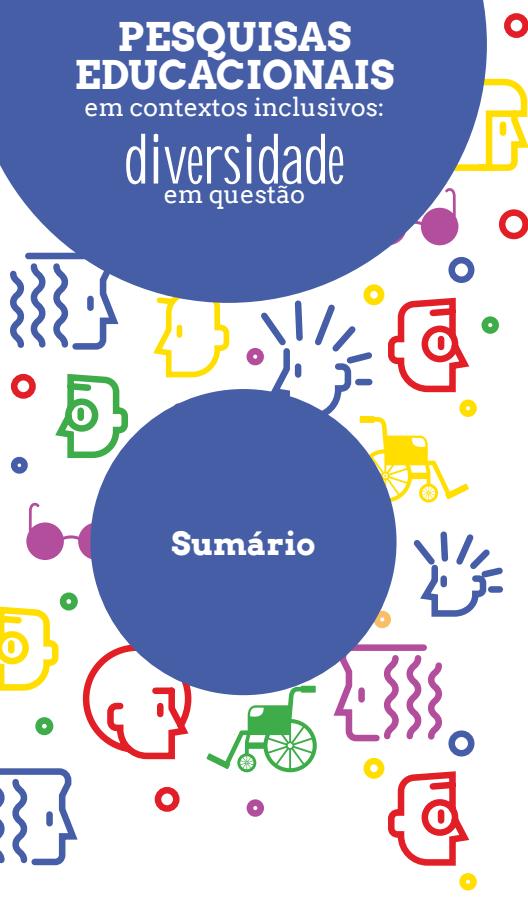
Fonte: Machado (2013)

O PAPEL DO PROFESSOR



Figura 2: Escola inclusiva.

Fonte: Figueira (2018).



Para que a educação inclusiva seja realizada, é necessário que o professor tenha uma formação que abranja e vise otimizar o exercício da prática docente que atenda a necessidade dos alunos no processo de inclusão. Na contextualização da formação acadêmica dos professores, as universidades ainda não preparam os profissionais da área de educação de uma forma que viabilize a prática docente de forma inclusiva. Esta realidade ainda é distante; é preciso uma formação que possibilite o trabalho docente com práticas que incluam as diferenças na comunidade escolar, posto que isto influencia muito a questão do processo de ensino e na aprendizagem dos alunos.

Glat e Nogueira (2003) enfatizam que essa formação generalista por parte dos professores levou os indivíduos que não se adequassem naquela realidade a serem excluídos, pois existiam dois tipos de escolas as regulares, sendo uma para os alunos “normais” e as escolas especiais para os alunos “anormais”. É perceptível nesta argumentação o quanto era deficitária a visão da educação em nossos países até pouco tempo atrás.

Na verdade, a integração de alunos com deficiências ainda não é tão efetiva no Brasil, que está vivenciando um processo de modificação dos olhares e adaptação dos profissionais para atenderem essa demanda. Os professores devem não somente ensinar os assuntos aprendidos na faculdade, ele precisa entender a realidade dos seus alunos para melhor coordenar o processo de ensino e aprendizagem.

Sumário



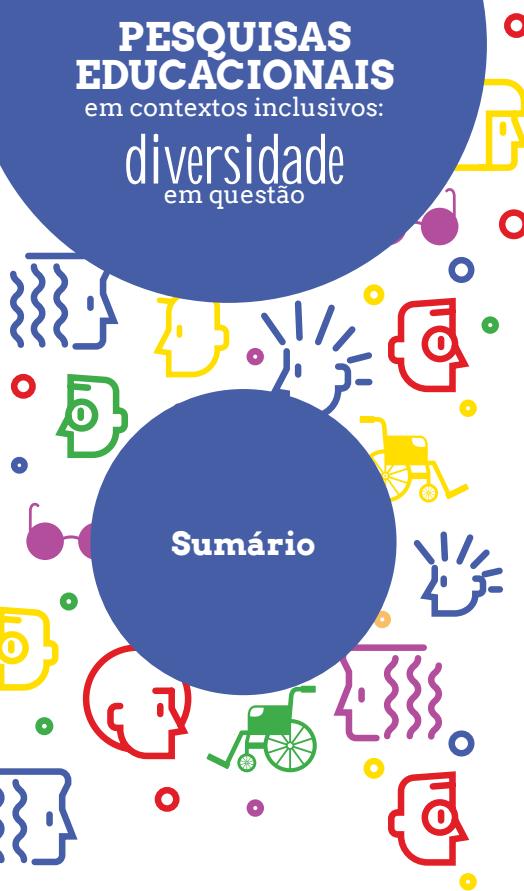
Figura 3: Escola inclusiva.

Fonte: Moraes, 2016.

O profissional na área de educação deve ser formado como indivíduo que integra a sociedade, que entende as dificuldades enfrentadas por seus alunos; logicamente que a escola inclusiva deverá ser um espaço onde a interdisciplinaridade seja efetiva. É necessário frisar que não apenas profissionais da área de educação precisam de práticas inclusivas, como também se faz necessário que os profissionais da área da saúde as dominem .

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Recapitulando, no Brasil a tendência para inserção de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino já anunciada desde o final dos anos 70, tomou vulto na década de 80 com as discussões sobre os direitos sociais, que precederam a Constituinte, as quais enfatizavam reivindicações populares e demandas de grupos ou categorias até então excluídos dos espaços sociais.



Neste movimento, a luta pela ampliação do acesso e da qualidade da educação das pessoas portadoras de deficiência culminou, no início dos anos 90, com a proposta de Educação Inclusiva, hoje amparada e fomentada pela legislação em vigor, e determinante das políticas públicas educacionais a nível federal, estadual e municipal (FERREIRA & GLAT, 2003 apud GLAT; DE LIMA NOGUEIRA 2005, p. 37).

Não é possível conceber as ampliações dos espaços inclusivos sem a participação efetiva do Estado; é necessário considerar que nos últimos anos foram empregadas ações que propiciaram um melhoramento na acessibilidade das crianças e jovens aos ambientes escolares. Os discursos de igualdade na contemporaneidade contribuíram para esse tipo de configuração na estruturação e na representação dos indivíduos perante a sociedade a qual fazem parte; mesmo os dados sendo preocupantes:

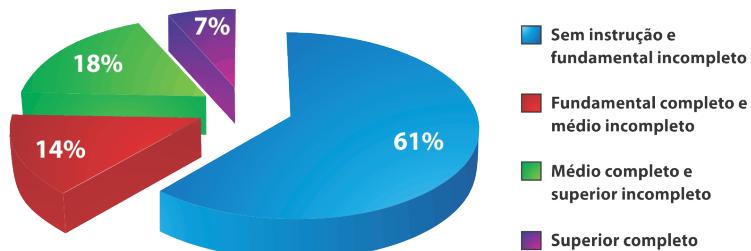


Figura 4: Nível de instrução.
Fonte: pessoacomdeficiencia.gov.br (2010).

Leis são criadas para melhor atender essa nova realidade; as três esferas do poder são responsáveis pelas concepções e os melhoramentos dos serviços voltados para esses grupos que antes eram considerados seres incapazes de assimilarem conhecimento a ponto de não se desenvolverem como os outros alunos que não apresentassem deficiência.

Devemos destacar a participação da sociedade civil, na implementação das políticas públicas; a pressão exercida por esses indivíduos que ocupam um lugar das relações dos espaços

Sumário

do poder⁴ é muito interessante, para que seja entendido o papel do social sobre a esfera que domina o Estado. A participação popular foi, e continua sendo, necessária para modificações de diretrizes que trazem benefícios sociais⁵.



Figura 5: Famílias protestando em Niterói.

Fonte: Nade; Mourão, 2018.

Figueira (2018) ressalta que as reminiscências de uma não modificação de olhar para o ensino de alunos que apresenta algum tipo de deficiência é ligado às questões históricas, e acredita que as modificações só serão possíveis no momento em que a base da sociedade realmente seja envolvida nesta batalha.

Como o Estado deve se posicionar coordenado os sistemas de ensino para melhor atender os indivíduos com deficiência?

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam

4. Aprofunde seu conhecimento sobre o assunto na obra de: BOURDIEU, Pierre O poder simbólico. Lisboa, Difel /Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1989.

5. É preciso frisar que as crianças e jovens portadores de deficiência integram famílias que, na maioria das vezes, buscam lutar pela consolidação das melhorias das condições de vida destes.



auxílio constante no cotidiano escolar.[...] Para assegurar a inter-setorialidade na implementação das políticas públicas a formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça. Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações. (DUTRA, 2007, p. 11-12)

Diversas alterações no atual contexto precisam ser efetivadas e implementadas para que, por certo, os indivíduos que tenham alguma deficiência sejam inseridos verdadeiramente na sociedade, sendo a participação do Estado um pilar fundamental no decorrer deste processo, para que, assim, este projeto seja genuinamente executado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva deve ser encarada com muita seriedade, pois graças a ela é possível inserir indivíduos que, não tão distante, nunca tiveram a chance de exercer seus papéis de cidadãos. Nas desventuras que implicam as problemáticas nos exercícios da docência, é necessário modificar várias questões que ainda vem impossibilitando a acessibilidade de muitos alunos.

Sendo imprescindíveis várias modificações nos múltiplos âmbitos educacionais, posto que a questão da formação dos professores, que deverão ser capacitados desde o início da graduação, para atender pessoas com deficiência, seja presente nas



universidades. Posto que se no atual contexto acadêmico nacional, não seja possível treinar esses profissionais para o atendimento de inúmeras deficiências, que haja um aperfeiçoamento no corpo docente que possibilite o preparo dos futuros educadores ao enfrentarem esta realidade.

Uma equipe interdisciplinar⁶ focada para entender e atender as necessidades dos discentes, acompanhando os professores no processo de ensino seria algo fundamental para a construção coerente do caminho da aprendizagem. Mas é crucial destacar que o papel do Estado é essencial para que esta realidade seja vivenciada.

Sem políticas públicas concretas tudo isto ficará apenas nos sonhos como algo impossível; o compromisso político para com, os deficientes devem ser respaldados na seriedade. Os familiares dessas crianças e jovens lutam pela melhoria da realidade destes. A educação inclusiva é feita de muitas vontades, cabendo ao poder público disponibilizar recursos financeiros para que isto venha a ser uma realidade.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Daniela. Os desafios da Educação inclusiva: foco nas redes de apoio. *InNovaescola*. São Paulo: Abril, 2013. Disponível em : <<https://novaescola.org.br/conteudo/554/os-desafios-da-educacao-inclusiva-foco-nas-redes-de-apoio>>. Acesso em 22/agosto/ 18

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa, Difel /Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1989.

6. O necessário seria que, todas as escolas pudessem disponibilizar de uma equipe multidisciplinar, no entanto, existem várias dificuldades encontradas para a implantação de algo assim; uma alternativa seria manter uma escola modelo em cada município, isto não resolveria o problema, no entanto minimizaria; em especial aqueles que residem nas cidades de interior.

Sumário

CARVALHO, Ananda dos Santos. *Educação Inclusiva*. 2017.

DE DIRETRIZES, Lei. *Bases da educação Nacional*. 1996.

DUTRA, Claudia Pereira et al. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. 2007.

FIGUEIRA, Emilio. *A Educação Inclusiva e a Pedagogia Diferenciada*. 2018 disponível em: <<http://professoremiliofigueira.com.br/index.php/2018/01/17/educacao-inclusiva-e-pedagogia-diferenciada/>>. Acesso em: 22/agosto.2018

GLAT, Rosana; DE LIMA NOGUEIRA, Mario Lucio. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Comunicações*, v. 10, n. 1, p. 134-142, 2003.

_____, Rosana; FERNANDES, Edicleá Mascarenhas. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. *Revista Inclusão*, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005. Disponível em : <<https://pt-static.z-dn.net/files/df5/ac5f60b62303b5061bfba7c01690e129.pdf>> . Acesso em : 22 agosto.18

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em revista*, v. 27, n. 41, p. 61-79, 2011

LAURINDO, Katia. *Quero uma participação mais ativa de surdos na sociedade*. 2016. Disponível em: <<http://profissaofoca.com.br/quero-uma-participacao-mais-ativa-de-surdos-na-sociedade/>>. Acesso em: 03 agost.18.

NADER, Lívia; MOURÃO,Giovanni. *Falta de professores de apoio afeta a educação inclusiva de Niterói*. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/rio/bairros/falta-de-professores-de-apoio-afeta-educacao-inclusiva-de-niteroi-22566846>> . Acesso em :22 agosto.18

Machado, Ivan. *Nordeste concentra maior percentual de população deficiente*, mostra IBGE.2013 disponível em:< <http://ivanguaintreprete.blogspot.com/2013/06/nordeste-concentra-maior-percentual-de.html>> acesso em 17/outubro/18.

MORAES, Bercker Liliane. *Educação Inclusiva e o professor*. Disponível em: <<http://centraldeinteligenciaacademica.blogspot.com/2016/03/educacao-inclusiva-e-o-professor.html>> . Acesso em 23 agos. 2018.



MRECH, Leny Magalhães. O que é educação inclusiva. *Revista Integração*, v. 10, n. 20, p. 37-40, 1998. Disponível em: <<http://www.luzimarteixeira.com.br/wp-content/uploads/2010/10/1-o-que-e-educacao-inclusiva.pdf>>. Acesso em 02/agosto/18

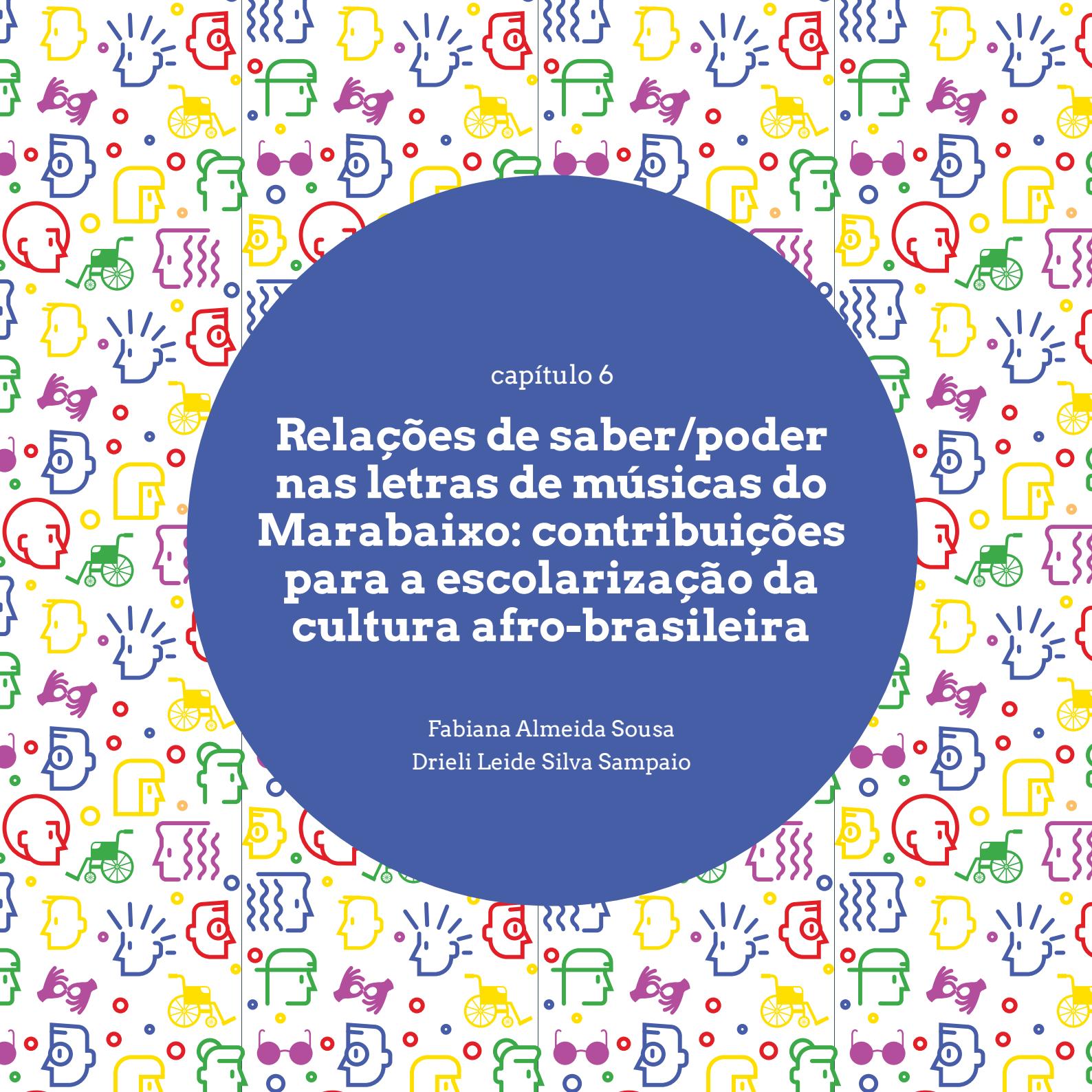
PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa. *Educar em Revista*, v. 25, n. 33, p.143156,2008. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/viewFile/5233/1009>>. Acesso em:03 agosto.18

PESSOAS COM DEFICIENCIA. *Educação/ censo 2010*. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/node/763>>. Acesso 23 agosto 2018

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. *Sumário*, p. 7, 2005.

SANT'ANA, Izabella Mendes. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em estudo*, v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/pe/v10n2/v10n2a09.pdf>>. Acesso em: 4 ago 18

VERÍSSIMO, Hildemar. Inclusão: a educação da pessoa com necessidades educativas especiais–velhos e novos paradigmas. *Rev Benjamin Constant*, v. 18, p. 6-10, 2001. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/revistas/benjamin_constant/2001/edicao-18-abril/Nossos_Meios_RBC_RevAbr2001_Artigo-2.pdf>. Acesso em 02 ago 18.



capítulo 6

Relações de saber/poder nas letras de músicas do Marabaixo: contribuições para a escolarização da cultura afro-brasileira

Fabiana Almeida Sousa
Drieli Leide Silva Sampaio

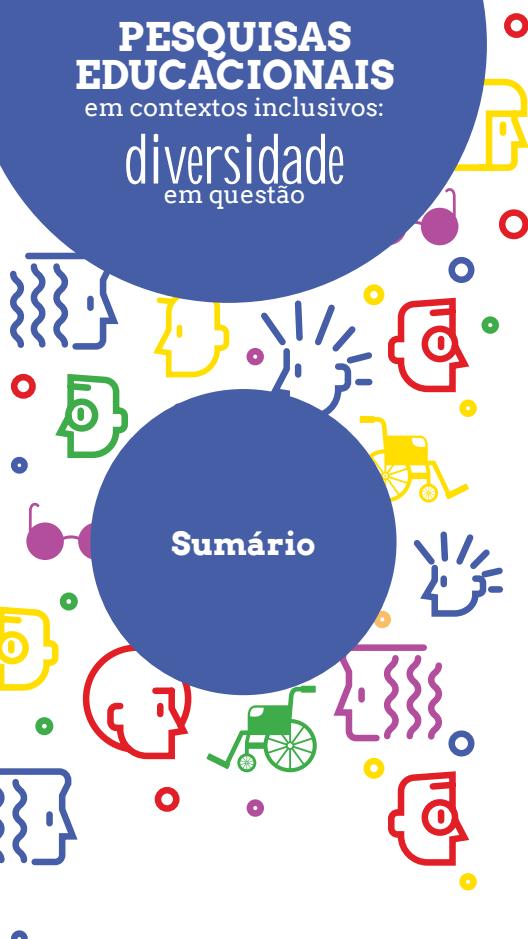
Sumário

Resumo:

Este trabalho se propõe a discutir o ensino da cultura afro-brasileira com base na lei 11.645/2008 ao analisar a relação de saber/poder presentes nas letras de músicas do Marabaixo. Para isso, buscamos responder as seguintes perguntas: como os saberes da cultura afro-brasileira são escolarizados? e, como as letras de músicas do Marabaixo podem construir subjetividades sobre a cultura afro-brasileira? Partimos da premissa de que as músicas do Marabaixo materializam um saber da cultura afro-brasileira do Amapá, o qual deve ser escolarizado afim de se desconstruir o ensino “folclórico” que se faz da cultura afro-brasileira. Logo, os saberes das músicas do Marabaixo devem ser valorizados como saberes afro-brasileiros que se precisa ensinar. Essa pesquisa funda-se em dois momentos metodológicos, sendo que este trabalho apresenta o primeiro momento da investigação, o qual é constituído pela pesquisa documental, em que analisamos as letras de músicas do Marabaixo sob a luz teórica-metodológica da Análise do Discurso Francesa apoiada em Foucault (1979; 2010; 2012; 2013). Assim, este trabalho visa ampliar a discussão sobre a escolarização dos saberes da cultura afro-brasileira e como a introdução desses saberes na escola produzem novas formas de subjetividade na sociedade moderna.

Palavras-chaves:

Saberes. Cultura afro-brasileira. Cultura afro-amapaense. Escolarização.



ESCOLARIZAÇÃO DOS SABERES, UMA RELAÇÃO DE SABER/PODER

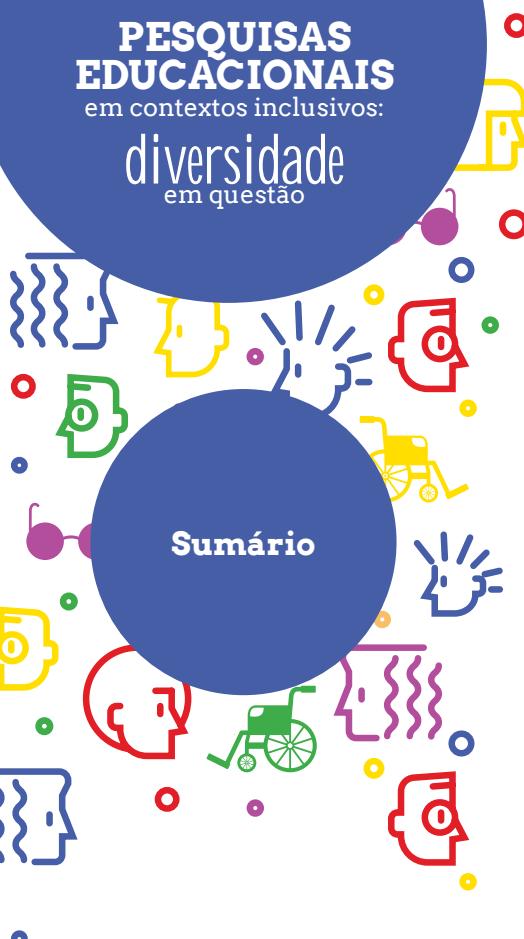
A discussão sobre saberes teve destaque nos estudos de Foucault, o qual ocupou-se de analisar a relação saber/poder na produção do sujeito moderno. Suas práticas de análise têm sido uma poderosa ferramenta para estudos de diversos campos científicos, contribuindo para pensar a forma como os saberes modernos se constituíram e reforçar a tese de que o sujeito é uma invenção da modernidade, fruto de saberes que se articulam a estratégias do poder disciplinar formadoras de subjetividade.

,(Para Foucault (2013

[...] um saber é aquilo que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio construído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um status científico; [...] um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso; [...] um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam; [...] finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso. (FOUCAULT, 2013, p. 219-220)

Os saberes estão diretamente ligados com a relação de poder, que tem a ver com o controle e domínio do outro, podendo ou não, aprisionar indivíduos. Para Foucault “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 2010, p.30). As relações de saber/poder são expressas nos discursos de verdade que circulam na sociedade por meio de comportamentos, linguagens e valores. Conforme Foucault (1979),

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros, as técnicas e os procedimentos que são valo-



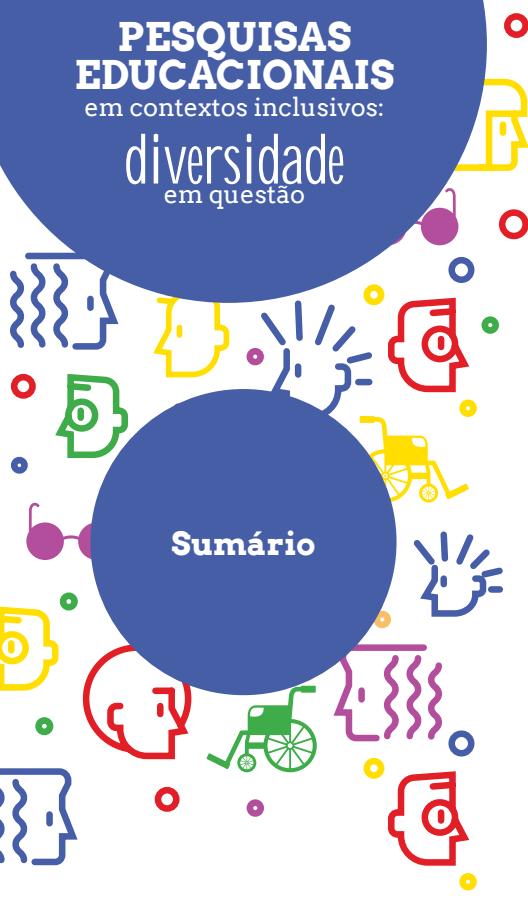
rizados para a obtenção da verdade, o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 1979, p.12)

A partir do que afirma Foucault (1979), podemos considerar que o saber é o discurso de verdade de quem tem o poder de legitimar o seu conhecimento sobre as coisas como a verdade que precisa ser dita na sociedade através das instituições. Para exemplificar, o Estado detém o poder sobre a sociedade a qual administra, “governar um estado significará, portanto, estabelecer a economia ao nível geral do Estado, isto é, ter em relação aos habitantes, às riquezas, aos comportamentos individuais e coletivos, uma forma de vigilância, de controle tão atenta quanto à do pai de família”. (FOUCAULT, 1979, p. 281).

A vigilância que o Estado exerce sobre a sociedade é garantida pelas instituições públicas dissipadoras de seus discursos de verdade. Segundo Althusser (1987), as instituições públicas são aparelhos ideológicos que garantem as condições de reprodução da ideologia que o Estado precisa manter para continuar no poder. Entre as instituições públicas que funcionam como aparelhos ideológicos do estado, Althusser (1987) cita a escola.

Na sociedade moderna a escola é definida como lugar de formação do cidadão, em outras palavras, na escola são produzidas as subjetividades do homem moderno, por isso, é de suma importância a discussão sobre a relação de saber/poder que se estabelece na escola, em outras palavras, quais são os saberes que se fazem presentes na escola, seus objetivos e funcionamentos e, principalmente, quais efeitos de sentidos produzem na sociedade.

Segundo Bunzen (2011), a escola é o principal agente de disciplina e formadora de comportamento, cujo objetivo é disciplinar o bom uso do corpo como meio de obtenção do aumento da eficácia produtiva num espaço/tempo. Os saberes ensinados

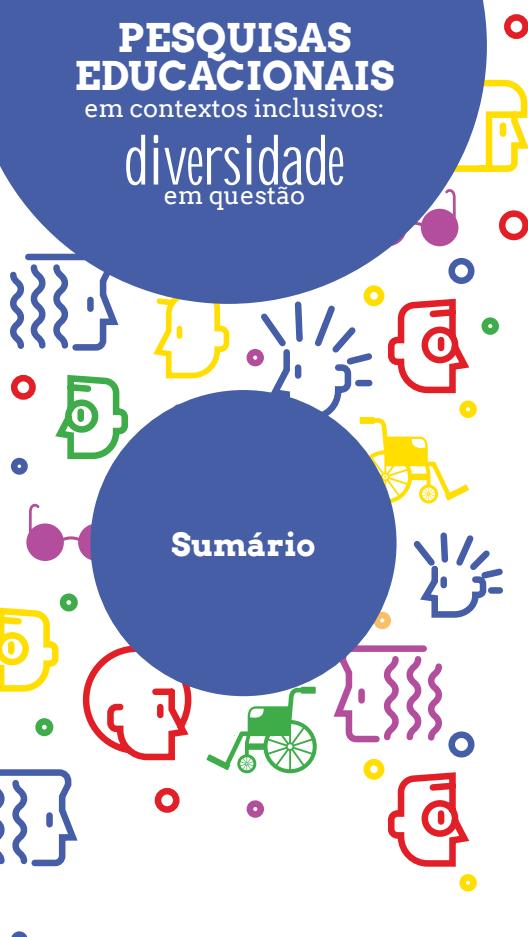


nas escolas são produtos das relações de poder disciplinar que compreendem os saberes do momento histórico de cada época.

De acordo com Batista (1997), os saberes a ensinar nas escolas são frutos de uma série de decisões anteriores à sala de aula, que começa na elaboração do currículo escolar, sendo este um espaço de lutas e polêmicas do ponto de vista político, econômico, científico e escolar em relação ao funcionamento, à seleção e à representação dos objetos e objetivos de ensino na constituição das disciplinas escolares.

Essa realidade do processo de elaboração dos saberes no currículo escolar vem ao encontro do que nos diz Foucault (2012 [1971]) sobre o discurso de verdade de uma classe dominante, ou seja, aqueles que têm o poder de fazer com que sua vontade de verdade prevaleça e circule na sociedade silenciando outras possibilidades de verdades sobre o mesmo assunto.

Nesse sentido, os saberes que se fazem presentes nas escolas são resultados da relação de saber/poder de grupos ou classes sociais que conseguem instaurar seus discursos de verdade como saber disciplinar, contudo, não se trata só de instaurar uma verdade sobre as coisas, mas de criar o lugar e os interlocutores onde esses discursos sejam considerados verdadeiros. Logo, a escola é um espaço de legitimação e circulação de saberes.



OS SABERES AFRO-BRASILEIROS COMO OBJETOS DE ENSINO

Os saberes afro-brasileiros como objetos de ensino nas escolas do Brasil, legitimados pela lei 11.645/2008¹ são reflexos do que podemos considerar como uma relação de saber/poder de grupos sociais que lutaram para que seu discurso de verdade fosse introduzido e valorizado nas escolas, na tentativa de se *desfoclorizar* o que se tem presente sobre o ensino das culturas africanas e afro-brasileira nas escolas do Brasil.

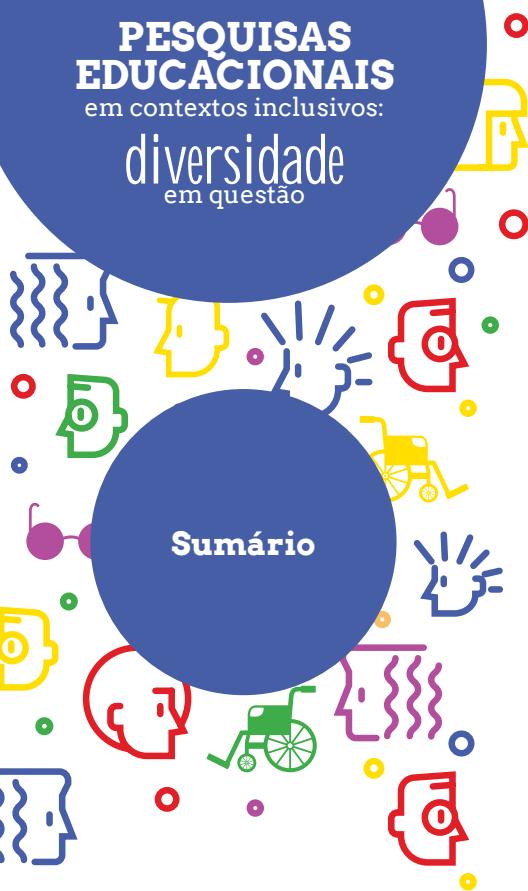
A lei 11.645/2008 (2008) altera a Lei de diretrizes e bases 9394/1996 (2008) com a inclusão e obrigatoriedade no currículo oficial da rede de ensino das escolas de educação básica do Brasil, a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Sobre os saberes afro-brasileiros, podemos considerar:

Art. 1º O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

1. Essa lei data de 10 de março de 2008 e altera a 9394/96 e modifica a 10639/2003, assinada pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva. A lei trata dos saberes da cultura afro-brasileira e indígena. Porém, neste trabalho nos ocuparemos de discutir a escolarização dos saberes afro-brasileiros a partir da lei 11.465/2008.



§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras" (BRASIL, 2008).

Nesse contexto, a lei funciona como um mecanismo de legitimação de um determinado saber, o que instaura um espaço de discussão de novos discursos sobre as etnias africanas, a busca de construir um currículo que contemple a entrada de novos saberes a ensinar e, especificamente, a produção de materiais didáticos que abordem essa temática. Cabe aqui, questionarmos quais saberes da cultura afro-brasileira estão sendo abordados na sala de aula e como ocorre o processo de escolarização para que, definitivamente, o objetivo de um ensino mais crítico e de valorização da cultura afro-brasileira seja uma realidade nas escolas.

Urge a necessidade de introduzirmos nas escolas os saberes afro-brasileiros a partir da cultura popular e tradição desse povo, as quais são pouco trabalhadas nas escolas em desvantagem com as demasiadas abordagens superficiais que se reduzem ao ensino decorativo de datas comemorativas e, na maioria das vezes, de maneira romantizada. Neste sentido, entendemos que a escolarização da cultura do Marabaixo vem de encontro com o que se tem visto, rotineiramente, nos materiais didáticos em relação à cultura afro-brasileira, trazendo uma nova perspectiva de escolarização. Conforme Videira (2009), "abordar a identidade ética do afrodescendente, por intermédio da Dança do Marabaixo numa dimensão multiétnica, emerge como condição *sine qua non* a apreensão do conceito de equidade, ou seja, construir a igualdade na diversidade" (VIDEIRA, 2009, p. 27).

Sumário

O MARABAIXO COMO SABER AFRO-BRASILEIRO

O Estado do Amapá reconhece legalmente o Marabaixo através da Lei n. 0845 de 13 de julho de 2004, instituindo o Ciclo do Marabaixo. A Lei n. 1263 de 02 de outubro de 2000 considera o Marabaixo um bem histórico e cultural do Estado do Amapá para fins de tombamento de natureza imaterial e a Lei n. 1521/2010 institui o dia 16 de Junho como o dia Estadual do Marabaixo.

O Marabaixo é um saber tradicional afro-brasileiro popularizado culturalmente, caracterizado por rituais e elementos específicos que constituem o maior signo da cultura negra do estado do Amapá. Conforme descreve Videira (2009),

O Marabaixo, “Dança Dramático-Religiosa de Cortejo Afrodescendente” (VIDEIRA, 2003-2004), está inserido na definição de dança afro por representar a história e a cultura afroamapaense, fortemente guardada na memória do negro amapaense, que consegue fazer a ligação entre sua história individual/coletiva e a do Estado do Amapá desde sua ocupação. (VIDEIRA, 2009, p. 25)

Para Lopes e Andrade (1997) o Marabaixo é definido como principal evento cultural do Estado do Amapá (ex-território Federal), considerado uma tradição secular que passa de geração a geração através dos anos. Falar sobre o Marabaixo é retomar palavras como dança, ritmo, música, cultura de Macapá, afrodescendente. De acordo com Videira (2009) a origem africana é reforçada na memória coletiva dos personagens que vivenciam o Marabaixo, já que as pessoas entendem como uma manifestação cultural herdada dos africanos que vieram ao Brasil em condição de escravos.

O Marabaixo tem grande influência do catolicismo, por exemplo, o calendário do ciclo do Marabaixo começa logo após a Semana Santa. Podemos dizer que a presença religiosa é reflexo do sincretismo católico do período colonial, visto que existe uma referência muito visível do catolicismo em elementos de matriz africana.

Sumário

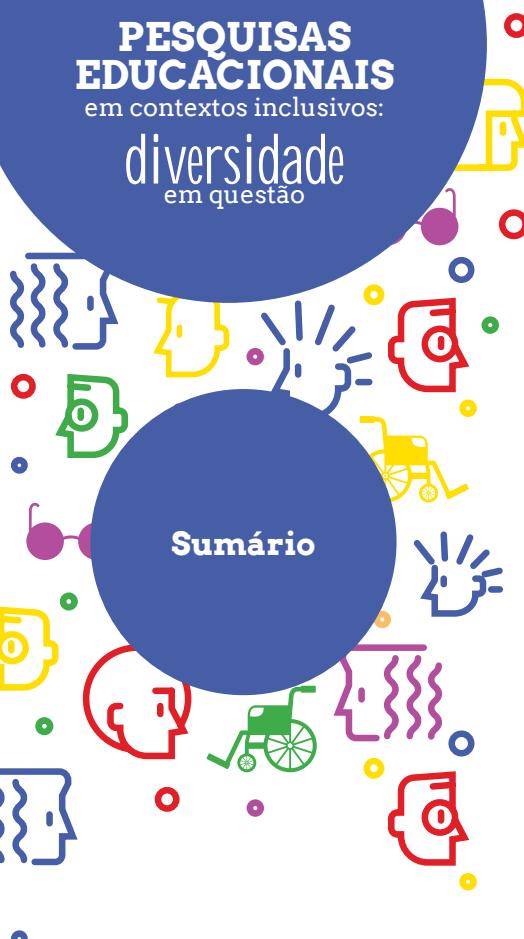
Sobre esse aspecto Lopes e Andrade (1997) descrevem:

O ritual do Marabaixo começa com o Ramo da Aleluia, onde se inicia a dança dos devotos com o tradicional batuque, e se prolonga até domingo do Espírito Santo, também chamado de Marabaixo do Senhor do Quinto Domingo. Após o Sábado da Aleluia, os negros do Curiaú e do Laguinho, cortam um mastro de macumbeira ou anauazeira, na quinta-feira, depois do Marabaixo do Quinto Domingo, homens, mulheres e crianças vão apanhar a murta, dançando e cantando. Um pequeno mastro, é conduzido pela cidade, agitando uma bandeira vermelha à frente, tipo um balizamento, fazendo evoluções, onde segue também a bandeira do Divino Espírito Santo, principal alvo de homenagem dos fiéis devotos (LOPES e ANDRADE, 1997, p.46).

O desenvolvimento do Marabaixo na cidade de Macapá teve início com a formação dos bairros Laguinho e Favela (este último, atualmente, é conhecido como Bairro Santa Rita), dos quais foram formados predominantemente pela população negra do Estado. Sobre a formatação da cidade e, consequentemente, o fortalecimento do Marabaixo, Lopes e Andrade (1997) descrevem que, em 13 de setembro de 1943 a região do atual Estado do Amapá foi nomeado Território Federal. O Capitão Janary Gentil Nunes foi designado por Getúlio Vargas para o cargo de governador do território e responsável pelas políticas de ocupação da cidade baseadas no lema: “Sanear, Educar e Povoar”.

Nessa altura, o governador Janary fez a retirada das comunidades negras, que tinham suas moradias localizadas às margens do rio Amazonas, próximo à Fortaleza de São José (primeira construção da cidade feita pelos escravos); deslocando-as para bairros distantes da área privilegiada com a finalidade de tornar a frente da cidade de Macapá mais atrativa, construindo nesse lugar, casas para médicos convidados a trabalhar nos primeiros hospitais da cidade.

A mudança inesperada de endereço aconteceu sem apoio financeiro ou habitacional, os negros tiveram que desmontar suas casas e construir, onde na época, eram seus campos de produção



agrícolas. A ocupação do bairro do Laguinho foi conduzido por Julião Thomaz Ramos enquanto, que a ocupação do Bairro da Favela foi conduzida por Gertrudes Saturnino Loureiro. Devido ao crescimento da cidade, hoje, esses bairros situam-se como parte da zona central do município de Macapá.

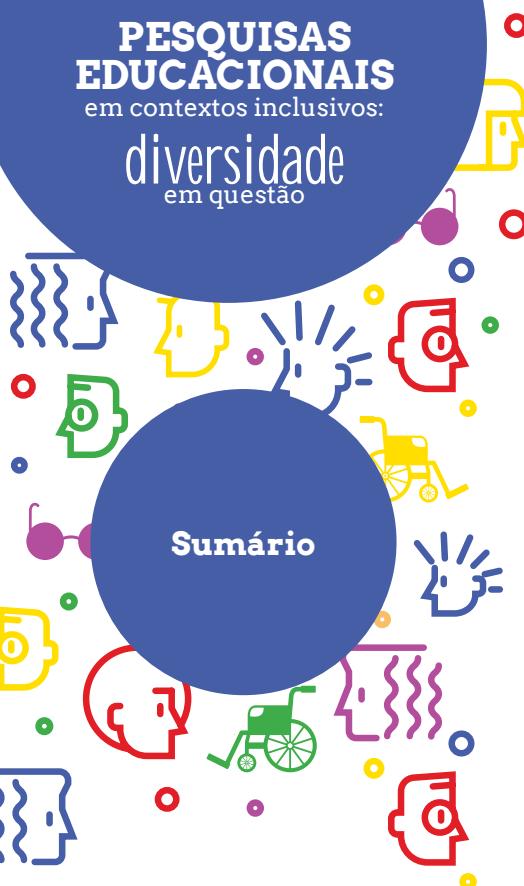
Contudo, o bairro do Laguinho ainda é visto como o bairro dos negros amapaenses, mantendo sua identidade de origem. Nele encontra-se a maioria dos grupos de Marabaixo e a UNA (União dos Negros do Amapá), palco da festa do Ciclo do Marabaixo. Já o bairro da favela perdeu muito da sua identidade afro-amapaense devido ao seu intenso desenvolvimento, subdividindo-se em novos bairros e alterando o nome para Bairro Santa Rita. Apesar disso, os barracões de dança de Marabaixo resistem firmemente nos dois bairros e na comunidade do Curiaú, área quilombola situada dentro do município de Macapá.

AS MÚSICAS DO MARABAIXO COMO PROPOSTA DE ESCOLARIZAÇÃO DOS SABERES AFRO-BRASILEIROS

A música é elemento semiótico importantíssimo quando analisamos o Marabaixo, ela é desenvolvida através de rimas que contam a história da cidade e o cotidiano da comunidade. Videira (2009) afirma que,

[...] as cantigas do Marabaixo são documentos históricos que representam a forma de expressão e de resistência do povo negro frente às imposições, atitudes racistas e discriminatórias do governo Janary Gentil Nunes e da Igreja Católica contra o povo afro-amapaense, sua história e culturas. (VIDEIRA, 2009, p. 139)

Nesta seção, ocupar-nos-emos de analisar uma cantiga do Marabaixo, adotando como categorias os conceitos relações de



saber/poder e procedimentos de controle do discurso externo de Foucault (1979, 2013, 2014) a fim de fazermos uma leitura intradiscursiva e interdiscursiva que, conforme Voesse (2004), não fique além nem aquém das expressões linguísticas localizadas na superfície textual e as relações com seu exterior.

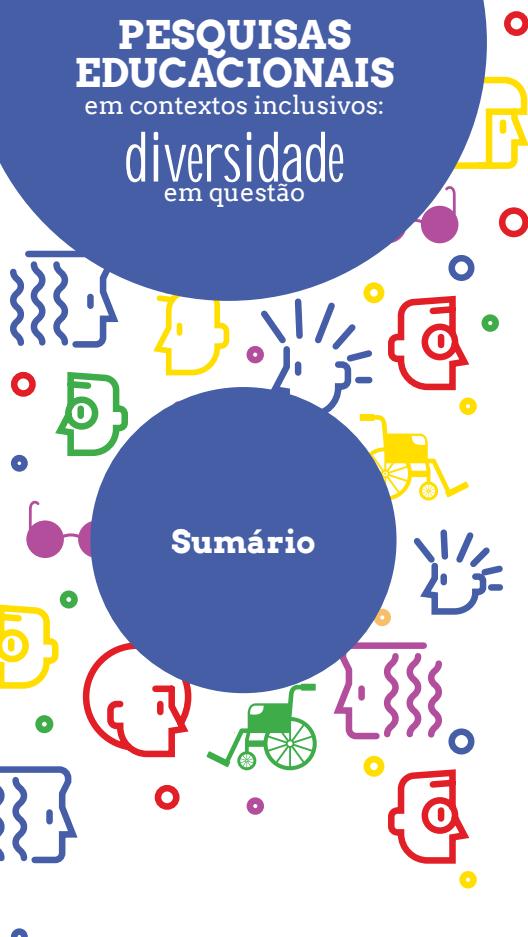
Desta maneira, buscaremos uma compreensão discursiva de como os saberes presentes nas músicas do Marabaixo contribuem para a construção da identidade do sujeito afro-amapaense e para a produção de saberes escolares, a partir de uma amostra da leitura discursiva de documentos de fonte primária indireta, a saber, a cantiga “Aonde tu Vai Rapaz” quando retrata o momento da remoção da população negra da área central de Macapá para bairros mais afastados.

Esse episódio é tema em diversas músicas do Marabaixo como maneira de manifestação e resistência, são saberes da cultura afro-amapaense construídos numa relação de poder em que o negro amapaense é subjetivado por situações políticas e econômicas singulares ao contexto do território amapaense da época.

Aonde tu vai rapaz
Por esses caminhos sozinhos [2x]
Eu vou fazer a minha morada
Lá nos campos do Laguinho [2x] [refrão]

O dia 1 de Julho
Eu não respeito o senhor
Eu saio gritando “viva”!
Ao nosso Governador
[refrão]

Eu destelhei a minha casa,
Com intenção de retelhar
Mais Santa Ingrácia não fica
Como a minha há de ficar
[refrão]



Estava na minha casa
Conversando com companheiro
Não tenho pena da terra
Só tenho do meu coqueiro
[refrão]

O Largo de São João
Já não tem nome de santo
Hoje ele é conhecido
Por Barão do Rio Branco
[refrão]

Não sei o que tem o Bruno
Que anda falando só
Será possível meu Deus
Que de mim não tenha dó
[refrão]

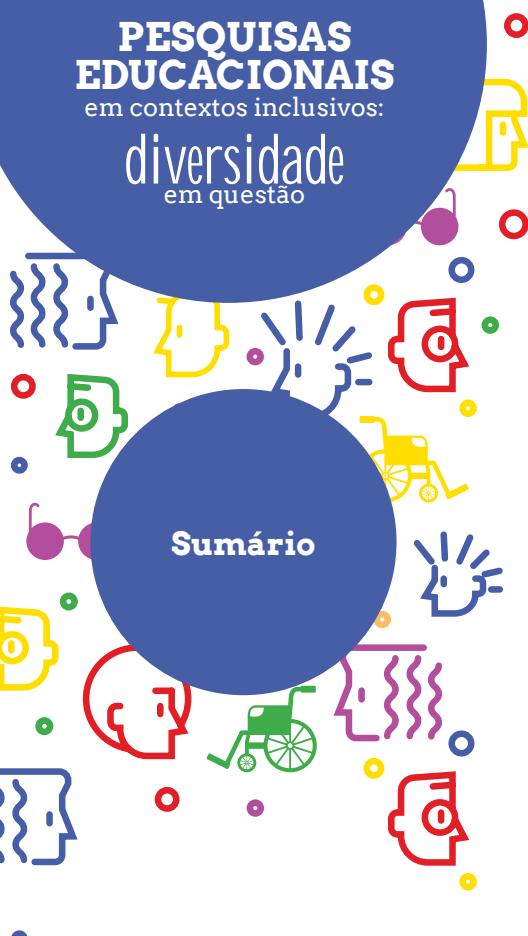
A Avenida Getúlio Vargas
Tá ficando que é um primor
As casas foram feitas
Foi só pra morar o doutor
[refrão]

Estava na minha casa
Sentada não tava em pé
O meu amigo chegou
Cafuza me faz cafuné
[refrão]

Me peguei com São José
Padroeiro de Macapá
Pra Janary e Icoaracy
Nem saírem do Amapá
[refrão]

Eu cheguei na tua casa
Perguntei como passou
Rapaz eu não tenho casa
Tú me dá um armador

Nos versos da música o negro é convidado a entrar na ordem do discurso “Sanear, educar e povoar” defendida pela ideologia do Estado, porém, nesse processo, o lugar do negro é à margem do



desenvolvimento, sendo necessária sua retirada da área central da cidade como condição para que o desenvolvimento acontecesse.

A presença do negro é silenciada, escondida nos bairros afastados da cidade, impedidos de serem agentes da construção do desenvolvimento da cidade. Para o estado, a cidade de Macapá devia ser construída por outros sujeitos sociais, consequentemente, construir-se por uma identidade que não tivesse traços da cultura africana, tem-se aqui, a tentativa de se construir um discurso de verdade sobre a história da construção da cidade de Macapá em que o negro seja subjetivado como elemento secundário.

O poder controlador do Estado representado por Janary determina o lugar do negro na sociedade amapaense, sendo que este não questiona a ordem dada, visto que é parte de um lugar estratégico e organizado, o Estado. Isso nos leva a concluir que o negro é subjetivado como passivo e controlado pelo poder das autoridades, como vemos nos versos: *"Me peguei com São José/ Padroeiro de Macapá/ Pra Janary e Icoaracy/ Nem saírem do Amapá."*.

O verso acima retrata a posição do negro de maneira subordinada ao poder controlador do Estado ao rezar para São José para que Janary fique no estado sem perceber que este era o responsável da retirada da população negra da área central da cidade, privando-os de usufruir das qualidades providenciadas para a cidade na época, como ruas, escolas e hospitais, fato apontado em outro verso da música: *"A Avenida Getúlio Vargas/ Tá ficando que é um primor/ As casas foram feitas/ Foi só pra morar o doutor."*.

No entanto, aos termos de Certeau (2012) podemos entender a aceitação do negro de fazer sua morada em outro lugar como uma tática, uma maneira de subverter a ordem dada, pois na tentativa de silenciar, “esconder” a cultura negra no processo de povoação de Macapá, o negro é subjetivado como agente ao povoar, predominantemente, dois bairros em Macapá, fortalecendo, assim, sua



identidade de matriz africana e tornando o Marabaixo um símbolo de resistência.

Outro fator digno de observação, trata-se da relação dos moradores com a religião católica. Durante toda a música é aclamado elementos do sincretismo religioso como Santa Ingrácia, São José, São João e Deus. A linguagem também é ponto importante para ser ressaltado, os fatos são narrados numa linguagem comum e popular das comunidades negras do Amapá.

A partir da música do Marabaixo podemos entender os laços históricos que construíram e constroem as subjetividades da cultura afro-brasileira no Amapá. Desta maneira, torna-se importante que esses saberes estejam presentes como objetos de ensino nas escolas a fim de valorizar a herança da cultura africana no Brasil a partir de saberes construídos pelos próprios afro-brasileiros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os discursos de verdade sobre a cultura africana e afro-brasileira, assim como temas que envolvem o indivíduo negro no que diz respeito aos seus direitos, à sua cultura, aos seus valores, ao reconhecimento de sua identidade, entre outros aspectos, não se cansam de proliferar. A escola tem tomado para si a responsabilidade de ser o ambiente de legitimação desses discursos na sociedade por meio da sua pedagogização dos saberes, porém, pouco se sabe sobre o processo de didatização dos saberes afro-amapaenses.

Nesse trabalho, partimos de uma análise foucaultiana por acreditarmos que a escola é um local de articulação de poderes disciplinadores e saberes que produzem discursos de verdade, subjetividades e formas de vida. É necessário que se amplie a



discussão sobre o papel da escola no processo de legitimação e efetivação dos saberes da cultura afro-brasileira e suas singularidades em cada região do país, para que possamos compreender os sujeitos produzidos na sociedade moderna a partir da relação de saber-poder sobre a cultura afro-brasileira.

Assim, a didatização dos saberes afro-amapaense, como por exemplo, o Marabaixo a partir de suas cantigas, contribui para a formação de subjetividades que sejam capazes de romper com as estratégias do poder disciplinar vigente e criar novas realidades sobre a cultura afro-brasileira.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. 3 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

BATISTA, A. A. G. *Aula de português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: M. Fontes, 1997.

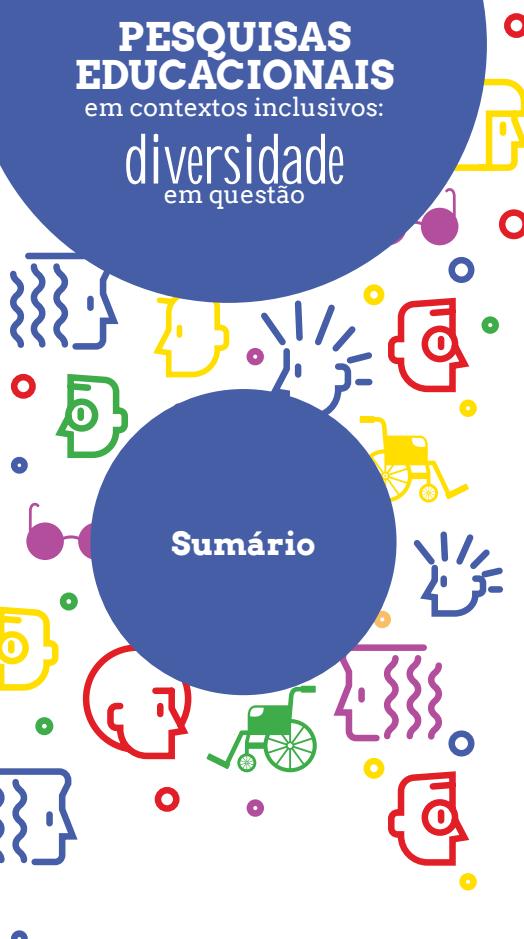
BRASIL. *Lei nº11 645*, de 10 de março de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 28, out. 2016.

BUNZEN, C. A fabricação da disciplina escolar Português. In: *Revista Diálogo Educação*. Curitiba, set./dez. 2011, v. 11, n. 34, p. 885-911.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 19 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012. Trad. Ephraim Ferreira Alves.

FOUCAULT, M. *A Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

_____. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2010.



_____. *A ordem do discurso*. Aula inaugural do Collège de France pronunciada em 2 de dezembro de 1971. 22 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. (Leituras filosóficas).

_____. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

LOPES, M. V.; ANDRADE, Dêisse Gemaque Valente. Amapá, cultura, poesia e tradição. Goiânia: Kelps, 1997.

VIDEIRA, P. L. *Marabaixo, dança afrodescendente*: significando a identidade étnica do negro amapaense. Fortaleza: UFC, 2009.



capítulo 7

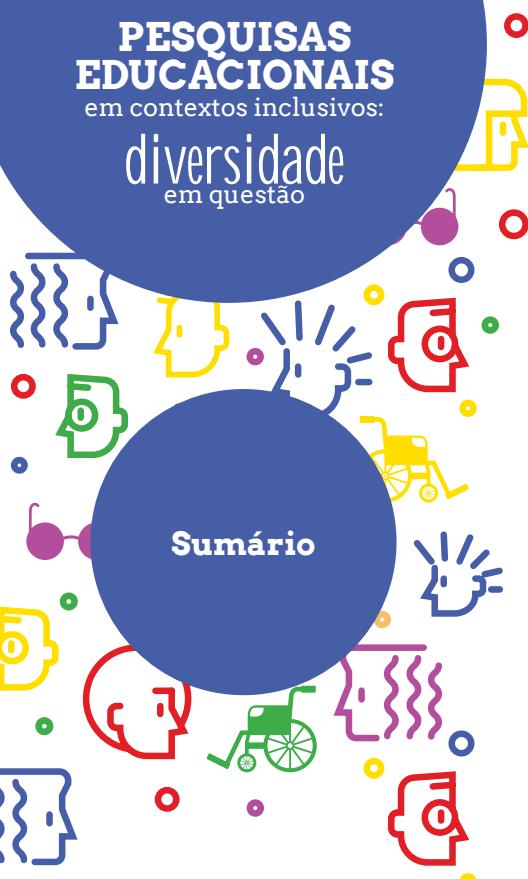
Acessibilidade do Aluno Surdo: perspectivas Legais

Dóris Roncarelli

Silvia Regina Pochmann de Quevedo

Luiz Antônio Moro Palazzo

Tarcisio Vanzin

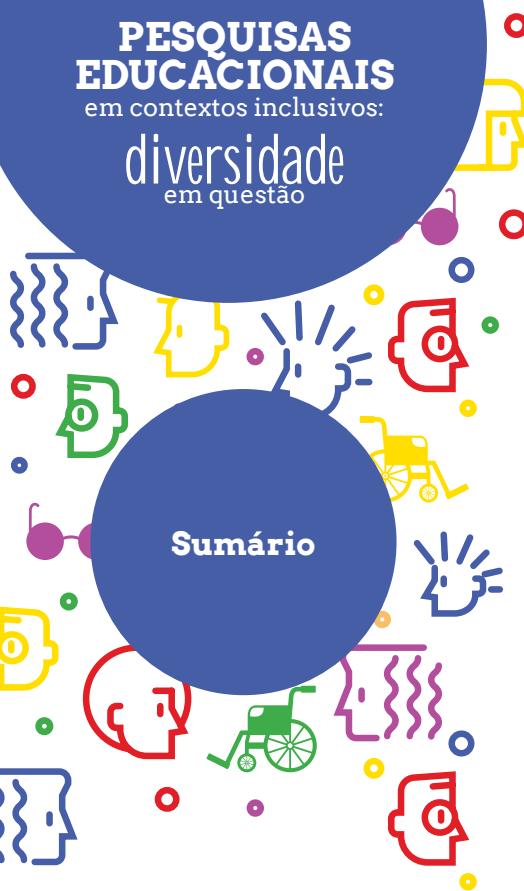


Resumo:

A inclusão digital na educação do aluno surdo definida em políticas nacionais gera demandas específicas em relação à formação de professores e condições adequadas de acessibilidade. O objetivo deste artigo é fomentar a discussão da elaboração de material didático digital acessível ao aluno surdo. Pesquisas evidenciam que a diferença de material didático entre alunos com e sem deficiência sensorial constitui uma grande barreira de acesso ao conhecimento na sala de aula, em especial ao aluno surdo que se divide em duas categorias muito distintas: os pré e pós-lingüísticos, cujas culturas são substancialmente diferentes. A ideia é atender a esse público alvo na perspectiva da inclusão digital na Educação, por meio de material adequado às suas diferenças e singularidades. Espera-se, como resultado, apresentar um arcabouço conceitual pontuado pelas diretrizes internacionais de acessibilidade (W3C) capaz de guiar a elaboração de material didático digital acessível. Um material bilíngue e inclusivo, que embora se apresente anunciado apenas como um avatar – concreto no mundo virtual da internet, mas abstrato no dia a dia do aluno surdo, tenha a potência de ser vetor de inovação no âmbito da aprendizagem inclusiva.

Palavras-chave:

acessibilidade, surdos, material didático digital, educação inclusiva



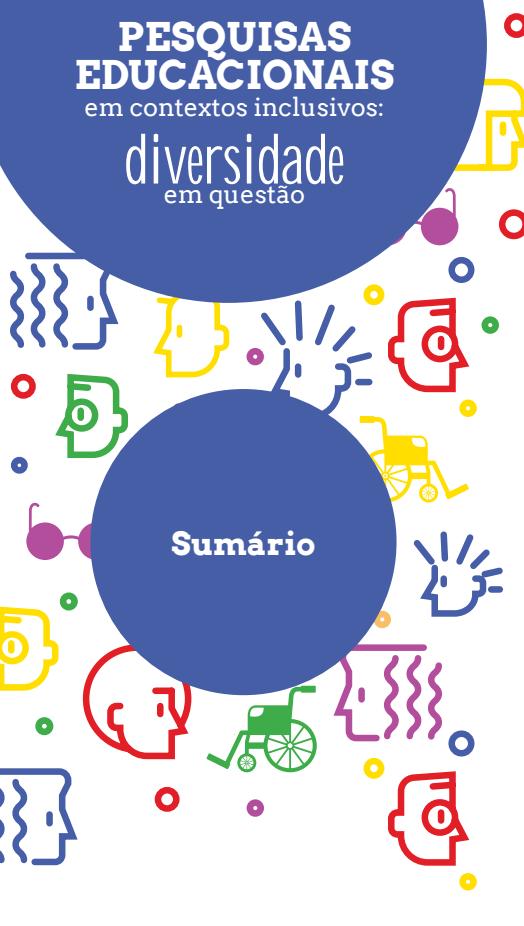
INTRODUÇÃO

De acordo com o Censo Demográfico realizado pelo IBGE [2010a] 23,9% da população brasileira tem alguma deficiência visual, auditiva, motora, mental/intelectual; 45,6 milhões de pessoas declararam-se com pelo menos uma dessas deficiências no último censo. Todas essas categorias exigem suas especificidades de aprendizagem. Talvez como em nenhuma outra, a deficiência que abarca a surdez requeira atenção especial à linguagem. [IBGE 2010b], dadas as características de sua aprendizagem.

Há várias teorias para a aquisição da linguagem, mas todas elas apresentam algo em comum: o ser humano passa a entender as coisas do mundo à medida que ouve [FINGER, QUADROS 2008], [QUADROS 2012]. Quando ouve, aprende o signo, pois liga o nome ao significado do que a coisa representa. Por isso consegue nominar o que vê, entendendo e estendendo seus domínios no avanço de seu conhecimento. Língua e linguagem compõem a função do pensamento [GOLDFELD, 1997].

Durante muito tempo, os surdos sofreram toda sorte de maus tratos por não serem entendidos ou se fazer entender. Na antiguidade, eram mortos como todos os bebês que apresentavam 'defeito'. A Idade Média não foi menos obscura: não podiam casar, ter direito à herança, eram vistos como loucos. No século XIX, depois que o abade Charles De Leppè, um ícone para o público surdo, estabeleceu as bases para a língua de sinais, essa forma de comunicação foi proibida de ser ensinada, diante de um poderoso *lobby* de quem defendia a oralização como forma de acesso ao conhecimento [SACKS 2011].

Isso gerou uma dicotomia não resolvida até o presente momento: há quem defende o uso da oralização, implantes cocle-



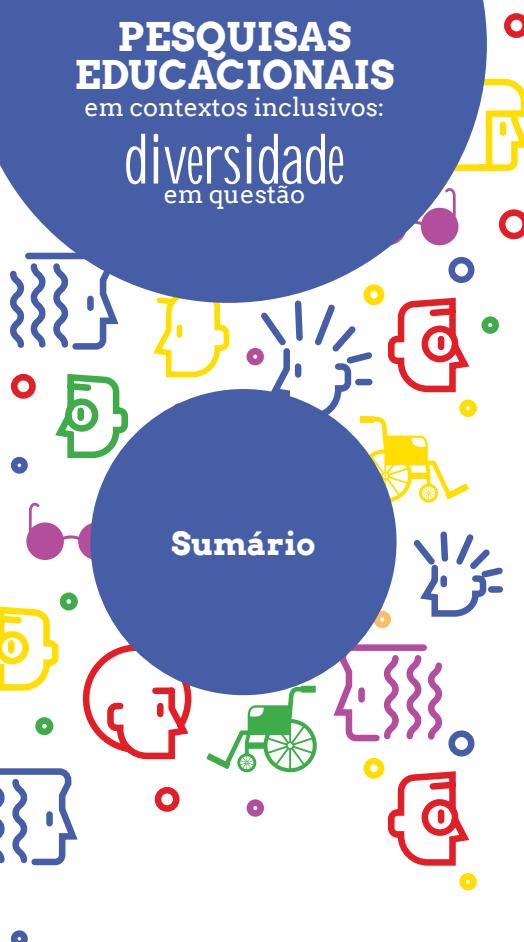
ares e tudo o que a tecnologia pode oferecer para a aprendizagem por meio da língua portuguesa, ou seja, para que o surdo deixe de ser surdo, caso em que a surdez é tratada como uma doença a ser “curada”.

Há, de outro lado, a corrente favorável ao uso da língua de sinais, no caso do Brasil, sua segunda língua oficial, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), em que o surdo é estimulado a desenvolver inteligência por outra interface que não os ouvidos: os olhos, por meio dos sinais, uma vez que a visão é seu principal sentido orientador.

Este fato social acabou gerando no decorrer da história um ingrediente novo: o surgimento de uma cultura surda, que permitiu o empoderamento do surdo na sociedade, em especial, por meio da Educação. Este ingrediente poderoso cumpre a função de inserir uma nova visão do surdo, que o tira do paradigma da doença e o coloca como um ente produtivo, que vive pautado pelo senso de cidadania.

Mas independente da questão social e política, os números no Brasil relativos à falta da audição são significativos: mais de 9 milhões de brasileiros declararam-se no último Censo IBGE (2010) com deficiência auditiva. Entre estes há os que apresentam alguma dificuldade para ouvir (7,5 milhões); grande dificuldade (1,7 milhão) e 347,4 mil pessoas que não conseguem ouvir de modo algum.

Estando dispersos nos centros urbanos e de modo esparso geograficamente, alunos que não podem ouvir integram uma nova política de inclusão sem precedentes na história do país. Porém, precisam aprender a língua portuguesa como quem aprende uma língua estrangeira. Tudo o que lhes cerca está em português e na escola não é diferente. Livros, textos, cartilhas, vídeos, a própria internet, seu mundo está em português [QUADROS 2012].



Este fato coloca uma imensa barreira à aprendizagem. A audição, um fator chave na manutenção das trocas intelectuais, dá o sentido de participação e segurança [CAMPBELL 2009], e não ter uma língua compartilhada na sala de aula define imensa desigualdade cognitiva e interativa [BOTELHO 1998]. Ao mesmo tempo, deter o mesmo material didático em sala de aula, ou garantir o acesso ao conhecimento em condições de igualdade, pela disparidade de acesso à informação que a realidade coloca, pode vir a ser um importante redutor da desigualdade na escola da inclusão.

Não há motivos para o aluno surdo não aprender. Se para os ouvintes, a possibilidade de estruturação do pensamento se dá por meio de sons, pesquisadores são unânimes em ressaltar que a organização perceptual fundamental de quem tem perda auditiva se dá a partir da visão [FERNANDES 1990], [BOTELHO 1998], e [QUADROS 2010]. Nesse caso, não ouvir implica apenas outra interface de acesso à cognição.

LEGISLAÇÃO BRASILEIRA: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

A atual legislação brasileira, no que diz respeito às necessidades das pessoas surdas, busca amparar diversas áreas, como a comunicação, a língua, o intérprete na profissão de tradutor, acessibilidade, mercado de trabalho, transporte, radiodifusão, telefonia, participação em concursos, obrigatoriedade de legendas em recursos visuais e peças publicitárias. Dentro deste arcabouço legal elencam-se algumas contribuições jurídicas para apresentar o cenário em que esta discussão de investigação científica está inserida:

Conhecida como 'Constituição Cidadã', a Constituição

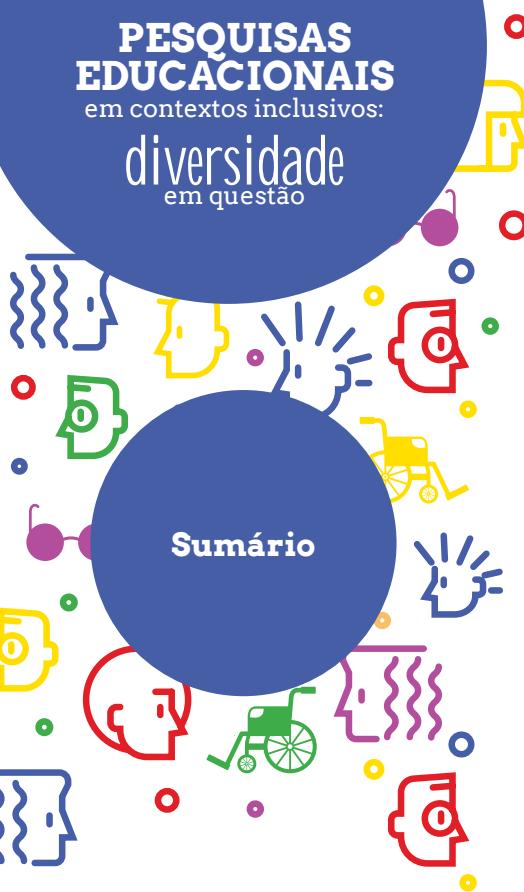
Sumário

Federal de 1988 foi a primeira a contemplar a pessoa com deficiência de modo amplo. Em seus artigos de número 7, 24 e 37 determina, respectivamente, a igualdade nos direitos do trabalho e veda qualquer discriminação; estabelece proteção e integração; promove a reserva proporcional em cargos e empregos públicos. Os artigos 224 e 227 estão voltados para preocupações com ocupam-se, exclusivamente, da adaptação de logradouros, edifícios e veículos para o transporte público. A Constituição estabeleceu as diretrizes configuradas em leis.

Já no ano seguinte a sua promulgação, a lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispôs sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde. A lei apresentou como ineditismo o fato de atribuir ao Ministério Público a defesa dos interesses difusos e coletivos, assegurando às pessoas com deficiência o pleno exercício dos direitos individuais e sociais: direito à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade.

Contudo, 11 anos se passaram até a lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000 estabelecer normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Esta lei apresenta como devem ser concebidos, planejados e executados parques, praças, jardins, espaços livres, banheiros, bem como demais espaços de uso público, para torná-los acessíveis a todas as pessoas.

Orienta sobre o passeio público, as vias públicas, os mobiliários urbanos, instalações de serviços, e sobre a adaptação de cada um deste, inclusive referente à vegetação. Indica os elementos de urbanização públicos e privados de uso comunitário, os itinerários e as passagens de pedestres, os percursos de entrada e de saída de veículos, as escadas e rampas. Todas estas orientações precisam

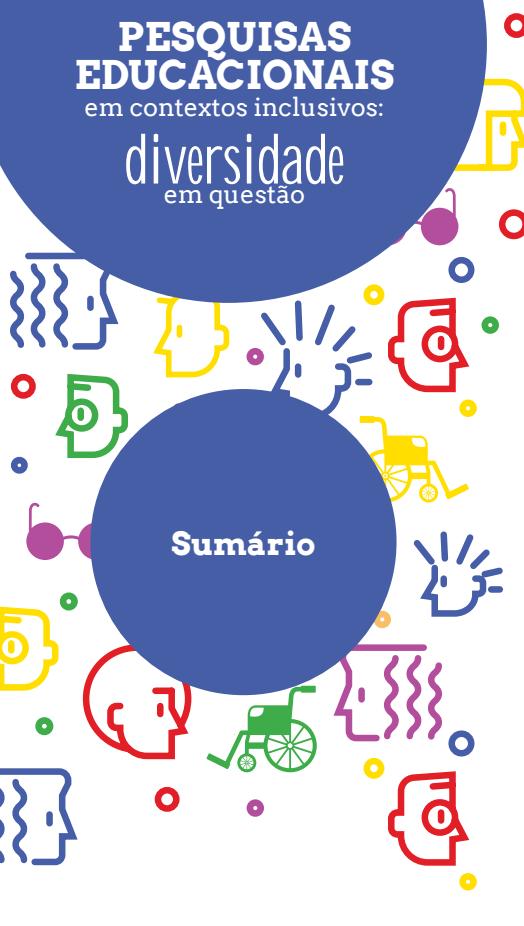


seguir os parâmetros estabelecidos pelas normas técnicas de acessibilidade da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT.

A lei pontua ainda que pelo menos 5% (cinco por cento) de cada brinquedo e equipamento de lazer existentes nos locais referidos devem ser adaptados e identificados. Todas as áreas de estacionamento de veículos, localizadas em vias ou em espaços públicos, devem ter reserva de vagas próximas dos acessos de circulação de pedestres, devidamente sinalizadas, para veículos que transportem pessoas com deficiência e/ou dificuldade de locomoção. As vagas a que se refere deverão ser em número equivalente a 2% (dois por cento) do total, garantida, no mínimo, uma vaga, devidamente sinalizada e com as especificações técnicas de desenho e traçado de acordo com as normas técnicas vigentes.

A referida lei orienta sobre desenhos e localização do mobiliário urbano, sobre a acessibilidade nos veículos de transporte coletivo, e quanto a sistemas de comunicação e sinalização. Por ela, a Administração Pública Federal deve destinar, anualmente, dotação orçamentária para as adaptações, eliminações e supressões de barreiras arquitetônicas existentes nos edifícios de uso público de sua propriedade e naqueles que estejam sob sua administração ou uso, incluindo os edifícios ou imóveis declarados bens de interesse cultural ou de valor histórico-artístico, desde que as modificações necessárias observem as normas específicas reguladoras destes bens.

Cabe também ao poder público promover campanhas informativas e educativas dirigidas à população em geral, com a finalidade de conscientizá-la e sensibilizá-la quanto à acessibilidade e à integração social da pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida. A legitimidade para acompanhar o cumprimento dos requisitos de acessibilidade estabelecidos nesta lei é atribuída a organizações representativas.



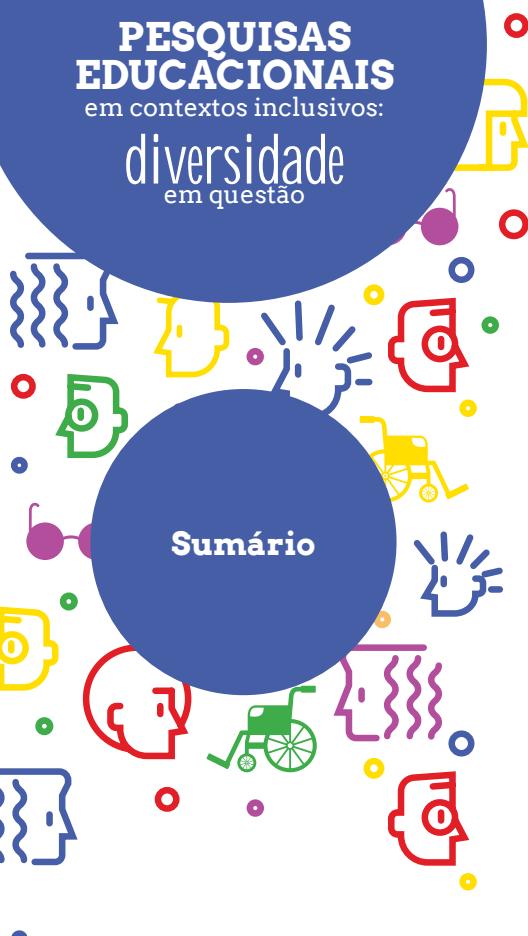
Até este período, a legislação referia-se a pessoas com deficiência como um grande guarda-chuva. Leis voltadas para o povo surdo só começaram a ser regulamentadas a partir de 2002, quando a lei nº 10.436, de 24 de abril daquele ano, reconheceu e legitimou a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como meio legal de comunicação e expressão, constituindo-a como uma língua oficial do Brasil.

De acordo com as normas legais em vigor, o poder público e empresas concessionárias de serviços públicos devem estabelecer formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da LIBRAS como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil. Também as empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado a pessoas com deficiência auditiva.

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão da LIBRAS nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Em 2004, a lei nº 4.304, de 7 de abril, dispôs sobre a utilização de recursos visuais destinados às pessoas com deficiência auditiva, na veiculação de propaganda oficial. As comunicações oficiais de campanhas, programas, informes, publicidades e atos da administração direta e indireta do Estado, difundidas pela televisão, devem conter subtitulação (legendas) e tradução simultânea para a LIBRAS.

Um passo importante foi dado em nível de legislação com a regulamentação da profissão de Tradutor e Intérprete de LIBRAS pela lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Este profissional é mediador



entre a língua de sinais e a língua portuguesa, e sua competência é a de “efetuar comunicação entre “surdos e ouvintes”, “surdos e surdos”, “surdos e surdos-cegos” e “surdos-cegos e ouvintes”, por meio da LIBRAS para a língua oral e vice-versa também.

A atividade de possibilitar acessibilidade linguística, é a finalidade do tradutor-intérprete da língua de sinais que é ouvinte bilíngue, ou seja, é um profissional que traduz e interpreta a língua de sinais para a língua portuguesa na modalidade que se apresentar, podendo ser oral ou escrita.

A Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, com vigência por 10 (dez) anos, de 2014 a 2024. Define que o poder público buscará ampliar o escopo das pesquisas com fins estatísticos de forma a incluir informação detalhada sobre o perfil das populações de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência. E apresenta 20 (vinte) metas para alcançar o que se propõe.

A Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015 institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Trata dos direitos fundamentais, como o direito à vida, à igualdade, a não discriminação, ao atendimento prioritário, habilitação, reabilitação, saúde, educação, moradia, trabalho, assistência social, previdência social, cultura, esporte, turismo, lazer, transporte, mobilidade, acessibilidade, acesso à informação e à comunicação, tecnologia assistiva, participação na vida pública e política, ciência e tecnologia, justiça e todos os desdobramentos da legislação.

Sob tais leis, às quais se seguem decretos, portarias e resoluções de regulamentação ancoram-se elementos estruturantes que possibilitam um fazer pedagógico diferenciado. Para cada referencial jurídico, como no concernente às barreiras tecnológicas que dispõem sobre as dificuldades e impedimentos de acesso da



pessoa com deficiência às tecnologias, alinhjam-se possibilidades de inclusão e pertencimento.

É importante ainda referenciar o Plano Nacional de Educação – PNE, que é uma lei ordinária com planejamento vigente para cada dez anos. O atual foi atualizado em 26/06/2014. Está previsto no artigo 214 da Constituição Federal (1988) e na redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009. O PNE estabelece diretrizes, metas e estratégias de concretização no campo da Educação. Municípios e unidades da federação devem ter seus planos de Educação aprovados em consonância com o PNE.

O PNE tem como objetivo articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam à:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – melhoria da qualidade do ensino;
- IV – formação para o trabalho;
- V – promoção humanística, científica e tecnológica do País;
- VI – ao estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto.

O Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 define suas metas e estratégias para alcançá-las. Em especial para esta discussão destaca-se:

Sumário

- Priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica;

- Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, aos alunos surdos e com deficiência auditiva de zero a dezessete anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos artigos 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência;

- Garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado;

- Apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores e intérpretes de LIBRAS, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de LIBRAS, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;

- Apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal.

- Desenvolver indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, bem como da qualidade da educação bilíngue para surdos;



A Meta 4 é relativa à educação especial/inclusiva e seus desdobramentos no Plano Nacional de Educação (PNE 2014 a 2024). Porém, o que se apresenta no que tange aos indicadores da meta é que:

Não há dados para o monitoramento desta meta. As pesquisas e o Censo do IBGE não levantam informações completas que permitam diagnosticar a situação. Tal descompasso é sintoma do descaso histórico em relação ao tema. Indicadores auxiliares ajudam a traçar um panorama geral da situação. [PNE 2014].

Quanto às estratégias da Meta 4 - Educação Especial/ Inclusiva, observa-se que o desenvolvimento de uma Política de Educação Especial com desafio para uma Educação Inclusiva pauta-se em desenvolver práticas pedagógicas e materiais didáticos em que a diversidade possa ser cultivada de modo democrático. Um sistema educacional universal, gratuito, de qualidade e público, é o que se almeja enquanto cidadão de fato e de direito.

A Articulação Pedagógica e a descrição do que é esperado na Meta 4 - Educação Especial/Inclusiva estão diretamente relacionado com a proposição desta investigação. Os desdobramentos das estratégias da meta 4 pretendem garantir a oferta de educação inclusiva, para todos, e pretendem também promover as competências e habilidades necessárias a tal empreendimento, cada um destes desdobramentos elencados contribui de modo significativo com nossa proposta de pesquisa.

Como se vê, há todo um arcabouço jurídico e governamental voltado à inclusão, daí a importância da oferta de subsídios (guias, orientações, manuais, cursos) em sistemas bilíngues capazes de contemplar a aprendizagem dos alunos, para que a prática dos professores e desenvolvedores possa se tornar cada vez mais eficaz e eficiente para surdos e suas infinitas possibilidades de aprendizagem.



DIRETRIZES DE ACESSIBILIDADE PARA CONTEÚDO DIFERENCIADOS

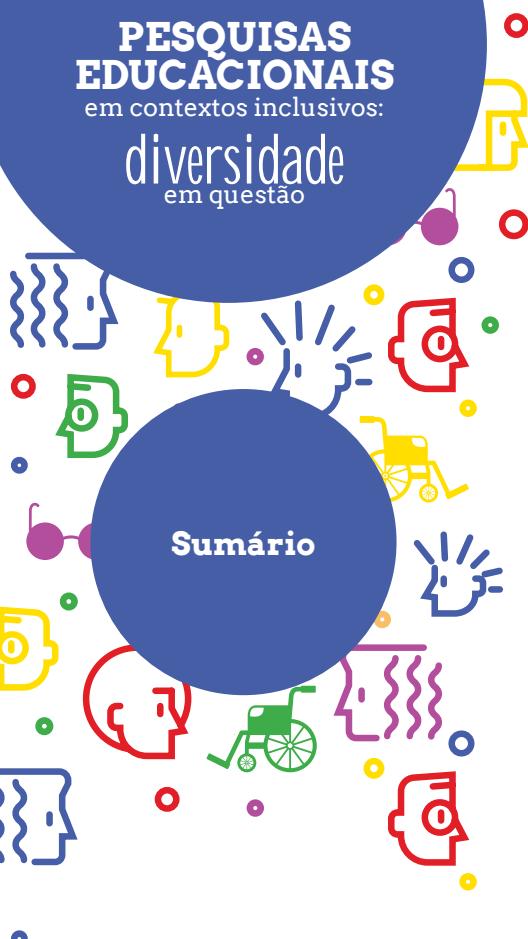
Destaca-se W3C (*World Wide Web Consortium*) como iniciativa de organismos internacionais que auxiliam desenvolvedores através de Diretrizes de Acessibilidade para o Conteúdo da Web. O empenho deste Consórcio Internacional é de que os *sites* possam ser criados para que atinjam um potencial máximo de acessibilidade.

As diretrizes são estruturadas a partir de especificações, recomendações, softwares e ferramentas desenvolvidas para garantir a interoperabilidade e a autoevolução destes sistemas. [FLOR 2009].

Grupos como *Authoring Tool Accessibility Guidelines* – ATAG e a *User Agent Accessibility Guidelines* – UAAG ligados à W3C também apresentam diretrizes de acessibilidade para a construção de softwares de autoria para a web.

Esse conjunto de diretrizes tem como princípio direcionar a produção e o compartilhamento de conhecimento entre pessoas com algum tipo de deficiência. No que se refere a pessoas com deficiência auditiva, essas diretrizes são, geralmente, muito genéricas e não se aprofundam nas questões da cultura surda, suas preferências, suas “sombras” psicológicas [OBREGON 2011] e a dificuldade de compatibilização da (L1) LIBRAS com a (L2) Língua portuguesa.

Assim, no que diz respeito à inclusão dos alunos surdos, principalmente daqueles pré-lingüísticos, na prática, a dificuldade para se considerar especificidades na produção de material didático digital acessível e inclusivo transcende as mais pessimistas expectativas. As escolas são obrigadas por força da lei a dar consequência aos ensinamentos e a educação a todos alunos, inclusive com deficiência; a recusa a esse direito implica prática de crime.



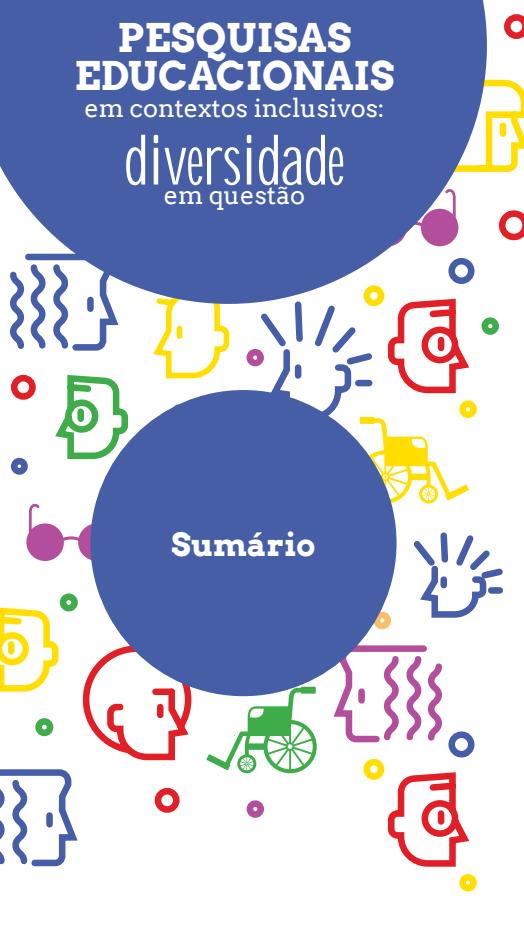
Relatos [QUADROS 2010] [QUEVEDO 2013] demonstram que, para as pessoas surdas, a escola e, em especial, os professores, não sabem como fazer e tendem a pensar que os textos em língua portuguesa resolvem tudo, quando, na verdade eles só atingem uma pequena parcela da população surda, sem conseguir eficácia, posto que o confronto das línguas (L1 e L2) apresenta dificuldades extremas.

A inserção de imagens aos textos precisa estar alinhada à compreensão que a cultura surda pode proporcionar, caso contrário o material didático torna-se ineficaz. A inserção de legendas, *close caption*, *signwriting* (a escrita da língua de sinais), ou vídeos com a apresentação em Libras dos conteúdos dos textos não é trivial. Para dar um passo de qualidade nessa direção, os professores e desenvolvedores dos conteúdos didáticos que serão oferecidos aos alunos ouvintes e surdos devem ter um instrumento orientador da confecção do material, independente da opção didática escolhida, que contemple as principais exigências das pessoas surdas, a partir de suas realidades e de sua cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi apresentar reflexões diante de uma realidade escolar que ainda está aprendendo a lidar com tamanhos desafios, e precisa atender a exigências constitucionais, como bem alerta o artigo 208 da Constituição Federal de 1988, onde se reconhece que toda criança e adolescente têm o direito à educação na diversidade, garantindo-se o seu aprendizado de acordo com suas potencialidades.

A Educação reconhece a LIBRAS como meio de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual



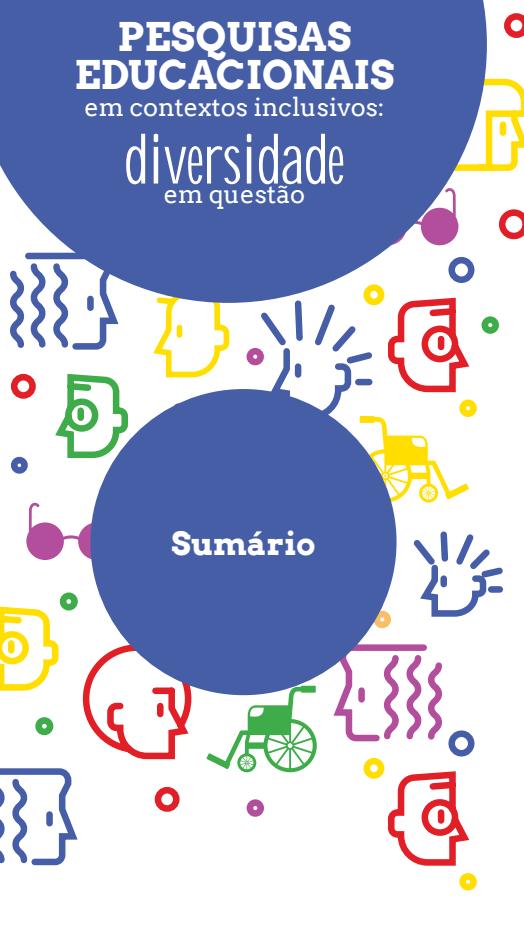
ou motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

É importante destacar que a LIBRAS não substitui a modalidade escrita da língua portuguesa, ou seja, se o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa é obrigatório, também o é o de LIBRAS para as pessoas surdas. Ressalte-se que a língua de sinais escrita é ainda muito incipiente para o próprio surdo e não substitui a Língua Portuguesa na sua modalidade escrita.

As escolas ou classes de educação bilíngue são aquelas em que a LIBRAS e a modalidade escrita da Língua Portuguesa são línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. Além de LIBRAS e da modalidade escrita da Língua Portuguesa, também deve ser ofertado, no ensino básico, ao aluno surdo ou com deficiência auditiva, que assim o desejar, a modalidade oral da Língua Portuguesa, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização e por meio de ações integradas entre as áreas de saúde e de educação.

O modelo bilíngue pode ser oferecido em uma escola regular, pautada na diversidade, ou em uma escola de surdos, mas que também pode ser frequentada por ouvintes, embora não seja prática rotineira, atualmente. Este quadro pressupõe a exigência de novos paradigmas alinhados a uma educação inclusiva.

Constituído em 1997, o Grupo de Estudo de Ambiente Hipermídia voltado ao processo de Ensino-Aprendizagem (dgp. cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5738054239218577) realiza trabalhos contínuos voltados para este tema, mais fortemente nos últimos seis anos, quando, a partir de 2009, a CAPES e o CNPq, órgãos de fomento à pesquisa no Brasil, incentivaram sobremaneira suas pesquisas com a aprovação do PROESP 2009, por meio do qual



foram desenvolvidos Objetos de Aprendizagem Inclusivos no ensino da Representação Espacial. Deste, inclusive, derivaram outros projetos e diversos trabalhos de mestrado e doutorado.

Estes estudos, contudo, ainda se encontram individualizados, havendo necessidade de convergência no que tange ao uso de material bilíngue para apropriação de seus resultados. A elaboração de protótipos e testagens são etapas anunciadas para possível congruência de saberes e fortalecimento dos pesquisadores que se aproximam deste desejo de atualizar um modelo conveniente à realidade atual.

Este artigo teve como objetivo levantar dados em torno de um arcabouço conceitual capaz de fomentar a discussão para a elaboração de material didático digital acessível - bilíngue e inclusivo - ao aluno surdo. Para isso recomenda-se contínua investigação e convida-se à seguinte reflexão para trabalhos futuros:

- Como deve ser apresentado o material didático e quais funcionalidades deve ter para atender as necessidades e diferenças de alunos surdos em um ambiente inclusivo?

O modelo em cena é evidenciado apenas como um avatar: embora concreto no plano virtual da internet, é ainda abstrato nas relações de concretude do dia a dia. A efetiva realização de material didático específico ao problema aqui debatido oferece condições fundantes para que o direito do surdo seja respeitado, a fim de que ele não se torne um mero 'cidadão de papel' no arcabouço conceitual do cenário brasileiro até agora colocado.

Sumário

REFERÊNCIAS

BOTELHO, P. *Educação inclusiva para surdos: desmistificando pressupostos*. PUCMINAS. Minas Gerais, MG, 1998.

BRASIL. *Constituição de 1988*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em 21 ago. 2018.

BRASIL. *Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004 regulamenta as Leis nº10.048 de novembro de 2000, e 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*, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em 21 ago. 2018.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, 2005*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em 21 ago. 2018.

BRASIL. *Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências*, 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L7853.htm>. Acesso em 21 ago. 2018.

BRASIL. *Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências*, 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm>. Acesso em 21 ago. 2018.

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências*, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em 21 ago. 2018.



PESQUISAS EDUCACIONAIS

em contextos inclusivos:
diversidade
em questão

BRASIL. *Lei nº 4.304 de 07 de abril de 2004* dispõe sobre a utilização de recursos visuais, destinados as pessoas com deficiência auditiva, na veiculação de propaganda oficial. Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contLei.nsf/f25edae7e64db53b032564fe005262ef/77217ebe8ec8e17e83256e66004e6cc5?OpenDocument>>. Acesso em 21 ago. 2018.

BRASIL. *Lei nº 12.319 de 1º de setembro de 2010* regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm>. Acesso em 21 ago. 2018.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014* aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. (2014-2024), 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em 21 ago. 2018.

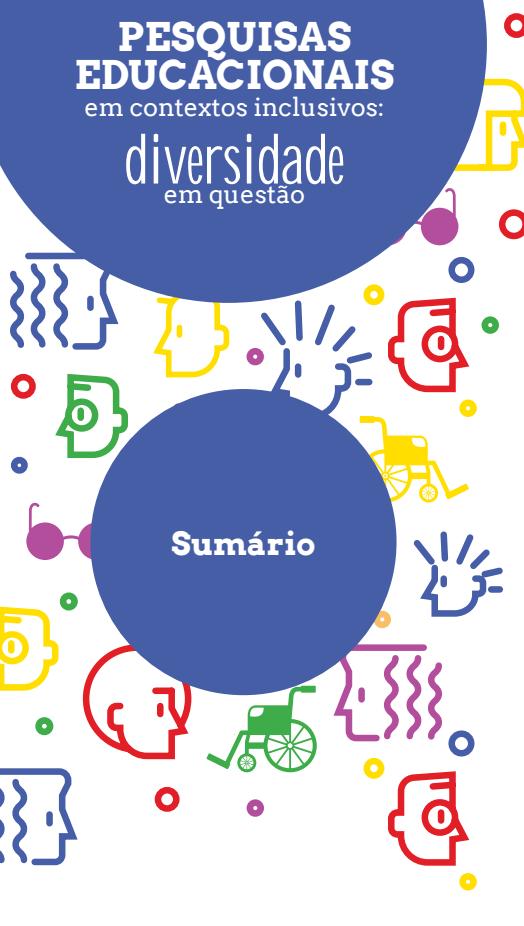
BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015* institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em 21 ago. 2018.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024* [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125), 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em 21 ago. 2018.

BRASIL. *Portaria nº 3.284 de 7 de novembro de 2003* dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em 21 ago. 2018.

BRASIL. *Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009* institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em 21 ago. 2018.

CAMPBELL, S. I. *Múltiplas faces da inclusão*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.



FERNANDES, E. *Problemas linguísticos e cognitivos do surdo*. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

FINGER, I; QUADROS, R (eds). *Teorias de aquisição da linguagem*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

FLOR, C. S. *Diagnóstico da acessibilidade dos principais museus virtuais disponíveis da internet*. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, UFSC, Florianópolis, 2009.

GOLDFELD, M. A. *Criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus, 1997.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Atlas do Censo Demográfico 2010*, 2010a. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default_atlas.shtml>. Acesso em 21 ago. 2018.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Resultados - Atlas do Censo Demográfico 2010*, 2010b. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/resultados>>. Acesso em 21 ago. 2018.

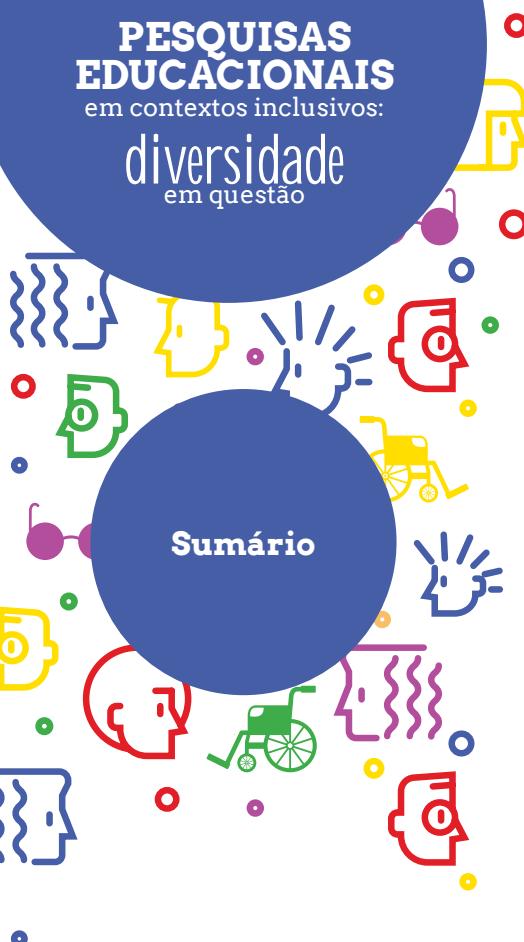
OBREGON, R. F. A. *O padrão arquetípico da alteridade e o compartilhamento de conhecimento em ambiente virtual de aprendizagem inclusivo*. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

QUADROS, R. *Teorias de Aquisição da Linguagem*. Florianópolis: Editora UFSC, 2008.

QUADROS, R. M. de. O 'Bi' em bilinguismo na educação de surdos. In FERNANDES, E. (org.); SILVA, A. C. da. *Surdez e bilinguismo*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação. 103 p., 2010.

QUADROS, R. M. de. O "Bi" em bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, A. C. B.; MELO, A. D. de; FERNANDES, E. (Org.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação. p. 187-200, 2012.

QUEVEDO, S. R. P. *Narrativas Hipermidiáticas para AVA Inclusivo*. (Tese de Doutorado). Departamento de Engenharia e Gestão do Conhecimento (PPEGC). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, 2013.



SACKS, O. *Vendo Vozes: Uma jornada pelo mundo dos surdos*. São Paulo: Editora Schwarcz, 2011.

WEB ACCESSIBILITY INITIATIVE. WAI: *Estratégias, diretrizes e recursos para tornar a Web acessível a pessoas com necessidades especiais*, 2005.

WORLD WIDE WEB CONSORTIUM. *Cartilha Acessibilidade na Web W3C Brasil*, 2012. Disponível em: <<http://www.w3c.br/pub/Materiais/PublicacoesW3C/cartilha-w3cbr-acessibilidade-web-fasciculo-1.html>>. Acesso em 21 ago. 2018.

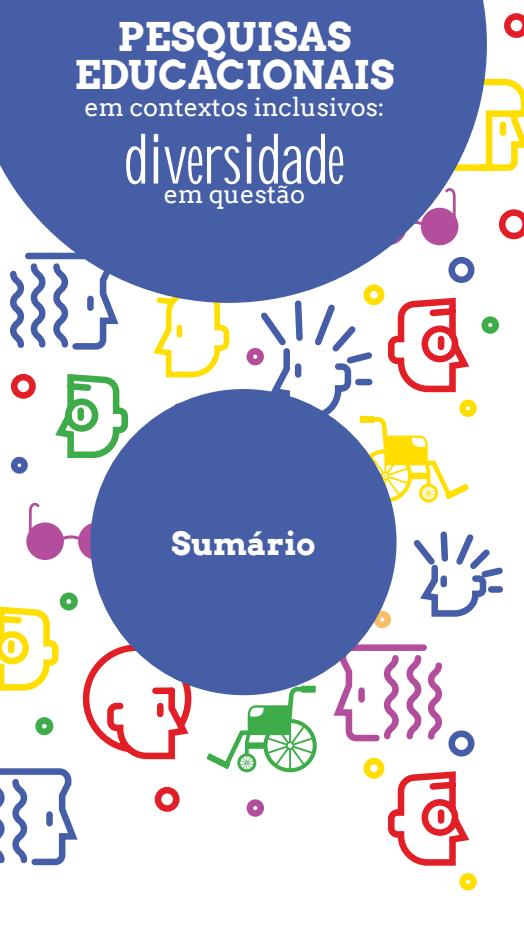
WORLD WIDE WEB CONSORTIUM. *Sistema Nacional de Authoring Tool Accessibility Guidelines 1.0.*, 2000 Disponível em: <<https://www.w3.org/2000/02/ATAG-PressRelease.html.en>>. Acesso em 21 ago. 2018.



capítulo 8

Rompendo barreiras e criando vínculos: o desafio da psicologia escolar no processo de inclusão

Leia Mayer Eyn^g
Vania Ribas Ulbricht

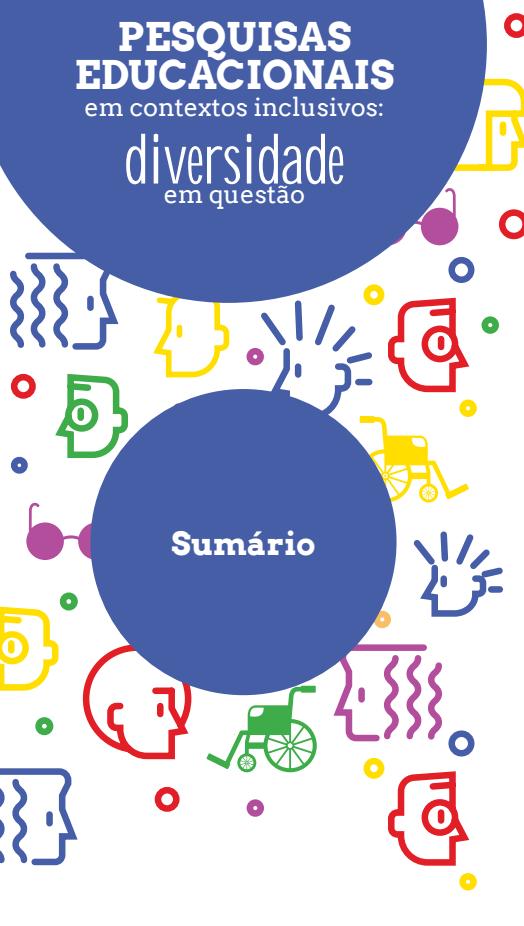


Resumo:

O artigo apresenta a discussão acerca da psicologia escolar junto as pessoas com deficiências. Desse modo, resgata-se a história da psicologia escolar contextualizando a sua forma de inserção e atuação. Apresenta-se os limites institucionais e profissionais existentes e a fragilidade acerca da amplitude que representa o contexto escolar e os seus processos inclusivos. O texto percorre na sequência, as críticas que fizeram com que um novo perfil de profissional e claro, uma nova forma de atuação fosse estabelecida, a qual se apresenta numa nova visão de saúde mental, de direitos humanos e de protagonismo social. Como resultado, percebe-se ainda a necessidade de ampliação do novo modelo, o estabelecimento de vínculos entre os atores da comunidade escolar, e o reconhecimento social da comunidade de que independentemente da existência de uma patologia, o ser humano é complexo, e digno de todas as garantias humanas e sociais.

Palavras-chave:

Psicologia Escolar, Inclusão, Pessoa com Deficiência, Direitos Humanos.



INTRODUÇÃO

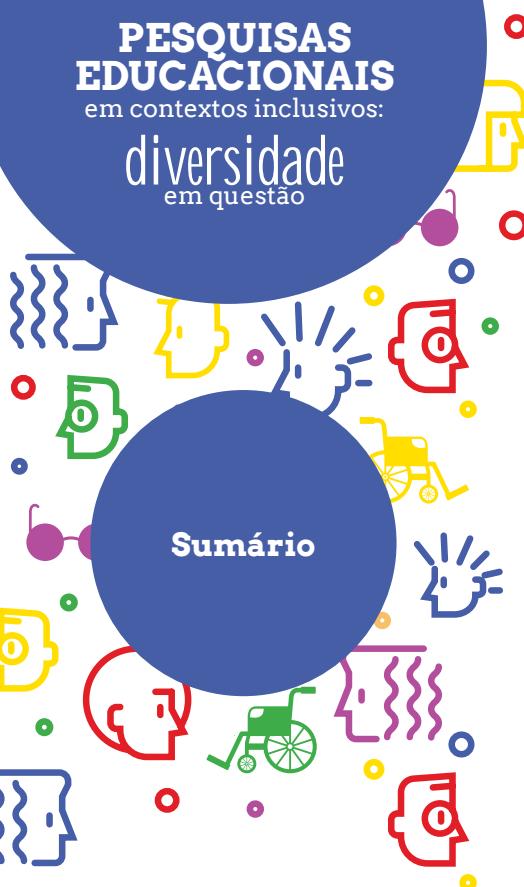
A discussão da Psicologia Escolar na atualidade remete a refletir os processos históricos pelos quais foi construída o cenário da profissionalização da Psicologia em cenários que perpassam por épocas distintas, todavia socialmente construídas como: a) os períodos de ditadura e b) de democracia; cujos os ambientes de intervenção foram e são marcados por estigmas outrora aceitos e hoje refutados.

Com vistas a relatar como hoje percebe-se esta intervenção profissional, o presente estudo, pretende descrever a prática do profissional de Psicologia em um ambiente escolar.

Convém, no entanto, explicitar que o objetivo deste estudo se pauta em estabelecer a correlação entre a prática profissional e base teórica no que se refere a intervenção do psicólogo no ambiente de uma escola. Este estudo justifica-se por possibilitar uma aproximação entre a teoria e prática a fim de identificar possíveis gargalos institucionais que limitam ou impedem uma aplicação atual dos elementos decorrentes das abordagens teóricas, contextualizadas aos novos cenários sociais.

METODOLOGIA

O estudo apresenta a base teórica no que se refere a intervenção do psicólogo no ambiente escolar. O artigo estabelece a busca pelo conhecimento de forma científica pressupõe um procedimento intelectual por parte dos pesquisadores em questão com vista a suprir uma necessidade teórica por meio da investigação de uma realidade e de consolidar uma verdade parcial sobre os fatos. (FACHIN, 2003).



Para orientar o caminho metodológico do estudo, foi utilizado no presente trabalho, o resgate bibliográfico para estabelecer como premissa a forma histórica da abordagem da Psicologia Escolar e da formação do Psicólogo, onde sua aplicação foi alterada, onde antes retratando aspectos profissionais em que se formalizava uma intervenção mediante a necessidade diagnóstico para posterior adaptação ao ambiente escolar, em contraponto a um processo de valorização do sujeitos envolvidos no cenário escolar hoje resgatado.

Para sustentar a pesquisa fez-se inicialmente uma revisão breve de literatura com base em material já elaborado e existente como livros, dissertações, teses e artigos, utilizando bases de pesquisa como scielo, bireme, pro-quest. “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. (GIL, 1999, p.45). Para isso, utilizou-se autores como Andrada, Curonici, Sampaio et al (1986), para subsidiar a temática sobre a história da psicologia escolar e o papel do psicólogo neste cenário.

O tratamento dos dados se deu de forma qualitativa, procurando identificar suas naturezas ao invés de medir dados. A compreensão das informações foi realizada de uma forma mais global e inter-relacionada com fatores variados, privilegiando contextos”. (MEZZAROBA; MONTEIRO, 2004, p. 110).

Diante da utilização dos procedimentos descritos, buscou-se apresentar na sequencia os objetivos apontados, sem, contudo, esgotar o tema, merecedor de estudos e aprofundamentos.



CONTEXTUALIZANDO A PSICOLOGIA ESCOLAR

A Psicologia no Brasil consolidou-se na década de 50 com a regulamentação do curso de Psicologia, que inicialmente propunha uma ênfase no atendimento clínico, consolidando uma referência de atuação da Psicologia, mas que de forma paralela incidia suas intervenções também na área escolar por meio da atuação nos problemas de ensino-aprendizagem.

No início, os psicólogos aplicavam na prática de intervenção na área escolar, um trabalho especialmente voltado para o atendimento clínico e individual. Conforme Andrada (2010) o psicólogo escolar na atualidade, é considerado um psicólogo que apresenta um fazer baseado nas características de atendimento clínico.

Colaborando com Patto (1986), Andaló (1984) anteriormente já afirmava que a Psicologia detinha duas áreas de atendimento: a clínica e escolar. Com vista a esta afirmação, a demanda por uma maior profissionalização ao ambiente escolar emerge e suscita aos profissionais da Psicologia uma capacitação mais específica a esta área da Psicologia.

Com vistas a exemplificar tais questões, Andrade (2005 apud SAMPAIO, 2010) aponta que escutar as demandas da escola e pensar sobre como lidar com os acontecimentos do cotidiano, tendem a elaborar um processo de reflexão no âmbito escolar. Nesta perspectiva, a Resignificação, com todos os sujeitos do ambiente escolar, torna-se necessários para uma prática psicológica saudável.

Outrora se acreditava que ao psicólogo inserir-se no meio escolar, este era percebido pela sociedade com numerosas expectativas em relação a atuação a ser seguida. A ele era outorgada no mundo escolar, a capacidade para sanar todas as dificuldades

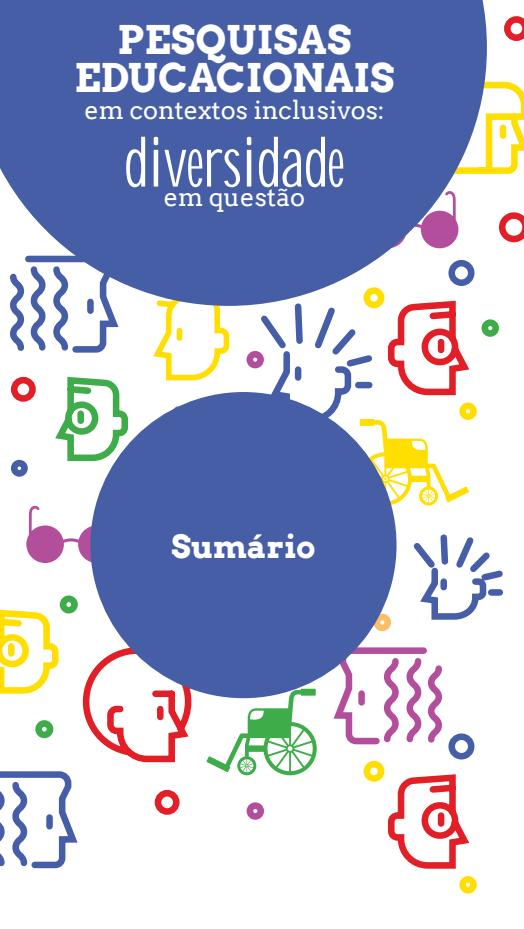


de ensino-aprendizagem e comportamento dos alunos. A esse respeito Martins (2003) Andrada (2005), Aguiar e Galdini (2003 apud SAMPAIO, 2010), posicionam-se contrariamente, afirmando que a intervenção do psicólogo ao meio escolar pode de formas diferenciadas refletir e resignificar a práticas das pessoas envolvidas.

Ainda sob o ponto de vista histórico e acordo com Souza (1997) o aluno era considerado pelo professor o problema de todo um fracasso de ensino-aprendizagem, e o professor como a instituição, acreditavam que o profissional de Psicologia tinha como função adequá-lo aquele ambiente. Via-se o psicólogo como a solução para o problema, o aluno era retirado de sala de aula para readaptar-se, colocando assim todo o fracasso escolar em seus próprios ombros e isolando o professor das responsabilidades desta atuação.

Se por um lado, falta ao profissional da psicologia escolar uma forma “dogmática” de intervenção, por outro, o uso de teste o ratificava para inferir as condições e as problemáticas decorrentes do âmbito escola. Não obstante a isto, Souza (1997) expõe que era comum e útil na prática da Psicologia escolar, o emprego dos testes para medir a capacidade dos alunos, diferenciando-os apenas conforme o grau de ensino-aprendizagem e novamente não levando em conta todo o contexto social, econômico e cultural onde este aluno está inserido.

Conforme relata Souza (1997) o emprego dos testes propriou a ênfase ao diagnóstico, ou contrário de inferir uma avaliação psicológica que considerasse os diversos fatores que envolvem os sujeitos.



O papel do Psicólogo

Após resgatar de forma breve como transcorreu o desenvolvimento da Psicologia Escolar de forma histórica no Brasil, é imprescindível arguir sobre o papel do Psicólogo e suas ações no cenário da escola.

Conforme Curonici (1999, p.33) “o psicólogo no meio escolar não possui uma identidade específica, ele sente-se investido de uma forma geral com a função de terapeuta ou consultor à disposição dos pais da criança ou até mesmo da família inteira.”

O psicólogo quando inserido regularmente no ambiente escolar, poderá determinar e intervir quando julgar necessário mesmo quando os responsáveis pelo aluno não sinalizarem a situação, sustenta Curonici (1999).

De acordo com Patto (1986 apud CURONICI, 1999), o psicólogo escolar tem como principal objetivo aumentar a qualidade e eficiência do processo de ensino e aprendizagem educacional, buscando a inclusão do aluno utilizando técnicas e conhecimento da Psicologia compatíveis com a proposta daquele ambiente específico.

Nas palavras Andrada (2010) ao psicólogo cabe o papel de elaborar estratégias com a equipe pedagógica da instituição, a fim de efetuar um trabalho com menor impacto possível aos alunos e a própria escola. Nos dias atuais fica impossível uma equipe multidisciplinar trabalhar apenas dentro de um contexto escolar. O trabalho deverá ser mais abrangente, inclusive trabalhando com estratégias preventivas em relação a assuntos relacionados a realidade social daquele grupo de alunos e da própria instituição.

Corroborando com Curonici (1997), Soar Filho (1998 apud ANDRADA, 2010) sustenta que não será possível nos dias atuais



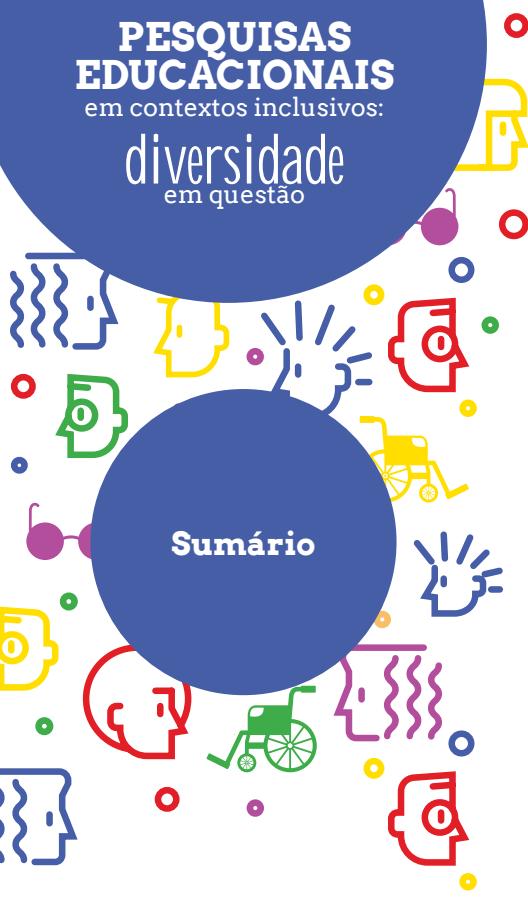
neutralizar ou isolar um determinado problema de capacidade de ensino-aprendizagem a apenas a um determinado contexto, muitos fatores poderão estar contribuindo para um fracasso escolar, o psicólogo que estiver inserido neste contexto escolar deverá levar em consideração o ambiente exposto, a estrutura socioeconômica da família em questão como também aspectos culturais ali presente.

Paradoxalmente a intervenção do psicólogo e seu acompanhamento não deverá ficar restrito ao grau de dificuldades de ensino-aprendizagem e ao comportamento aparente no contexto escolar, o que sugere uma forma linear pela qual a instituição ratifica o profissional de Psicologia. Apesar de atender muitas vezes a sua queixa, este limita o psicólogo como único e fundamental objetivo acompanhar alunos que não possua perfil padrão determinado pela instituição pública ou particular. (SOAR FILHO, 1998).

Sendo assim nos dias atuais, será necessário que o psicólogo escolar tenha como principal comprometimento não eleger um único modelo de explicação para as dificuldades de aprendizagem mas sim considerar inúmeros contextos que poderão estar ali inseridos para determinadas dificuldades. (SOAR FILHO, 1998 apud ANDRADA, 2018).

Sob este aspecto Curocini (1999) afirma que sob forma de prevenção a escola pode diante de necessidades observadas, encaminhar possíveis demandas para atendimentos psicoterapêuticos, todavia, é fugaz a necessidade do professor perceber o seu objeto de trabalho como sendo o seu lugar de intervenção com responsabilidades e competências. Extrapolando esta afirmação almeja-se que processos estereotipados não se concretizem a que o trabalho realizado pela escola tenha um significado em si, ligado ao seu contexto.

É visto que no entender do Conselho Federal de Psicologia, o papel do Psicólogo condiz ao desenvolvimento de “pesquisas,



diagnósticos, intervenção preventiva e corretiva, em grupo ou individualmente”, com todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem. (ANDRADA, 2010, p. 196).

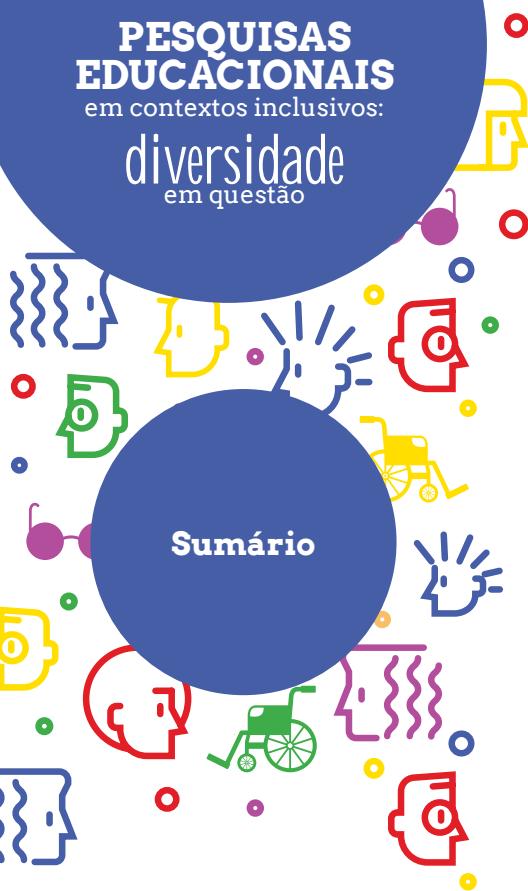
Neste novo papel do psicólogo e pressupõe uma nova proposta da Psicologia escolar predispõe modificações e adaptações para um trabalho de excelência para atender a demanda satisfatoriamente, onde o psicólogo entenda o cotidiano daquele núcleo escolar, que esteja presente em todo o processo buscando efetuar um trabalho multidisciplinar com a interação e cooperação de toda equipe pedagógica/administrativa, professores, alunos e a família.

É um trabalho que deverá ocorrer de forma atuante e circular por parte de ambos, buscando estratégias e práticas eficientes para identificar problemas na realidade exposta e propor situações de entendimento e organização dos aspectos deficientes.

SAÚDE MENTAL: A CRIANÇA E A FAMÍLIA NO AMBIENTE ESCOLAR

A discussão da saúde mental, pode e deve ser contextualizada a partir de distintos cenários. No ambiente escolar, a psicologia assume um papel significativo com a ação do psicólogo escolar como agente de mudanças dentro da instituição-escola, com o objetivo de mediar reflexões e sensibilizar os papéis representados pelos vários grupos que compõem a comunidade escolar.

Os principais protagonistas pais e professores, por vezes tentam identificar ou caracterizar seu filho/aluno a diagnósticos precipitados e restritivos condicionando-os na relação saúde x doença, e que se traduz na escola os diferentes problemas de ajustamento e adaptação.



Basaglia (1985) no entanto afirma que cada sujeito tem o direito de ser tratado enquanto ser humano que é, e não enquanto doença que o esta acometendo. Assim, questiona-se o ponto em que chegamos quando não mais nos endereçamos como sujeitos, ao imaginar que uma humanidade precisa ser questionada para ser reconhecida como seres humanos com nomes próprios, identidades próprias.

Pessoas que apresentam sintomas psicossomáticos passam a ser excluídas e rejeitadas por toda uma sociedade individualista que exclui todos os que não são considerados “normais”. Os seres humanos aos poucos deixam de serem humanos e passam a ser apenas órgãos doentes (CURY, 2005), “vistos de outra forma, a condição de excluído, à qual é delegado o doente mental, impõe-lhe uma série de outras consequências que não podem ser identificadas como decorrentes de sua condição de enfermo”. (BASAGLIA, 1985, p. 75).

No ambiente escolar, é perceptível ainda em 2018, que após os alunos serem diagnosticados como doentes, estes, perdem seu direito como pessoa, perdem o direito sobre si próprios e passam a serem mandados por outros, que na maioria das vezes não conhecem a essência deste ser, individual e único. “Qualquer prova que apresente de sua sanidade será desacreditada pela suspeita a que esta sujeita”. (SZASZ, 1978, p. 75).

Qualquer ser que passe pela sua frente pela primeira vez será igual a qualquer outro. Somente se diferenciarão à partir do momento que seu passado passa a ser conhecido. Todos são iguais sem um sentido anterior. Para que se tornem diferentes somente com o conhecimento do seu passado”. (CURY, 2005). E como vivem os sujeitos no ambiente escolar diagnosticados por toda uma sociedade excludente? Quem pode questioná-los dentro da sociedade?

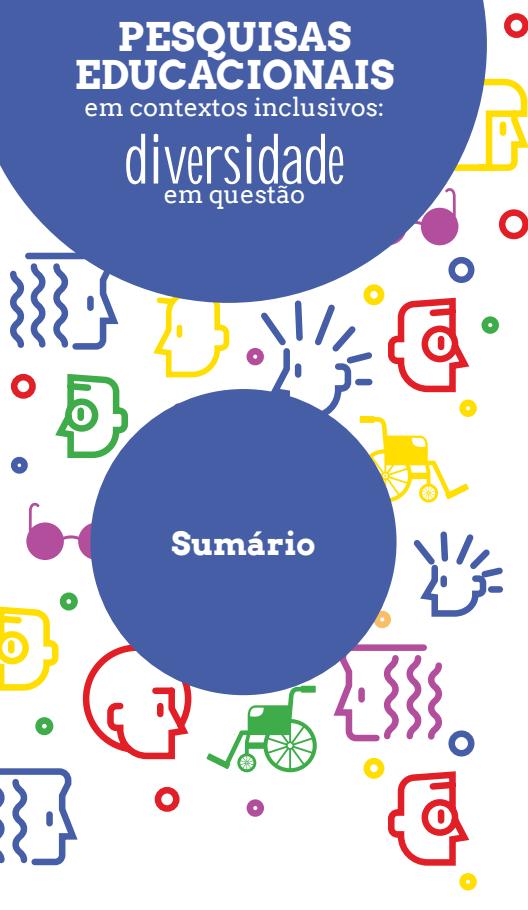
Sumário

Para iniciarmos o processo de inclusão, todos devem se colocar no lugar do outro, seja ele aluno, pais e professores. Esta atitude empática nos permite conectar e criar vínculos, pois assim pode imaginar o que o outro está sentindo. Todavia, imaginar não significa sentir. O sentimento é algo individual, cada qual sente de uma maneira única e diferencia ao outro: ninguém sente igual.

Quando a escola exclui um sujeito (aluno) é porque não consegue compreendê-lo. Muitas vezes no ambiente escolar, percebemos este processo em que a pessoa com deficiência não possui suporte correto: seja no formato de infraestrutura, metodologias ou de pessoas que possam inseri-lo e acompanhá-lo no processo de aprendizagem. Assim, justifica-se que a sua exclusão é necessária para garantir a sua segurança.

Szasz (1978, p.84) questiona a fala que afirma: “[...] que tudo o que é feito à vítima é feito pelo seu próprio bem”. Para autor, é questionável que um sujeito que é por exemplo alocado em um espaço diferenciado e sozinho, estando por vezes numa situação de semi-preso, achar que aquilo é o melhor para ele. Segundo Kawahala (2010), nos questiona afirmando que quando uma pessoa está passando por uma dificuldade, ele não quer que alguém grite com ele e o restrinja, mas sim, que ocorra simplesmente um abraço acolhedor e alguém que o escute.

Hoje sabe-se que por mais que “algumas bruxas possam ter sobrevivido a prova da água, nenhum “louco” sobrevive ao teste psicológico”. (SZASZ, 1978, p. 64). Dentro de uma sociedade conduzida pelo dinheiro como forma ratificada de poder, muitos alunos oriundos de comunidades vulneráveis e desprovidos estímulos de aprendizagem, são taxados e considerados inapropriados para aquele ambiente, e onde seus pais não são orientados para busca de seus direitos, ficando este sujeito submetido ao poder maior, com o qual não tem condições de lutar.



Não sou poucos os casos que laudos emitidos - sem o cuidado adequado, sem as avaliações corretas e acima de tudo ética - sobre a saúde ou doença de uma pessoa transformou a vida de uma família em uma bomba mundial. Cury (2005) afirmava que “todo julgamento que é precipitado é superficial”. Porem pode trazer um prejuízo incalculável para quem o recebe.

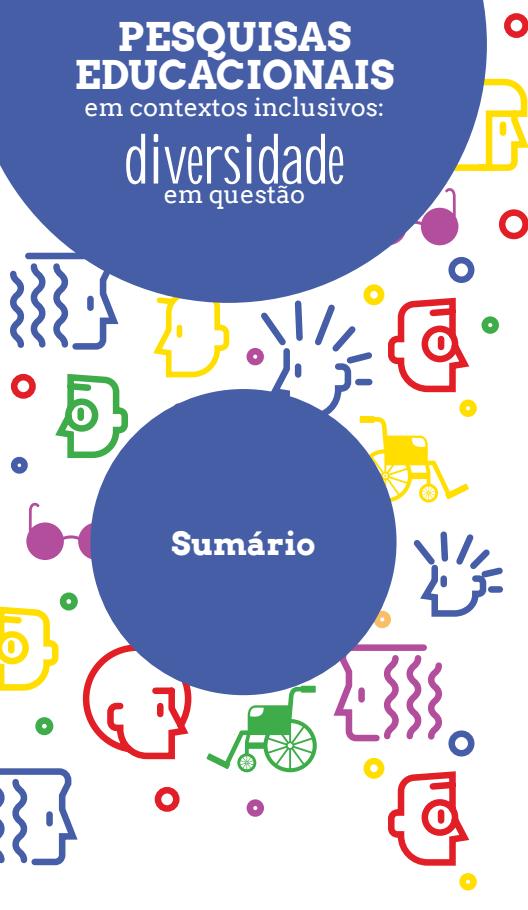
Sabe-se que na escola, o papel da psicologia escolar é orientar e mediar professores e funcionários para transpor para além do que o sujeito se apresenta – com ou sem diagnóstico - para ratificarmos que conhecemos alguém. Uma fala sem sua respectiva contextualização torna-se vulnerável, afinal, não se pode achar que se conhece uma pessoa pela aparência. Muitas vezes percebemos que este sujeito “objetivado enquanto doente, no interior ou fora” da escola, “é também, e a um só tempo produto e testemunha fidedigna da psiquiatria”. (BASAGLIA, ano, p. 104).

A toda ação, existe uma reação. Pela dinâmica muitas vezes enlouquecida do ambiente escolar, percebemos que as metodologias necessárias para um processo de inclusão da pessoa com deficiência e a formação adequada dos profissionais fica a desejar. Abrimos a mão de termos a dúvida.

Temos que ter sempre em mente a arte da dúvida e da crítica quando se trata de qualquer tipo de julgamento. Hoje, a caça à loucura é realizada e estimulada pelos mais respeitados e influentes médicos estadistas, tal como ocorria com a caça às bruxas há alguns séculos. (SZASZ, 1978, p. 69).

Na mente humana se escondem os maiores mistérios “pois há sempre uma realidade que está além do que se sabe e se conhece”, conhecer e saber o quanto não se sabe sobre si é maior desafio do ser humano. (BASAGLIA, 1985, p. 101).

Tudo e todos são afetados de alguma maneira pela sociedade em que estão inseridos ou não. Uma sociedade que pode



ser apenas uma reproduutora de conhecimentos, ou uma construtora destes. “A construção que a psiquiatria elabora sobre o louco se reproduz pela sociedade e tende a ser assimilada como verdade inquestionável pelas famílias, pelas escolas, pelas artes, pela cultura, pelas ruas”. (BASAGLIA, ano, p. 86). Esta construção pode ser mudada se as pessoas assim o quiserem e se assim começar a pensar. Tudo que se produz é feito em cadeia se um começar esta mudança outros o reproduzirão e consequentemente iniciará um processo de mudança.

Uma das formas de transformação é através do medo. Se o homem enfrentar seus medos transformar-se-á de algum modo por sua determinação. E se não o fizer também acabara sofrendo algum tipo de transformação, seja ela para melhor ou pior. “o medo transforma o homem este os enfrentando ou não”. (CURY, 2005).

É importante perceber que o homem é construtor de sua história, e neste aspecto, ser é diferente de estar. Assim:

As pessoas não são doentes, mas, estão doentes o que é muito diferente. [...] nunca observou um caso em que o psiquiatra dissesse ao paciente que este não precisava de tratamento. Ao contrário todas as pessoas que apareciam no hospital eram incluídas na população de pacientes, independente de sua capacidade para atuar adequadamente fora do hospital.” (SZASZ, 1978, p. 80).

Conviver com este rótulo, faz com que alunos acabam sendo rotulados como incapazes, contrariando a máxima que todo ser humano tem suas capacidades e seus direitos e que por negligencia ou desconhecimento dos pais, escola e governo, na maioria dos casos não são respeitados.

Um exemplo bastante recorrente hoje nos contextos escolares vem sendo o suicídio de alunos. É perceptível, em muitos casos, o processo exclusão e sua respectiva rotulação. “Quando alguém se suicida deixa um rastro de magoas e decepção por décadas”. Quando alguém tenta se matar, ele não quer tirar a sua

Sumário

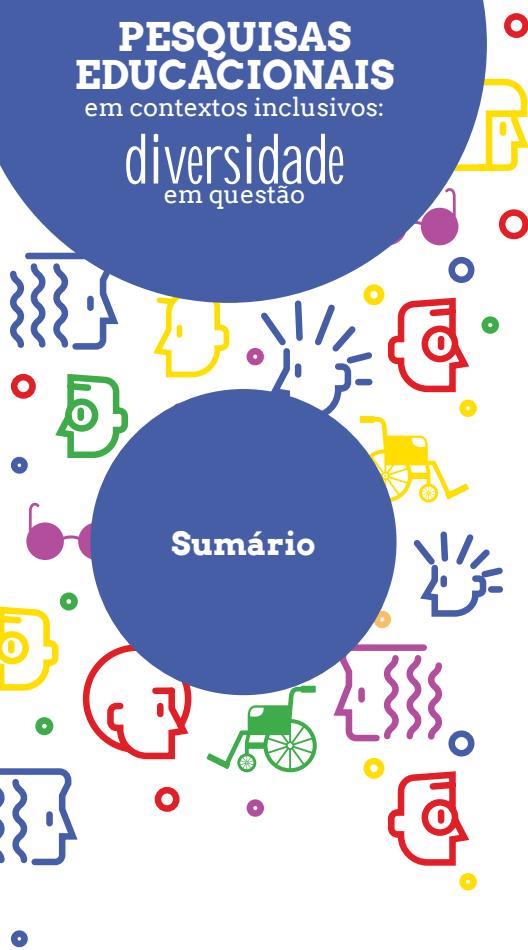
vida, mas sim tentar destruir a dor que esta lhes atormentando. Segundo Basaglia (1978), estes indivíduos tem que lutar para sair desta condição de prisioneiro, aprendendo a lutar, valorizar a vida e a liberdade. Muitas vezes ele quer alguém em quem possa confiar e contar. Alguém que esteja disponível em ouvi-lo e principalmente que não o julgue, mas sim que o entenda sem questionamentos.

É um grande desafio ainda, para a psicologia escolar, construir um elo de proteção as pessoas com deficiência, pois como relatado por Szasz (1978, p. 330), estes sujeitos passam a não mais serem reconhecidos pelas outras pessoas, como seres pensantes ou até mesmo capazes. Muitas vezes tornam-se um peso para as famílias a para a sociedade, que com isso acaba por excluí-los de vez da sociedade.

A atenção e cuidado com a criança e a família refere-se ao fato que criança não pode ser percebida no ambiente escolar, como mero objeto de investigação, mas sim considerada como ser humano e respeitada enquanto tal. Por mais que esta, tenha sido ao profissional da psicologia, esta tem o direito a entender o porque de estar ali. A exclusão da sala de aula por um comportamento inadequado, ou por dificuldade de aprendizagem não desvincula o aluno do direito em estabelecer uma relação empática e também esclarecer aos pais sobre este objetivo o que torna este tipo de atendimento complexo.

No atendimento de uma criança, esta é considerada um sujeito único que por vezes necessita de ajuda na relação com professores, colegas e pais. O estabelecimento do vínculo com o aluno é permeado pela questão ética e de neutralidade. Já este vínculo com os pais ocorre para fins de visualizar um panorama psicológico da criança.

No entanto, ao estabelecer o vínculo da escola com pais de modo ético, eficaz e respeitoso, isso implica uma suposta permissão



dos mesmos da família em adentrar no espaço privado. É neste espaço, que se contextualiza as ansiedades e resistências dos pais em relação ao aluno.

É importante que o psicólogo na escola, oriente os atores: professores, direção, que as dinâmicas familiares são individuais e únicas. Muitas vezes para que o processo de aprendizagem flua, perceber como está constituída a dinâmica familiar e a maneira pela qual a criança se insere neste espaço é imprescindível.

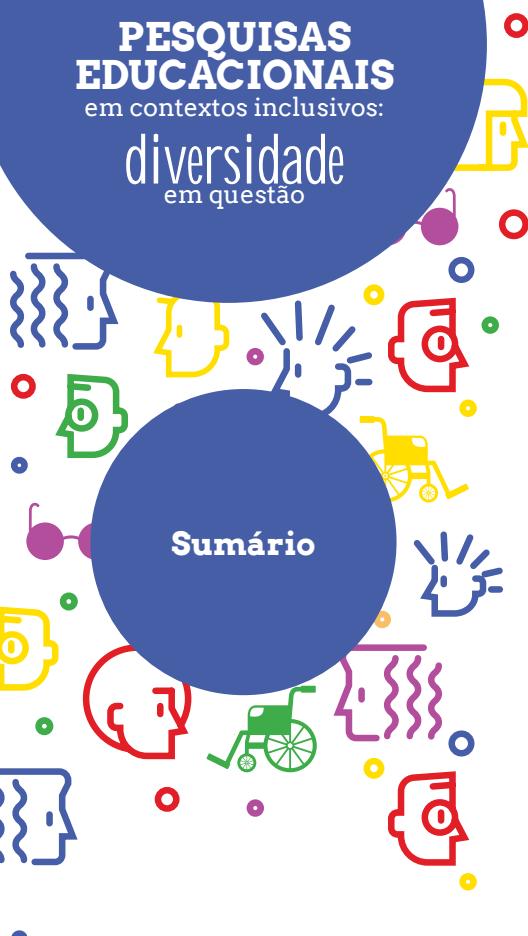
A relação mãe-criança decorre do processo simbiótico já existente no processo gestacional. No entanto, a relação pai-criança também é fundamental no que se refere ao corte necessário para fins de separação/individualização com seus objetos.

São inúmeras vezes que no processo de orientação escolar, comprehende-se a psicodinâmica da criança e as queixas provindas dos professores e pais, mediando a compreensão dos mesmos acerca do fenômeno, estabelecendo uma transferência por meio da devolutiva com estes atores e que possibilitam um melhor processo de inclusão da pessoa com deficiência.

CONCLUSÃO

Pode-se concluir, que existe uma posição ainda retrógrada por parte do sistema educacional brasileiro vigente e em seu grupo integrado (professores, alunos, familiares e equipe pedagógica) em aceitar as propostas de modificações dos métodos de atuação do psicólogo escolar, caracterizando esta função como um processo voltado a um atendimento clínico.

Na organização escolar pública como nas instituições privadas, ainda predomina nos dias atuais, um contexto focado na



educação onde as responsabilidades e os papéis de cada cidadão estão delineados de forma independente, focada em uma estrutura posta há muitos anos e que apesar de algumas intervenções, está longe de ser uma proposta ideal/real da práxis de intervenção do atual psicólogo escolar. "As propostas [...] se opõem frontalmente aos processos verticais e massificantes que vêm sendo usados pelos órgãos oficiais de ensino e deverão despertar sérias resistências à sua implantação." (ANDALÓ, 1995, p.191).

Já em relação aos profissionais da área de psicologia escolar fica evidente o grande descontentamento em relação ao processo de formação destes psicólogos enquanto estudantes no curso de graduação em Psicologia. É necessário destacar algumas questões em relação a situação do papel do psicólogo escolar assim elencadas:

- a) a recente visão sistêmica da atuação do psicólogo escolar no ambiente institucional;
- b) os alunos em processo de graduação de Psicologia convivem com as deficiências que o curso apresenta em seu Projeto Político Pedagógico, criando assim nos acadêmicos desinteresse pelos trabalhos na área da psicologia escolar;
- c) percebeu-se que no decorrer dos anos, houve a iniciativa dos professores da área de psicologia escolar em elaborar sucessivas reformas do currículo na atuação do psicólogo escolar, procurando desta forma novas maneiras de conceber e adequar a disciplina no curso de graduação de Psicologia;

Contudo, na prática escolar, o psicólogo que atua na área possui dificuldades de atendimento, primeiro devido ao processo de aprendizagem da disciplina em relação ao curso de psicologia geral (o psicólogo não conhece as suas reais possibilidades de atuação); segundo pela forma como a instituição educacional

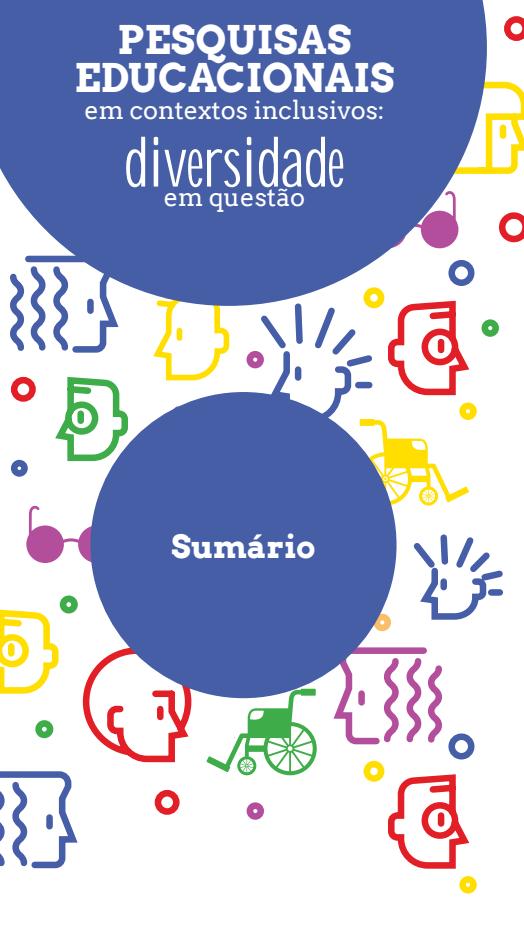


o vê, buscando um acompanhamento clínico e não de interação, integrado ao grupo e a comunidade em geral, sendo necessário desmistificar esta forma de atuação como sendo a clínica e terapêutica o processo eficaz.

Poucas instituições educacionais, possuem um trabalho diferenciado em que ao psicólogo escolar é atribuído um papel atuante de forma sistêmica e integrada, no cotidiano do ambiente escolar. Tampouco, destaca-se que o psicólogo escolar, apesar das dificuldades apresentadas, está ciente do seu papel como profissional na área de educação e aprendizagem e do desafio que lhes compete a cada dia.

Fica evidente que este processo multidisciplinar em transformar e delegar responsabilidades por parte dos educadores, alunos e familiares necessita de uma maior interação por parte dos psicólogos e requer paciência dos interessados. A sociedade em geral, prega por querer um processo eficiente, uma instituição digna e indivíduos saudáveis, mas ao mesmo tempo não quer se arriscar com mudanças evitando assim maiores consequências. São instituições e familiares que possuem estruturas fortemente consolidadas em seus valores e em suas funções e evitam agregar novas responsabilidades ou compartilhá-las.

Cabe ao psicólogo escolar, independente do ambiente e contexto quebrar estas barreiras e desempenhar seu verdadeiro papel, mostrar que todos deverão trabalhar em conjunto para um melhor espaço escolar, respeitando as diferenças, a subjetividade do outro, como também uma melhor convivência interpessoal sempre na busca de uma sociedade melhor e que corresponda as reais necessidades atuais dos indivíduos.



REFERÊNCIAS

ANDALÓ, C.S. *Fala professora! Repensando e aperfeiçoando docente*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

ANDRADA, Edla Grisard Caldeira de. Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 18, n. 2, Aug. 2005 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722005000200007&lng=en&nrm=iso> . Acesso em 11 Abr. 2018.

CURONICI, Chiara. *Psicólogos & Professores: um ponto de vista sistêmico sobre as dificuldades escolares*. São Paulo: EDUSC, 1999.

CURY, A. *O futuro da Humanidade*. São Paulo: Sextante, 2005.

FACHIN, Odília. *Fundamentos da Metodologia*. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MEZZAROBA, Orides; MONTEIRO, Cláudia Servilha. *Manual de metodologia da pesquisa no direito*. São Paulo: Saraiva, 2004.

PATTO, MHS. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1986.

SZASZ, T.S. *A fabricação da loucura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.



capítulo 9

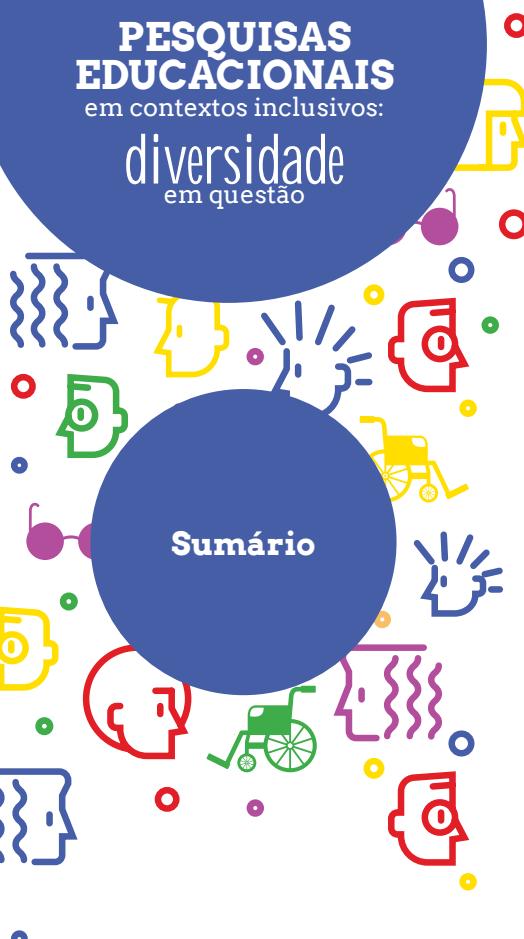
Material Didático Inclusivo para o aluno surdo: proposição para um *framework*

Silvia Regina Pochmann de Quevedo

Dóris Roncarelli

Luiz Antônio Moro Palazzo

Tarcisio Vanzin



Resumo:

A surdez é uma questão atualmente observada de modo controverso no Brasil. Na perspectiva da educação inclusiva a internet revolucionou a vida do surdo em muitos aspectos. A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS tem estado no palco de muitas discussões, bem como a elaboração de material didático adequado para atender as diferenças e singularidades à guisa de outras circunstâncias que esta natureza requer. Este artigo tem como objetivo propor a construção de um *framework* para elaboração de material didático digital acessível ao aluno surdo que respeite as características linguísticas e suas culturas diferenciadas. Proporcionar esta discussão para concepção de um guia facilitador para elaboração de material didático que contemple as principais exigências das pessoas surdas, a partir de suas realidades e sua cultura é caminhar em direção a produção material didático de qualidade na perspectiva da inclusão digital na educação. Professores e desenvolvedores dos conteúdos pedagógicos, independentemente de suas escolhas didático-metodológicas poderão produzir material que serão oferecidos aos alunos ouvintes e surdos ancorados na legislação e nas diretrizes internacionais de acessibilidade (W3C). Essa discussão faz-se necessária diante da consolidação de políticas públicas de inclusão e de formação de professores para atendimento ao aluno surdo.

Palavras-chave:

material didático inclusivo, acessibilidade, surdos, guia de referência



INTRODUÇÃO

No Brasil a surdez é uma observada sob dois prismas ideológicos, duas correntes que se contrapõem em relação ao domínio de uma língua: a dos oralistas, que acreditam na hipótese de o surdo ter a língua portuguesa como L1 (primeira língua), comunicar-se e relacionar-se por meio dela, e os que acreditam na alfabetização, ou aquisição da linguagem, portanto, de conhecimento, através da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Para dominar a linguagem é preciso conhecer uma língua. “Língua e linguagem constituem a função do pensamento” [FARACO 2011]. Mas para conhecer uma língua oral, é preciso ouvir. Na sala de aula inclusiva, colocada por inúmeras políticas públicas de inclusão, o aluno surdo enfrenta barreiras não apenas porque não ouve, mas porque “tudo o que o cerca está em português” [QUADROS 2012].

Dominar a linguagem é exercitar uma ferramenta, o cérebro. Em tempos de cibersociedade [LEMOS 2013] isso faz diferença, pois quanto mais linguagem, maior o domínio da argumentação, o que determina relações de poder [FAIRCLOUGH 2001]. Para os jovens, em especial, a linguagem abre as portas da cidadania e estabelece as questões fundantes de seu futuro profissional.

Tradicionalmente, são os jovens que mais sofrem com relação ao desemprego, sempre pontuando os índices mais altos nessas taxas. Em fevereiro de 2016 a taxa de desemprego na faixa etária de 18 a 24 anos ficou em 20,8% ante 15% em fevereiro de 2015, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Em janeiro, a taxa de desemprego entre os mais jovens estava em 18,9%. [IBGE 2010].

O desemprego no Brasil concentra-se entre os jovens. Os jovens são, segundo o IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica

Sumário

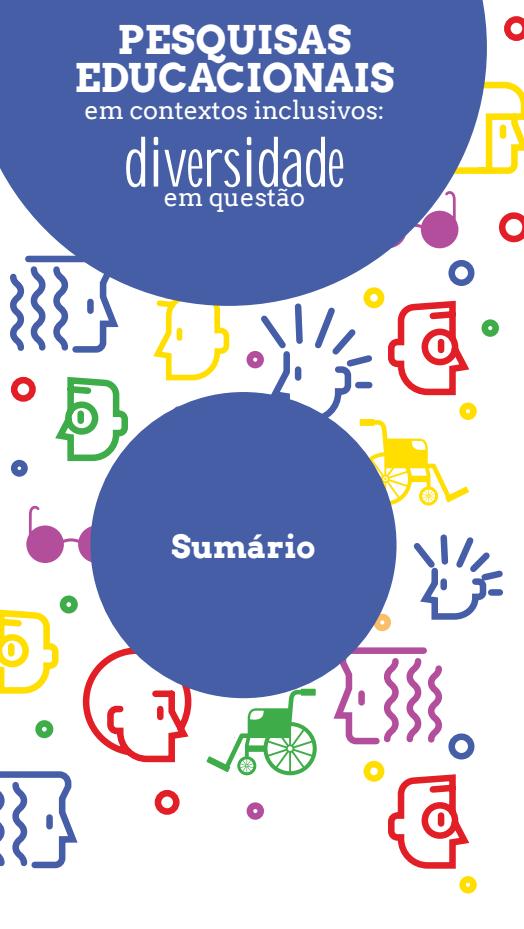
Aplicada, 2014), 46,6% dos 8,5% referentes à taxa nacional de desemprego no Brasil. Se a situação não é fácil para os jovens sem deficiência, a correlação é muito mais difícil ao jovem surdo, dado seu contexto escolar. [IPEA 2014].

Na verdade, a situação do surdo no Brasil nunca lhe foi favorável. Os números de jovens surdos fora da sala de aula também. Em alguns aspectos a internet pode ser considerada como revolucionária para a vida do surdo. Especialmente, naqueles ligados à liberdade, independência, firmeza. Na internet não há o compromisso de escrever a língua culta, aplicativos fizeram surgir comunicação visual rápida e a discussão de respeito e acolhimento às diferenças conduz o mundo a uma nova postura [LIPOVETSKY 2010].

Assim, a inclusão estimula a presença do aluno surdo na sala de aula. Mas estaria a sala de aula adequada para o aluno surdo? Se tudo que o rodeia está em português, como seria o material didático para o aluno com essa deficiência sensorial?

O objetivo deste artigo é apresentar as necessidades em desenvolver um guia para elaboração de material didático acessível ao aluno surdo. A aposta é de que a partir de um *framework*, na perspectiva da educação inclusiva, possa vir a ser uma contribuição efetiva à política nacional de inclusão e quiçá da formação de professores.

Nesta proposta de pesquisa entende-se *framework* como uma estrutura real de um arcabouço epistemológico, que se preocupa com o sujeito que conhece (aluno surdo) e o objeto conhecido no ato de conhecer (mediado pelo material didático digital acessível). Contempla a especificação de um conjunto de pressupostos, valores, práticas, conceitos e leis que regem estas relações, usado especificamente para estudar e resolver problemas dentro de um determinado recorte teórico. Tem como objetivo ser um guia como



suporte para o desenvolvimento de materiais didáticos digitais acessíveis para alunos surdos.

Para que esta pesquisa possa ser coroada de êxito elencamos as seguintes etapas a serem desenvolvidas:

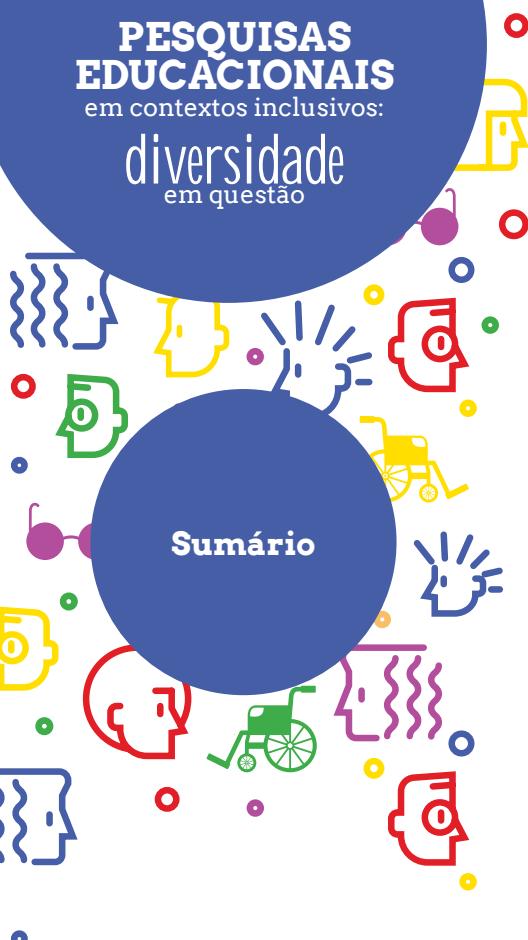
- identificar as barreiras de acessibilidade do aluno surdo em relação ao material didático;
- identificar a dinâmica da relação do surdo com ambientes digitais;
- construir o *framework* conceitual;
- desenvolver o guia com as instruções para a elaboração de material didático acessível ao aluno surdo
- realizar experimentos por meio de protótipos elaborados a partir do guia.

APOSTA METODOLÓGICA

Esta é uma pesquisa tecnológica de natureza aplicada, porque permitirá gerar conhecimento prático, caracterizando-se como exploratória ao buscar familiaridade com o problema estudado [SILVA; MENEZES 2001]. É, ao mesmo tempo, pesquisa qualitativa que permitirá classificação e análise.

Quanto aos procedimentos técnicos e metodológicos, Revisões Sistemáticas de Literatura (RSL) permitiram identificar o estado da arte no cumprimento da primeira parte dos estudos.

Com objetivo de identificar as publicações mais relevantes e conceitos ligados ao tema, as RSL serão feitas junto a bancos de artigos indexados *Scopus* e *Web of Knowledge*, duas das principais



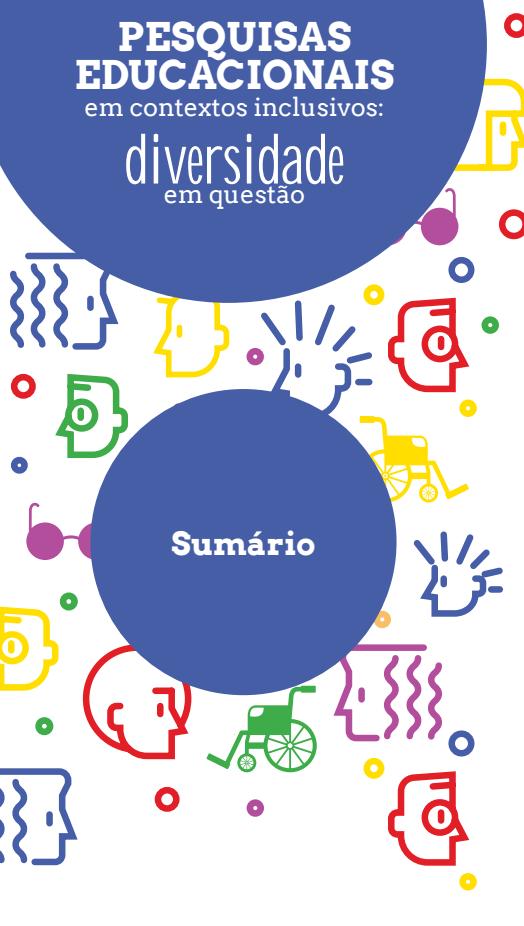
plataformas internacionais de caráter interdisciplinar, assim como banco de Teses e Dissertações da CAPES e outros.

Como instrumento de pesquisa serão utilizadas várias técnicas como grupos focais e entrevistas, questionários e observação participante. Também se prevê o uso do Método *Delphi* para a fase de finalização dos resultados.

PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES E DIFERENCIAIS

Do ponto de vista relativo da história são muito recentes as pesquisas sobre ambientes virtuais bilíngues. Em 2013, Quevedo identificou apenas duas Universidades em todo o país com trabalhos desenvolvidos com tal especificidade voltada à cultura surda. As pesquisas sobre Avaliações de Interface Humano Computador, por exemplo, remontam ao início dos anos 1990 [BERG 2013]. Quevedo e Ulbricht [2010] compararam as plataformas de ensino aprendizagem, conferindo seu baixíssimo nível de acessibilidade. As pesquisas ainda não convergem a um resultado com resultado prático na visão interdisciplinar.

Na tese de Quevedo [2013, p. 312], a autora demonstra a existência de lapsos de reconhecimento do aluno surdo em grupo de discussão. A partir de experiência realizada em Grupo Focal com três câmeras, dois intérpretes e moderador, junto a grupo de alunos surdos e ouvintes convededores dos dois códigos, as câmeras captaram que os alunos surdos não foram percebidos, em que pese o fato de todos se conhecerem previamente. Isto só foi constatado posteriormente em análise das gravações. Sem voz, o aluno surdo perde seu turno de fala para o aluno ouvinte, e muitas vezes, nem volta a se manifestar. A autora demonstra a grande disparidade que pode haver em sala de aula, principalmente com um material didático não adequado.



Para investigar usabilidade em ambientes virtuais em busca de acessibilidade, Berg [2013] utilizou três palavras-chaves foram usadas de forma combinada: *Usability*, *Website* e “*Learning Management System*” As pesquisas extraíram apenas artigos disponíveis na íntegra, para permitir sua rastreabilidade, sem restrições de data ou tipo de publicação. A constrição foi feita com relação a coletar apenas artigos que continham as palavras-chaves no título.

A pesquisa *Usability AND Website*, efetuada na Web of Knowledge - WoK, identificou 573 trabalhos e, no Scopus – SCP, 1.141 trabalhos. Com as palavras-chaves *Usability AND “Learning Management System”*, pesquisadas na SCP 65 trabalhos e na WoK 22 trabalhos. A terceira busca foi usando *Usability AND Emotion*, sendo encontrados 29 na WoK e 36 no SCP.

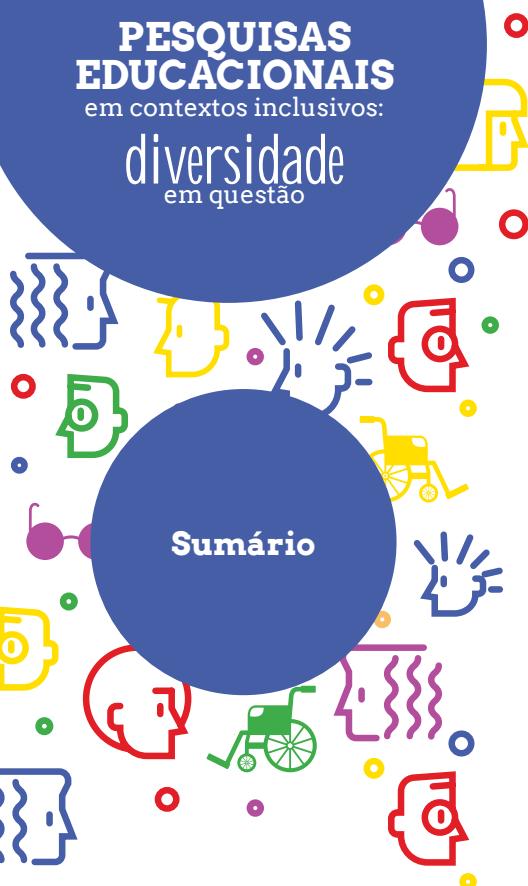
Com a mesma técnica, Quevedo [2013] elencou as seguintes palavras-chaves: surdos, aprendizagem, representação espacial (em português e inglês), publicando metadados que permitiram estabelecer comparação e quantificar indicadores das publicações relevantes.

A Tabela 1 resume a quantidade de artigos versus período de pesquisa das três Revisões Sistemáticas de Literatura realizadas pela pesquisadora, delimitando os artigos encontrados e os extraídos para seu trabalho. As revisões foram realizadas com diferentes formulações junto aos mesmos bancos de dados de natureza interdisciplinar.

Tabela 1: Quantidades de artigos versus período de pesquisa.

Revisão	Encontrados	Extraídos
2010	38	13
2012	14	5
2013	14	4
Total	66	22

Fonte: Quevedo, 2013



A Figura 1 oferece de forma ilustrada as quantidades de publicações por ano de publicação. Quanto aos anos de publicação dos 22 trabalhos extraídos, a maior concentração ocorre em 2009, com total de seis trabalhos publicados naquele ano. Em 2007, a pesquisa indicou quatro trabalhos, seguidos de dois artigos correspondentes aos anos de 1995, 2000, 2005 e 2006. Relativo aos anos 1996, 1998, 2003 e 2011 houve um trabalho em cada ano.

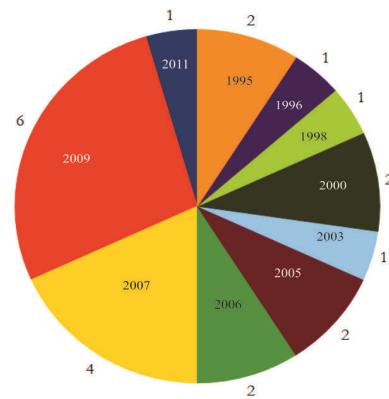


Figura 1: Publicações por ano
Fonte: Quevedo, 2013

Listando e ordenando os nomes foram identificados 45 diferentes autores. Entre a diversidade de autores e áreas, é possível dizer que os autores Marschark; Morgan, G. & Kegl, J e N. S. Glickmann podem ser considerados pesquisadores relevantes: Marschark surge em duas bases de dados com artigos diferentes (além de ser citado em outros quatro artigos).

Morgan & Kegl; e Glickmann aparecem com o mesmo artigo em duas revisões sistemáticas, oriundos de três bases de dados. As áreas de interesse apareceram assim constituídas: linguagem, 10 artigos (6 relacionados à língua, 4 à cognição); educação, 10 artigos (inclusão, TIC e cognição); ciências sociais e TIC (ideologia), 1 artigo; médico (implante coclear), 1 artigo.

PESQUISAS EDUCACIONAIS

em contextos inclusivos:
diversidade
em questão



Problemas de cognição ocasionam problemas de aprendizagem, temas pertinentes à área da Educação. Em relação às temáticas de interesse, verificou-se que 10 artigos versam sobre esta área, com as seguintes áreas adjacentes: educação/inclusão (2 artigos); educação/TIC (1 artigo); educação/cognição (7 artigos).

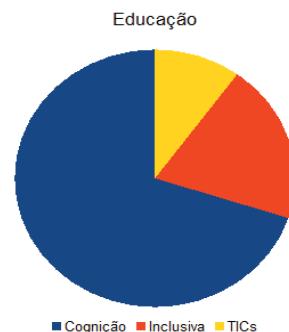
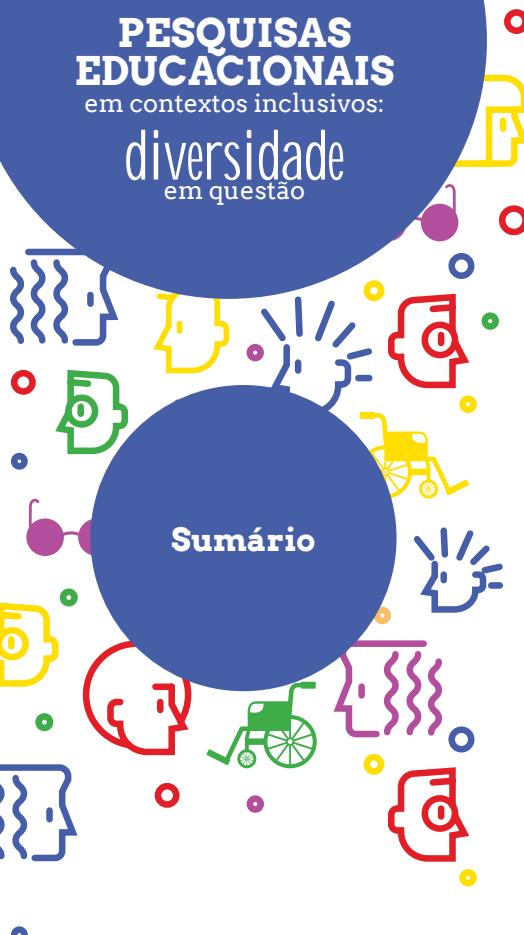
Outros 10 são pertinentes à área da Linguagem, enquanto Linguagem/língua (6 artigos); linguagem/cognição (4 artigos). Um artigo abordou a tecnologia do ponto de vista político e social, considerado por isso na área das Ciências Sociais/TIC. E, por fim, um último artigo, abordou como tema de interesse a vida de uma jovem com implante coclear, considerado na área da Medicina. As Figuras 2 e 3 oferecem a visualização desse conhecimento.



Figuras 2: Distribuição de áreas dos dois grandes temas pesquisados

Fonte: Quevedo, 2013

**PESQUISAS
EDUCACIONAIS**
em contextos inclusivos:
diversidade
em questão



Figuras 3: Distribuição de áreas dos dois grandes temas pesquisados
Fonte: Quevedo, 2013

Quanto ao público alvo 14 artigos abordam a questão de alunos surdos, entre homens e mulheres com idade entre 7 a 47 anos. Três falam de surdos e ouvintes, dois de cegos e surdos, um de professores, um de surdo com implante e um de surdo com leve doença mental, conforme a Figura .4

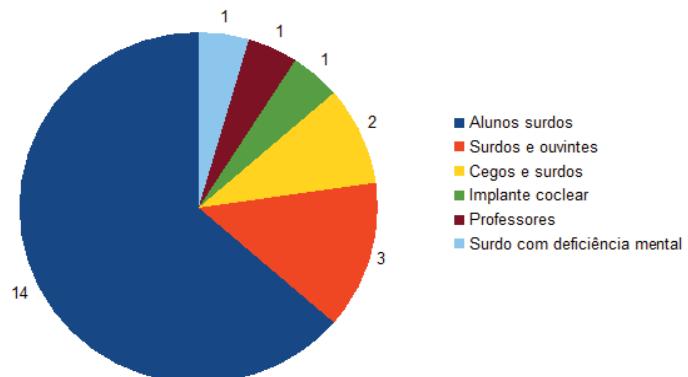
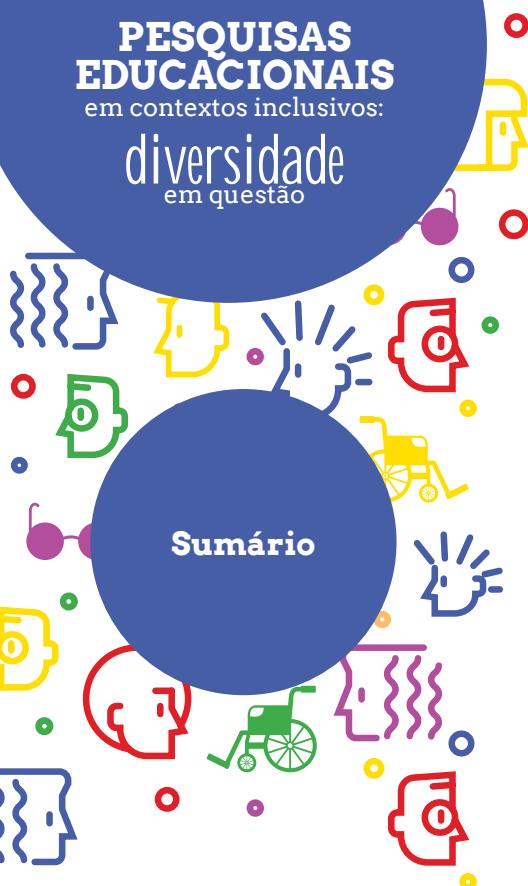


Figura 4: Referências ao perfil do público-alvo
Fonte: Quevedo, 2013



Quevedo [2013] ocupou-se com a criação, desenvolvimento e implementação de narrativas hipermediáticas em diferentes gêneros para o ensino de Geometria Descritiva a alunos surdos, buscando apurar diretrizes para o conteúdo e apresentação em ambientes virtuais bilíngues. A proposta desta pesquisa visa ampliar o estudo, buscando a implementação prática de conteúdo adaptável. A baixa quantidade de artigos identificados e o aspecto muito recente das pesquisas em ambientes virtuais inclusivos são outro dado a demonstrar o ineditismo do projeto.

Cada revisão sistemática é um processo explícito em plataformas científicas para que se possa identificar os conteúdos mais relevantes para cada temática elencada. Evidenciar o estado da arte do conhecimento sobre um campo de pesquisa requer árduo trabalho e tem sido utilizado em teses e dissertações de programas conceituados.

Para a pesquisa de Flôr [2016], foram selecionadas as bases de dados Scopus, Web of Science Periódicos Capes. Os termos utilizados pela pesquisadora na busca foram “*deaf AND Information Foraging Theory*”, “*deaf AND Information Scent*”, “*deaf AND CoLiDeS*”, “*deaf AND navigation AND website OR web*” (Scopus), “*deaf AND navigation AND website*” e “*deaf AND navigation AND web*” (Web of Science) e “*deaf AND navigation*” (Periódicos Capes). [FLÔR 2016].

Na base Scopus os termos foram filtrados em “Título do artigo, resumo, palavras-chave”, exceto para os termos *website* e *web*, que foram filtrados para “Todos os campos”; na base de dados Web of Science foram filtrados em “Tópico”; e na base Periódicos Capes em “Qualquer”. Foram considerados todos os artigos encontrados até a data da pesquisa (1º de dezembro de 2014). [FLÔR 2016, p. 272].

A busca sistemática utilizando os termos de pesquisa nas três bases de dados ..., retornou um total de 74 artigos, dos quais 13 repetiram-se entre as bases de dados e 21 foram pré-selecionados para a leitura integral. Após uma análise criteriosa tendo como base os



fatores de inclusão e exclusão, sete artigos foram selecionados para compor a revisão de literatura. [FLÔR 2016, p. 273].

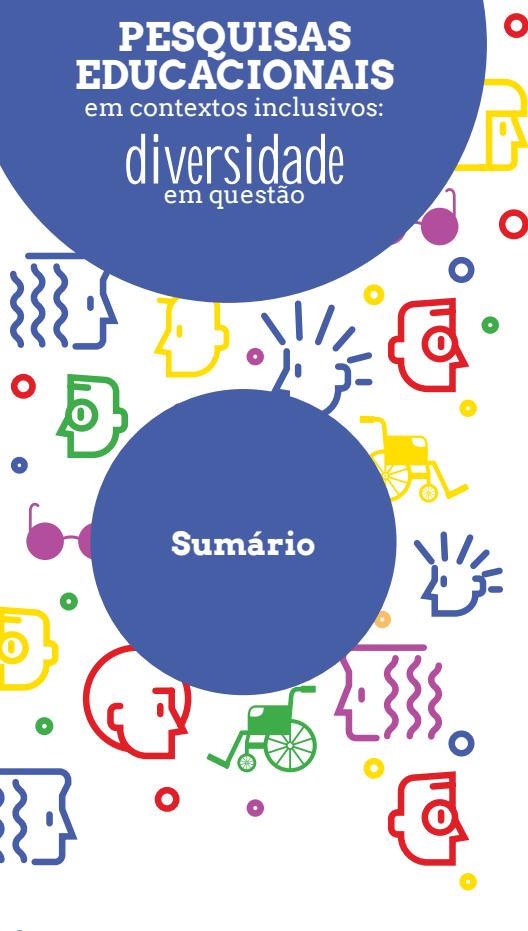
Os resultados das revisões de Quevedo [2013] e Flôr [2016] apresentam entrelaçamento dos conhecimentos sobre a surdez e suas implicações.

O aporte de revisões sistemáticas pode ser expresso em um *framework* conceitual. Reunir os elementos e as relações referente à gestão de processos de conhecimento, com avaliações de especialistas da área e usuários, pode evidenciar heurísticas relevantes para a usabilidade de aplicativos inclusivos.

Proporcionar um guia facilitador para o cumprimento da legislação e das diretrizes internacionais de acessibilidade (W3C) em especial para as escolas públicas e privadas no tocante à inclusão é uma das apostas desta discussão. Este instrumento também pode ser disponibilizado ao MEC, como contribuição à política nacional de inclusão e de formação de professores. Tal ferramenta, pode auxiliar na perspectiva da aprendizagem inclusiva e na ampliação da política de inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As revisões sistemáticas e a literatura demonstram as grandes dificuldades do aluno surdo para com a Língua Portuguesa. Tudo que o rodeia está em português, desde ambientes virtuais, ambientes presenciais, ambientes digitais, educacionais, bem como a explicação de uso destes espaços. Livros, material didático, nas relações com os professores, com os colegas, com os tutores, e de modo geral com a sociedade hegemônica ouvinte.



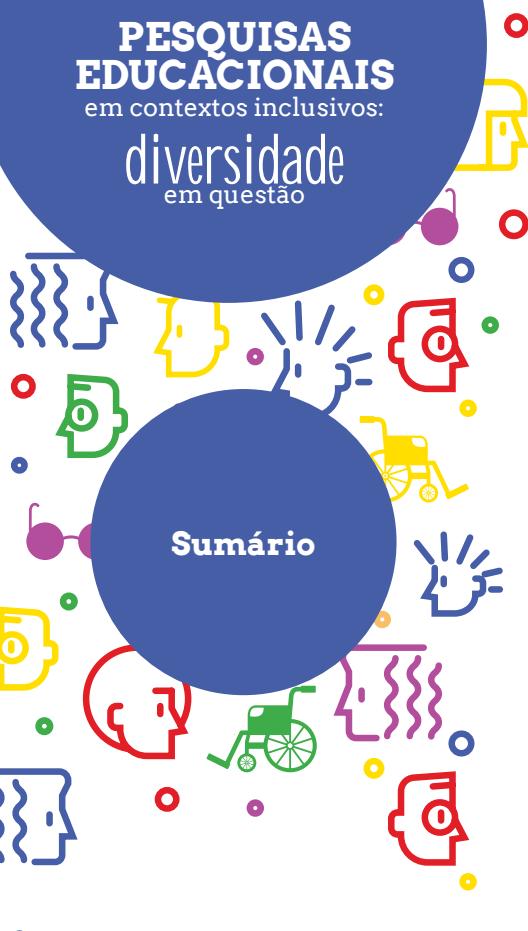
Nas experiências realizadas com a testagem de diferentes narrativas em hipermídia para ambiente virtual inclusivo, em Quevedo [2013], mais alunos surdos do que ouvintes se queixaram de que os textos apresentados eram muito longos. Essa é uma questão importante, concernente à Mídia, à Engenharia e à Gestão do Conhecimento, com implicações para a área da Educação.

Viu-se que limitações cognitivas ou afetivas para os surdos são decorrentes do que lhes é oferecido pelo grupo social em que convivem, o que em muitos casos contribui para corroborar sua condição de surdo como “deficiente”, “diferente”, e não pela singularidade que essa mesma condição oferece.

O ambiente bilíngue testado entre alunos surdos e ouvintes demonstrou marcas de conflito, mas com prevalência de marcas de harmonia, educação e solidariedade manifestadas nas gravações dos grupos focais [QUEVEDO 2013]. Por isso, o modelo de inclusão utilizado como política de educação do governo federal para incluir o aluno surdo em sala de aula com intérprete é positivo, mas pode ser ampliado com a derrubada de barreiras, entre elas a que coloca diferença no material didático para ouvintes e surdos.

Ambientes e materiais bilíngues para surdos e ouvintes que conhecem português e Libras estabelecem outra correlação em um contexto de aprendizagem. O bilinguismo dilui a correlação de forças do ambiente, tornando-o mais homogêneo. O aluno ouvinte que não sabe Libras esforça-se, também, para chegar a um entendimento.

Levado ao virtual, esse contexto pode ser ainda mais diluído, pois o conteúdo será oferecido em duas línguas e em várias linguagens web proporcionando condições de compartilhamento e ação para o conhecimento. Assim, nenhum talento é desperdiçado ou ignorado. Todos aprendem e geram conhecimento.



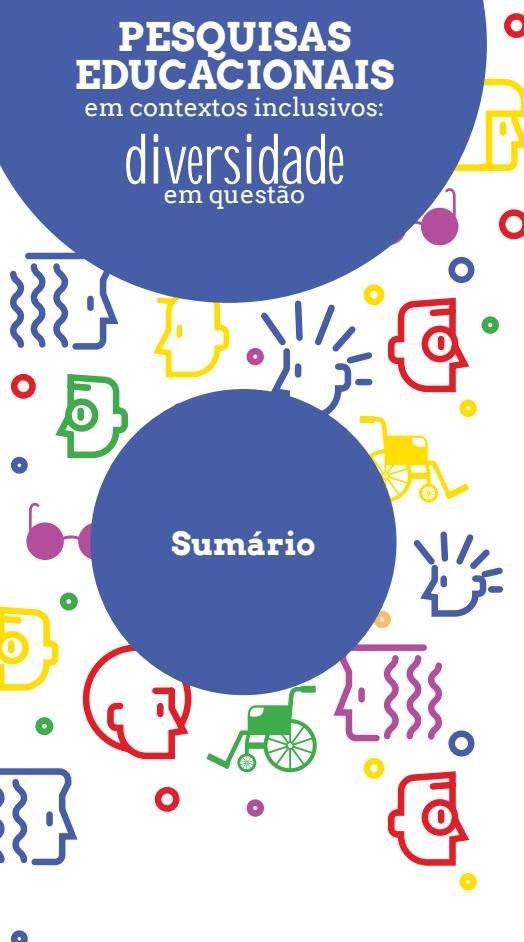
Do ponto de vista tecnológico, os sistemas podem avançar com o desenvolvimento de excelentes formas de conexão e navegação, ancorados nas diferenças dos alunos e não no desenho universal que atende à massa homogênea. Isso é atender a singularidade do sujeito.

O sistema será mais eficaz e eficiente ao moldar-se a esses perfis, oferecendo todas as linguagens web ao mesmo tempo, explorando todas as possibilidades, sem que se cause ruído entre elas. Essas características poderiam ser 'móveis', 'flutuantes', com maior ou menor incidência de uma e outra, conforme as características desejadas.

Assim, o aluno surdo poderá ampliar a Libras e deixar o português em segundo plano (ou aproveitar para conhecer português) e o aluno ouvinte poderá ampliar o português (ou aproveitar para conhecer Libras), cada qual buscando a sua própria "melhor forma de aprender", na perspectiva da hipermídia adaptável e adaptativa.

A aposta desta pesquisa, como um estudo inicial, é trazer à tona as implicações sociais e possíveis contribuições, bem como os limites, e que sugestões para futuros estudos sejam semeados em campos fecundos e pluralizem alcançando resultados significativos.

O guia que se almeja pode se tornar uma ferramenta efetiva e de uso frequente no cotidiano de professores e desenvolvedores, potencializando competências e habilidades para garantir uma cidadania a pessoas surdas ou com deficiência auditiva que, incontestavelmente, têm, na educação, uma base de construção de vida e ativa participação na sociedade.



REFERÊNCIAS

BERG, C. H. *Avaliação de Ambientes Virtuais de Ensino Aprendizagem Acessíveis Através de Testes de Usabilidade com Emoções*. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

BRASIL. (1988). Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Senado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em 21 ago. 2018.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em 21 ago. 2018.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm>. Acesso em 21 ago. 2018.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Coord. trad. rev. técnica e pref. I. Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FARACO, C.A. O problema do conteúdo, do material e da forma na arte verbal. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin - dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, p.95-111, 2009.

FARACO, C. A. *Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares*. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p.21-26, jan./mar, 2011.

FARACO, C. A. *Pesquisa Aplicada em Linguagem: Alguns Desafios Para o Novo Milênio*. DELTA. 17: ESPECIAL, (1-9), 2001.

FARACO, C.M. Interação e linguagem: balanço e perspectivas. *Calidoscópio*. v. 3, n. 3, p. 214-221, set./dez, 2005.

Sumário

FLÔR, C. da S. *Recomendações para a criação de pistas proximais de navegação em websites voltadas para surdos pré-lingüísticos*. (Tese de Doutorado). Departamento de Engenharia e Gestão do Conhecimento (PPEGC). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, 2016.

GLICKMAN, N. S. *Adapting best practices in CBT for deaf and hearing persons with language and learning challenges*, 2009. Disponível em <<http://www.mendeley.com/catalog/adapting-best-practices-cbt-deaf-hearing-persons-language-learning-challenges>>. Acesso em 21 ago. 2018.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010). *Censo Demográfico, 2010*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default_atlas.shtml>. Acesso em 21 ago. 2018.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Carta de Conjuntura*, 2014. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/conjuntura/cc22_mercadodetrabalho.pdf>. Acesso em 21 ago. 2018.

LEMOS, A. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Ed. Porto Alegre: Sulina, 2013.

LIPOVETSKY, G. *A felicidade paradoxal*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

MARSCHARK, M. *Language in children who are deaf: a research synthesis*. Alexandria: NASDSE Project Forum, 2001.

MARSCHARK, M; PELZ, J. B.; CONVERTINO, C; SAPERE, P; ARNDT, M E; SEEWAGEN, R. Classroom Interpreting and Visual Information Processing in Mainstream Education for Deaf Students: Live or Memorex? *American Educational Research Journal Winter*, Vol. 42, No. 4, pp. 727–761, 2005.

MARSCHARK, M; SAPERE, P; CONVERTINO, C; PELZ, J. *Learning via Direct and Mediated Instruction by Deaf Students*, 2014. Disponível em <<https://doi.org/10.1093/deafed/enn014>>. Acesso em 21 ago. 2018.

MORGAN, G.; KEGL, J. Nicaraguan Sign Language and Theory of Mind: the issue of Critical Periods and Abilities *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2006.

Sumário

QUADROS, R. M. de. O “Bi” em bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, A. C. B.; MELO, A. D. de; FERNANDES, E. (Org.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação. p. 187-200, 2012.

QUEVEDO, S. R. P. *Narrativas Hipermidiáticas para AVA Inclusivo*. (Tese de Doutorado). Departamento de Engenharia e Gestão do Conhecimento (PPEGC). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, 2013.

QUEVEDO, S.R.P. de; ULRICH, V. R. Estudo comparativo das plataformas de ensino-aprendizagem. In: *16º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância*, 2010, Foz do Iguaçu Anais do 16º Congresso internacional ABED de Educação a Distância. São Paulo: ABED, 2010.

SCOPUS. Disponível em <<http://www.scopus.com/home.url>>. Acesso em 22 fev. 2016.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. 3 ed. *Rev. Atual*. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

WEB OF KNOWLEDGE - WOK. Disponível em: <<https://m.webofknowledge.com>>. Acesso em 22 fev. 2016.

WEB ACESSESSIBILITY INITIATIVE. WAI: Estratégias, diretrizes e recursos para tornar a Web acessível a pessoas com necessidades especiais, 2005. Disponível em: <<http://www.w3c.br/pub/Materiais/PublicacoesW3C/cartilha-w3cbr-acessibilidade-web-fasciculo-1.html>>. Acesso em 21 ago. 2018.

WORLD WIDE WEB CONSORTIUM. *Cartilha Acessibilidade na Web W3C Brasil*, 2012. Disponível em: <<http://www.w3c.br/pub/Materiais/PublicacoesW3C/cartilha-w3cbr-acessibilidade-web-fasciculo-1.html>>. Acesso em 21 ago. 2018.

WORLD WIDE WEB CONSORTIUM. *Sistema Nacional de Authoring Tool Accessibility Guidelines 1.0*. 2000., 2000. Disponível em: <<https://www.w3.org/2000/02/ATAG-PressRelease.html.en>>. Acesso em: 21 fev. 2006.

Sumário

ÍNDICE REMISSIVO

A

acessibilidade 11, 104, 106, 127, 130, 131, 132, 134, 138, 142, 143, 144, 145, 165, 168, 169, 170, 175, 180
aluno 8, 9, 10, 11, 14, 17, 18, 24, 27, 28, 30, 39, 40, 45, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 83, 84, 85, 91, 93, 97, 98, 127, 130, 140, 141, 151, 152, 154, 156, 159, 160, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 175, 176, 177
ambientes digitais 168, 175
APAE 79, 80
aprendizagem 7, 8, 9, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 38, 39, 40, 42, 46, 47, 56, 60, 61, 70, 76, 77, 79, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 91, 93, 95, 96, 97, 98, 100, 102, 106, 107, 127, 128, 129, 130, 137, 144, 150, 151, 152, 153, 154, 156, 159, 160, 161, 162, 169, 170, 172, 175, 176, 180
atenção 39, 61, 68, 69, 72, 73, 83, 128, 159

B

Brasil 16, 31, 42, 53, 79, 80, 81, 83, 90, 92, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 107, 108, 115, 117, 123, 129, 133, 140, 142, 145, 150, 152, 165, 166, 167, 178, 180
bullying 8, 14, 44, 47, 48, 49, 51, 52

C

cegos 83, 92, 134, 136, 173
CEMTI 24
cibersociedade 166
cidadania 35, 84, 129, 166, 177
close caption 139
consciência fonológica 64, 65
Corde 131, 142
crianças 39, 56, 58, 61, 63, 64, 65, 67, 68, 71, 73, 74, 77, 78, 81, 82, 83, 84, 87, 88, 95, 97, 99, 104, 105, 107, 118, 136
cultura 10, 21, 36, 37, 39, 41, 49, 92, 110, 111, 115, 116, 117, 120, 122, 123, 124, 125, 129, 134, 138, 139, 158, 165, 169, 179
cultura afro-amapaense 120
cultura afro-brasileira 10, 110, 111, 115, 116, 123, 124
cultura surda 10, 129, 138, 139, 169
currículo 42, 58, 59, 60, 114, 115, 116, 124, 161

D

deficiência 8, 18, 30, 31, 35, 36, 39, 57, 60, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 87, 88, 91, 92, 93, 96, 97, 98, 99, 100, 104, 105, 106, 127, 128, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 140, 142, 143, 156, 157, 159, 160, 167, 177
deficiência auditiva 85, 129, 133, 136, 138, 140, 143, 177
desigualdade cognitiva 130

Sumário

E

- educação 7, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 45, 51, 52, 57, 59, 62, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 115, 116, 124, 127, 131, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 144, 161, 162, 165, 167, 171, 172, 176, 177, 180
- Educação Básica 7, 9, 19, 25, 73, 143
- educação especial 7, 9, 19, 22, 30, 31, 57, 62, 73, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 85, 86, 88, 90, 91, 92, 98, 105, 108, 136, 137
- educação inclusiva 7, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 40, 45, 51, 76, 87, 90, 91, 95, 96, 98, 99, 100, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 127, 136, 137, 140, 165, 167
- educativo 37, 42, 84, 140
- ensino 7, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 36, 38, 40, 41, 42, 44, 45, 57, 59, 60, 61, 62, 70, 76, 77, 79, 81, 84, 85, 86, 88, 89, 91, 93, 95, 97, 100, 102, 103, 105, 106, 107, 111, 114, 115, 116, 123, 124, 135, 136, 140, 141, 150, 151, 152, 153, 154, 154, 161, 169, 174, 180
- ensino-aprendizagem 70, 76, 77, 85, 86, 88, 91, 93, 150, 151, 153, 180

Ensino Médio 7, 13, 15, 16, 24, 25, 28, 29

escola 8, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 37, 38, 41, 47, 49, 51, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 70, 72, 74, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 88, 90, 100, 103, 107, 111, 113, 114, 123, 124, 129, 130, 139, 140, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 156, 157, 158, 159, 160

escolarização 10, 12, 15, 19, 20, 23, 31, 74, 83, 91, 92, 93, 110, 111, 115, 116, 119, 136, 140

Estado 10, 16, 95, 96, 97, 100, 104, 105, 106, 107, 113, 117, 118, 121, 122, 124, 133

F

- feedback 90

Formação contínua 14

formação de professores 9, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 31, 44, 108, 109, 127, 165, 167, 175

formação inicial 17, 21, 22, 37

framework 11, 164, 165, 167, 168, 175

G

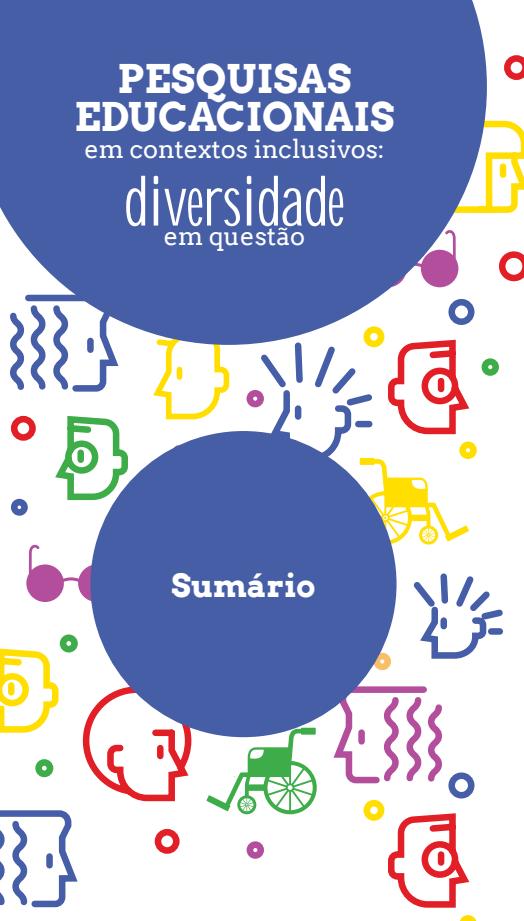
- governo 38, 119, 158, 176

H

- habilidades 7, 8, 9, 15, 17, 22, 54, 55, 56, 57, 59, 61, 63, 64, 66, 67, 71, 72, 74, 83, 93, 136, 137, 177
- habilidades matemáticas 61, 66, 67
- habilidades percepto-motoras 61, 63, 71

História 14, 25, 53, 115, 124

Sumário



I

- IBGE 108, 128, 129, 137, 144, 166, 179
- identidade 24, 58, 116, 119, 120, 122, 123, 125, 152
- IFG 8, 34, 37, 43, 52, 53
- IF's 36
- igualdade 35, 104, 116, 130, 131, 134
- inclusão 7, 8, 9, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 23, 24, 26, 27, 28, 30, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 43, 44, 46, 51, 57, 70, 71, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 91, 96, 97, 98, 100, 102, 115, 127, 129, 130, 133, 135, 137, 138, 143, 146, 152, 156, 157, 160, 165, 166, 167, 171, 172, 175, 176
- inclusão escolar 7, 8, 9, 11, 16, 17, 19, 20, 24, 30, 32, 57, 71, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 100
- inclusão escolar e social 77, 79, 82
- Institutos Federais 36, 52
- interação 28, 35, 51, 56, 58, 80, 87, 91, 96, 154, 162
- internet 87, 89, 127, 129, 141, 144, 165, 167

L

- LEI 35
- Lei Brasileira de Inclusão 35, 73, 134, 143
- LIBRAS 85, 129, 133, 134, 136, 138, 139, 140, 142, 143, 165, 178
- língua culta 167
- linguagem 57, 58, 61, 64, 65, 71, 123, 128, 144, 166, 171, 172, 178

M

- Macapá 78, 117, 118, 119, 120, 121, 122
- Marabaixo 10, 110, 111, 116, 117, 118, 119, 120, 123, 124, 125
- Materialismo Histórico Dialético 14, 16, 29
- MEC 18, 74, 175
- memória 57, 61, 68, 72, 74, 117
- música 58, 117, 119, 121, 122, 123

N

- NAPNE 8, 34, 37, 43, 45, 46, 51
- NEEs 7, 8, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29

P

- PAEE 57, 58, 59, 60, 70
- pesquisa-ação 8, 31, 33, 34, 42, 43, 92
- Piauí 16, 25, 73, 74, 77, 90
- PNE 134, 135, 137, 143
- pré-alfabetização 8, 9, 54, 55, 56, 71
- processo sócio-histórico 25
- professor 8, 14, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 31, 40, 45, 48, 49, 50, 52, 59, 82, 84, 85, 86, 88, 91, 92, 97, 100, 101, 102, 108, 151, 153
- Psicologia 8, 11, 14, 16, 29, 30, 52, 74, 109, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 161
- Psicologia Escolar 11, 147, 148, 149, 152
- Psicologia Sócio-Histórica 8, 14, 16, 29
- psicólogo 49, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 160, 161, 162, 163

Sumário

S

- saúde mental 47, 147, 154
- signwriting 139
- sociedade 7, 19, 21, 22, 35, 36, 38, 39, 41, 58, 85, 97, 99, 103, 104, 105, 106, 108, 111, 112, 113, 114, 115, 122, 123, 124, 129, 150, 155, 156, 157, 158, 159, 162, 175, 177
- subjetividade 11, 111, 112, 162
- superdotação 7, 15, 17, 57, 59, 61, 83, 136
- surdos 10, 11, 108, 127, 128, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 165, 167, 168, 169, 170, 173, 174, 176, 179, 180

T

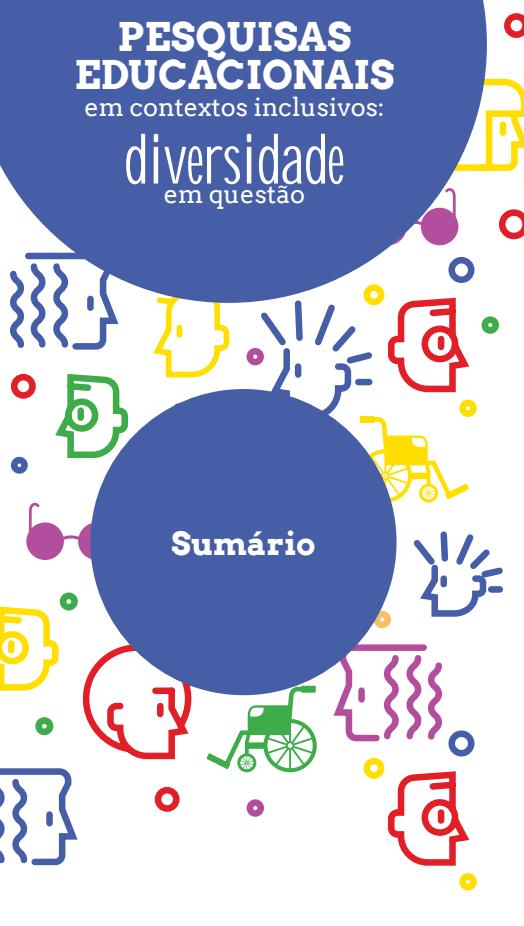
- TEA 8, 9, 54, 55, 56, 57, 58, 61, 62, 71, 72
- tecnologia 36, 75, 76, 77, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 129, 134, 172, 179
- THCP 9, 55, 61, 62, 63, 64, 65, 69, 70, 71

U

- uso da tecnologia 76, 77, 86, 90, 91

V

- violência 46, 47, 49, 50, 51



SOBRE OS AUTORES

ORGANIZADORA

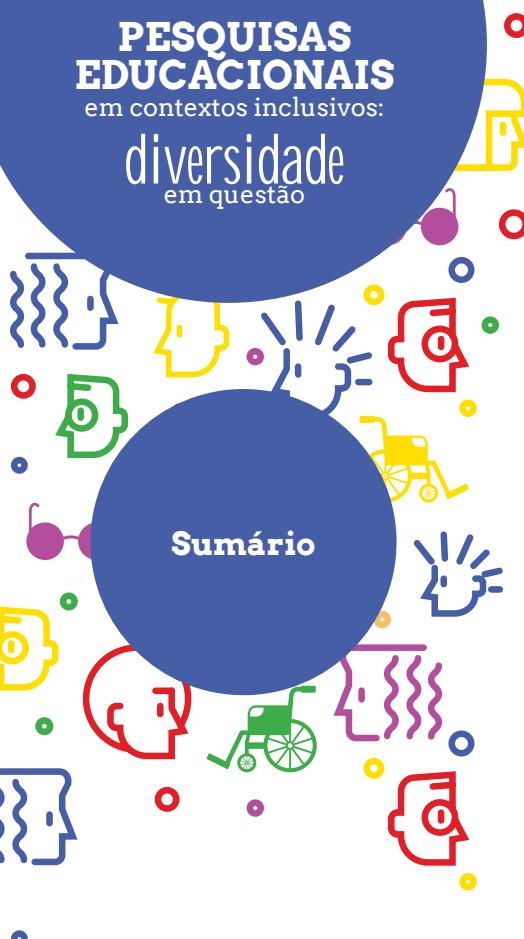
MARCIA RAIKA E SILVA LIMA

Doutora em Educação/UFPI (2016), Mestrado em Educação/UFPI (2010). Especialização em Educação Inclusiva e Especial com ênfase em Neurociência (cursando). Especialista em Gestão Educacional e em Língua Brasileira de Sinais. Graduada em Pedagogia. Trabalha na UEMA/CAXIAS. Atuou como Gestora da Educação Especial do Piauí (2011-2014), trabalhou no Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (2007-2008). Tem experiência na área de Educação, ênfase em Educação Especial e Inclusiva e LIBRAS. Participou do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação na Psicologia Sócio-Histórica. Participa do Grupo de Pesquisas Interdisciplinares: educação, saúde e sociedade e do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinar do Centro de Estudos Superiores de Caxias (GEPICESC). E-mail: marciaraika@hotmail.com

AUTORES

ANTONIO FRANCISCO SOARES

Possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (1992), com Habilitação em Magistério e em Supervisão Escolar. Especialista em Ensino Superior; Especialista em Educação Especial; Tem mestrado em MASTER EN EDUCACIÓN MENCIÓN DOCENCIA UNIVERSITARIA pelo Instituto Pedagogico Latinoamericano Y Caribeno (2000). Capacitação na Área de Deficiência Visual (Secretaria de Estado da Educação - SEDUC - PI). Possui Capacitação para uso das TICs na Educação (Universidade Estadual do Piauí – UESPI). Atualmente é professor assistente da Universidade Estadual do



Piauí – UESPI – e pesquisador na área de Educação Especial, reforço escolar e inclusão. Está cursando mestrado na PUC-SP no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade. E-mail: profsoares1@hotmail.com

CAMILA SIQUEIRA CRONEMBERG FREITAS

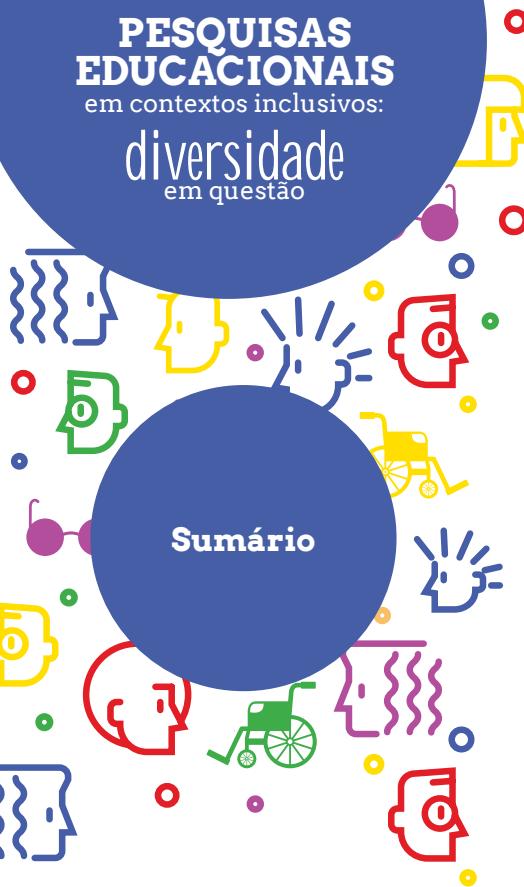
Psicóloga, mestre em Educação/ UFPI. Professora Assistente II do Curso de Psicologia da Universidade Estadual do Piauí/UESPI. Coordenadora do Grupo de Estudos Psicologia e Processos Educativos/PSIPED. Membra da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional/ABRAPEE. E-mail: camilasiqueirapsi@gmail.com

CAROLINA MARTINS MORAES

Psicóloga, mestrandona em Psicologia pela Universidade Federal do Piauí - UFPI. Pesquisadora pela Fundação de Amparo à Pesquisa - FAPEPI. Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Evangélica do Meio Norte - FAEME. Experiência em Psicologia Escolar na Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Piauí- SEDUC/PI. Membra do Núcleo de Pesquisa e Estudos sobre Desenvolvimento Humano, Psicologia Escolar e Queixa Escolar (PSIQUED). E-mail: carolinamm12@gmail.com

CÁSSIA MARIA LOPES DIAS MEDEIROS

Psicóloga, Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Internacional de Curitiba/FACINTER, em Terapias Comportamentais pela Faculdade Santo Agostinho/ FSA e em Psicologia Escolar/ Educacional pelo Conselho Federal de Psicologia/ CFP. Experiência em Psicologia Escolar na Rede Jesuíta de Educação, em Psicologia Infantil e Clínica, e também com Acolhimento Institucional Infantil na Secretaria Municipal de Assistência Social (SEMTCAS-PI). E-mail: kcias_dias@hotmail.com

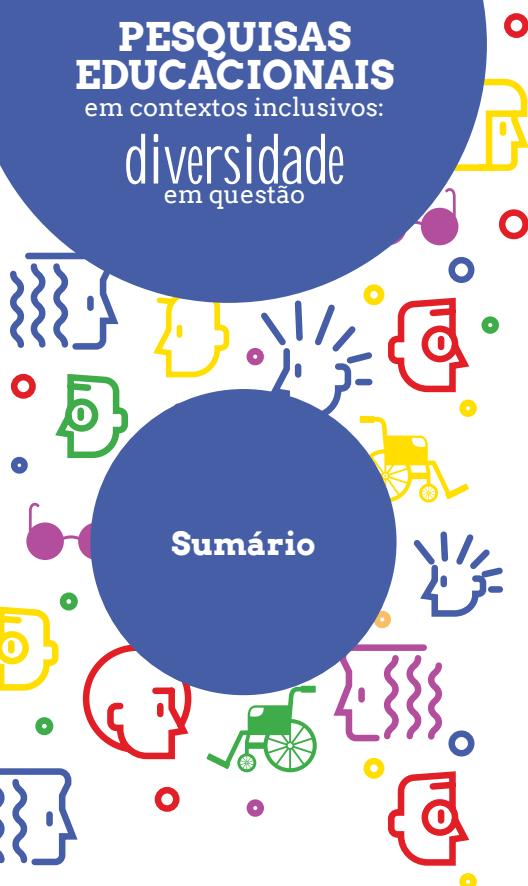


DANILO OLIVEIRA E SILVA

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Goiás (2011) e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2015). Atualmente é psicólogo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Social. E-mail: daniololiveiraesilva@hotmail.com

DÓRIS RONCARELLI

Bacharel e Licenciada em Filosofia, Mestre em Educação, Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina. Pós-Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento - associado ao projeto de pesquisa: Objetos de Aprendizagem acessíveis: Processos de compartilhamento de conhecimento baseado na Teoria da Cognição Situada. Pós-Doutorado em Educação - Genealogia científica: impacto acadêmico e rede de compartilhamento. Embaixadora ESAG KIDS Projeto Piloto na Comunidade Rural Moura em Canelinha/SC. Atuei como Professora de Metodologia e Prática de Ensino de Filosofia da Universidade Federal de Santa Catarina, Tutora para a formação de docentes em EaD da UFSC, Estágio Docência nas Graduações de Matemática, Letras-Libras, Educação Física e Biologia. Participei da tutoria para Gestão e docência em EaD da Universidade Aberta do Brasil - UAB. Estive como Diretora Pedagógica do Comitê para Democratização da Informática de Santa Catarina - CDISC. Diretora da BPS - Business Projects Systems. Diretora da SUCESU-SC. Fui Designer Instrucional dos Cursos de Capacitação AbertaSul, PACC/UAB e do Projeto de Validação de Materiais Didáticos para o Programa e-Tec Brasil. Pesquisadora do Currículo Referência para o Sistema e-Tec Brasil. Mediadora do Curso de Especialização em Gestão e Docência para Educação a Distância promovido pela SETEC/MEC e realizado pela Universidade Federal de Santa Catarina em parceria com a Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR e o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET. Avaliadora da FEBRACE. Comitê Científico da Revista Prociências. Atuo no Grupo de Pesquisa - PCEADIS/CNPq nas questões de Educação a Distância, Currículo, Metodologia, Avaliação, Materiais Didáticos, Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem



e Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem, desenvolvidos no Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão - AtelierTCD/CED. E-mail: dorisroncarelli@gmail.com

DRIELI LEIDE SILVA SAMPAIO

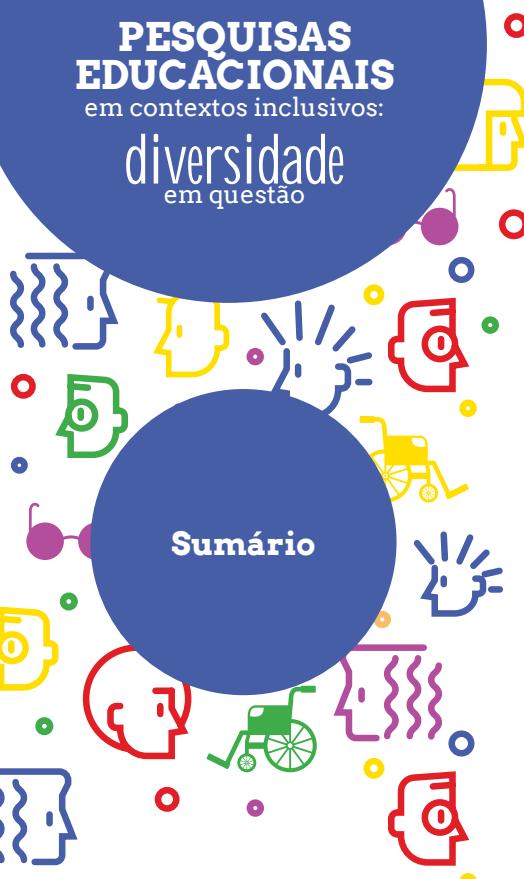
É Especialista em Educação Superior pela Universidade da Amazônia - UNAMA. Possui graduação em Turismo pelo Instituto de Estudos Superiores da Amazônia - IESAM. Atualmente é acadêmica do curso de Licenciatura em Letras na Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP, participa do Grupo de Estudos sobre Discurso e Memória (GEDEM/UFOP), também é aluna-pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Discurso, Ensino, Línguas, Identidades e Culturas (DELIC/UNIFAP). Pesquisa principalmente nos seguintes temas: Turismo e Sociedade, Educação, Análise do Discurso, Saberes Afro-brasileiros e Cultura, Hip-Hop e Marabaixo. E-mail: drielisampaio@gmail.com

ELIZABETE DE PAULA PACHECO

É mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia -UFU (2017). Graduada em Licenciatura Plena em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás/ Campus Itumbiara (2013). Atualmente é técnica administrativa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás no cargo de Auxiliar em Administração. Membro pesquisador do GEPAE- Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional – UFU e do NUPEPE- Núcleo de Pesquisa e Extensão em Processos Educacionais. E-mail: elizabete.pacheco@ifg.edu.br

FABIANA ALMEIDA SOUSA

Doutoranda do curso de Língua e cultura português - Português Língua Estrangeira/Língua Segunda da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Mestra em Estudos línguisíticos pela Universidade Federal do Pará (2014). Licenciada plena em Letras-Português pela Universidade Federal do Pará (2009). Professora Assistente do Curso de Letras Português/Francês da Universidade



Federal do Amapá - UNIFAP, Campus Binacional Oiapoque. Tem experiência na área de Ensino-Aprendizagem do Português como Língua Materna e Língua Estrangeira. Líder do Grupo de Estudos Discurso, Ensino, Línguas, Identidades e Culturas (DELIC), desenvolvendo pesquisas sobre ensino-aprendizagem de línguas e sua interface com o Discurso, Identidades e Culturas. E-mail: fabyzinha92@gmail.com

FAUSTON NEGREIROS

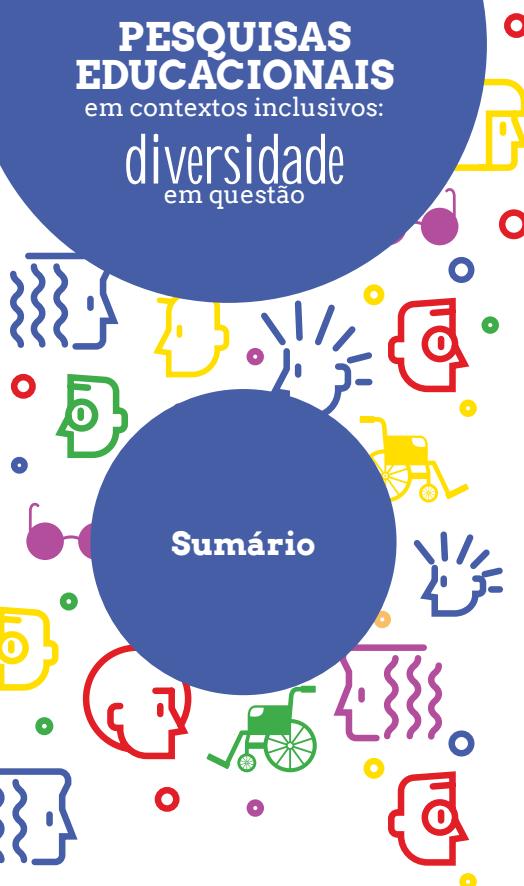
Psicólogo, Doutor em Educação/UFC. Professor da Universidade Federal do Piauí/UFPI, dos Programas de Pós-Graduação em de Psicologia e Ciência Política. Coordenador do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Psicologia Educacional, Desenvolvimento Humano e Queixa Escolar/ PSIQUED. Membro da Associação Brasileira de Psicologia Escolar Educacional/ABRAPEE. Membro do Fórum sobre a Medicinalização da Educação e da Sociedade. Membro do GT Psicologia e Política Educacional da ANPEPP. E-mail: faustonnegreiros@ufpi.edu.br

JAIRO DE LUCENA GONÇALVES

É mestrando em História pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Especialista em Docência no Ensino superior Faculdade dos Guararapes (FG), graduado em História pela Universidade de Pernambuco (UPE). Professor na rede privada da região metropolitana do Recife, áreas de interesse: História Cultural e História da Educação. E-mail: jairolucena 02@hotmail.com

LEIA MAYER EYNG

Possui graduação em Psicologia pelo Centro Universitário de Estácio de Sá de Santa Catarina (2012), graduação em Serviço Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (2000) e mestrado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (2003). Atualmente é socia-proprietária da CogniAção Terapia Cognitiva Comportamental Ltda. Experiencia docente de 14



anos no Ensino Superior. Parecerista para curso(s) de Psicologia e Serviço Social da Avaliação de Cursos Superiores do Guia do Estudante (GE) 2017, 2016, 2015. E-mail: leiamayer@gmail.com

LÍGIA VIANA ANDRADE

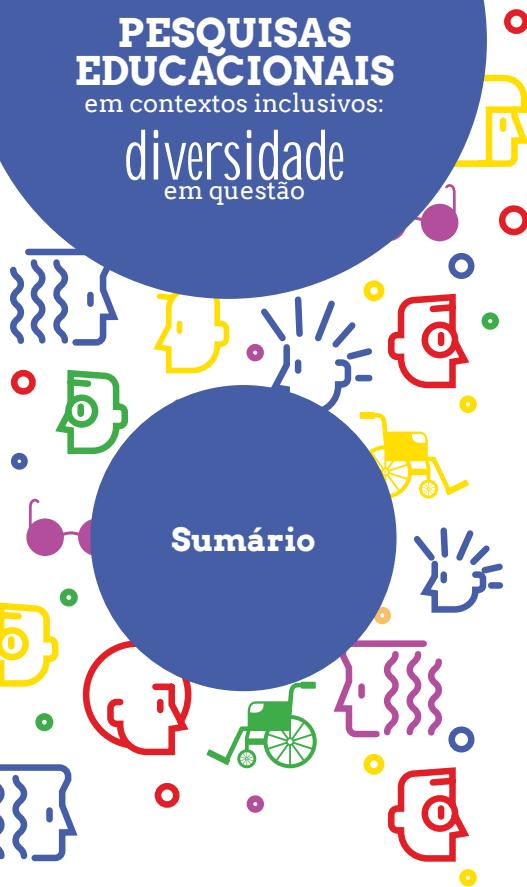
é graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia (2003), especialista em Gestão e Desenvolvimento de Pessoas pelo Centro Universitário do Triângulo (2005), mestre em Análise do Comportamento pela Universidade Estadual de Londrina (2008) e doutora em Química pela Universidade Federal de Uberlândia (2018). É professora há 15 anos, tendo atuado em cursos técnicos e cursos superiores neste período. Desde 2010, é professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do quadro permanente no Instituto Federal de Goiás, Campus Itumbiara. E-mail: ligia.andrade@gmail.com

LUIZ ANTÔNIO MORO PALAZZO

Graduação em Processamento de Dados (UFRGS, 1976). Mestre em Ciência da Computação (UFRGS, 1991) - Inteligência Artificial - Representação de Conhecimento. Doutor em Ciência da Computação (UFRGS, 2000) - Inteligência Artificial - Hipermídia Adaptativa. Pós-doutorado em Engenharia e Gestão de Conhecimento (UFSC, 2014) - Computação Social - Redes Sociais Temáticas. Analista de Sistemas no Centro de Informática da UFPEL entre 1976 e 1999. Professor no Centro Politécnico da UCPEL entre 1979 e 2012. Coordenador do Bacharelado em Ciência da Computação da UCPEL entre 2008 e 2011. Coordenador do Programa de Pós-graduação em Informática da UCPEL entre 2009 e 2011. Áreas de Interesse: hipermídia adaptativa, engenharia de conhecimento; web semântica; computação social; informática na educação. E-mail: luiz.palazzo@gmail.com

MARIA VILANI COSME DE CARVALHO

Tem pós-doutorado (2011), doutorado (2004) e mestrado (1997) em Educação, com área de concentração em Psicologia da Educação, pela PUC/SP. É professora-pesquisadora da UFPI, na categoria



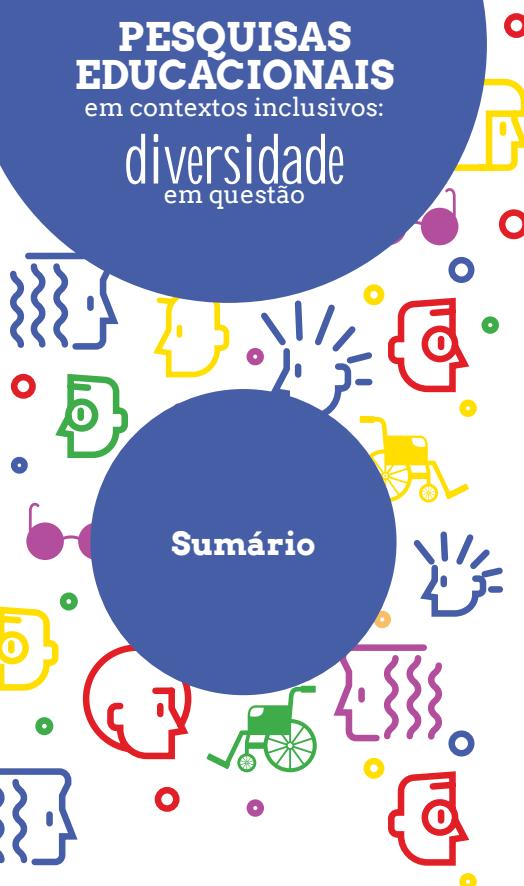
associado, lotada no Departamento de Fundamentos da Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação no Centro de Ciências da Educação, atuando na área e campo da Educação, em especial com a Psicologia da Educação, ministrando disciplinas e orientando Trabalhos de Conclusão de Curso, Iniciação Científica, Dissertações e Teses. Tem estudado e publicado sobre temáticas relativas à linha de pesquisa Formação Humana e Processos Educativos, tendo como fundamentação teórico-metodológica o Materialismo Histórico Dialético e a Psicologia Sócio-Histórica. E-mail: vilacosme@ufpi.edu.br

SILVIA R. P. DE QUEVEDO

Doutoramento e Pós-Doutoramento em Engenharia e Gestão do Conhecimento pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento (PPGEGC/UFSC-Conceito Capes 6); linha de pesquisa em Mídias do Conhecimento. Atua na Comunicação Social e EAD por meio da pesquisa em hipermídia, Ambientes Virtuais de Ensino Aprendizagem, objetos de aprendizagem, Plataformas Digitais e Redes Sociais, diversidade, acessibilidade e inclusão, Análise do Discurso e Cibersociedade. Com graduação em Jornalismo (PUC-RS), exerceu docência em Redação, Técnicas de Entrevista e Pesquisa, Jornalismo Online, Comunicação Organizacional, Sistemas de Informação. Atua com atividades técnicas como Edição, Desenvolvimento de Conteúdo, avaliação de Interfaces, Assessoria de Comunicação, Planejamento em Comunicação, Relatórios Institucionais. Prêmio Jabuti 2015, 1º lugar na categoria Educação e Pedagogia, com o livro Práticas da Interdisciplinaridade no Ensino e Pesquisa, organizado por Arlindo Philippi Jr e Fernandes, com capítulo de sua autoria. E-mail: silviareginaquevedo@hotmail.com

TARCISIO VANZIN

Arquiteto e Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), desenvolve pesquisa sobre Mídias Digitais e Inclusão. É também graduado em Engenharia Mecânica pela Universidade de Caxias do Sul (RS) e mestre em Engenharia de Produção (UFSC). É docente em dois Programas de Pós-Graduação - Arquitetura e Urbanismo, como



professor colaborador, e Engenharia e Gestão do Conhecimento (EGC), do qual faz parte do quadro permanente e coordena grupo de pesquisa. Ao longo da carreira tem atuado nas seguintes disciplinas: Métodos de Representação, Geometria, Produção Hipermédia, Criatividade e Inovação, Teoria Geral de Sistemas, Sistemas Multimídia e Infografias, Erros Humanos, História e Teoria da Mídia, e, mais recentemente, Cibercidades, Cibersociedade. Tem experiência profissional nas áreas de Projetos industriais, Avaliações, Projetos de Arquitetura e Construção Civil. Prêmio Jabuti 2015 por autoria do trabalho Interdisciplinaridade como ferramenta de inclusão em ambiente de aprendizagem, capítulo do livro Práticas da Interdisciplinaridade no Ensino e Pesquisa, organizado por Arlindo Philippi Jr e Valdir Fernandes (2015), 1º lugar na categoria Educação e Pedagogia. E-mail: tvanzin@gmail.com

THAISE LIARA DA SILVA

É enfermeira. Mestre em Enfermagem - UFPR. Atuou como docente do Curso de Enfermagem da Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO/PR. Atualmente é Enfermeira do Instituto Federal Goiano em Cooperação Técnica com o Instituto Federal de Goiás. E-mail: thaise.liara@gmail.com

VANIA RIBAS ULBRICHT

É licenciada em Matemática, com mestrado e doutorado em Engenharia de Produção pela UFSC. Foi professora visitante da Universidade Federal do Paraná no Programa de Pós-Graduação em Design (2012 - 2014). Pesquisadora da Université Paris 1 (Panthéon-Sorbonne). Presta serviço voluntário no PPEGC da UFSC. Foi bolsista em Produtividade e Desenvolvimento Tecnológico e Extensão Inovadora de 2009 a 2013, DT/CNPq. Coordenadora do projeto: Mídias, Tecnologias e Recursos de Linguagem para um ambiente de aprendizagem acessível aos surdos, aprovado pelo CNPq através da CHAMADA Nº 84/2013 MCTI-SECIS/CNPq-TECNOLOGIA ASSISTIVA / B - Núcleos Emergentes Foi bolsista do CNPq na modalidade DTI-A. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Tecnologia Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: acessibilidade, ensino-aprendizagem, hipermídia, design de hipermídia e geometria descritiva. E-mail: vrulbricht@gmail.com



PESQUISAS EDUCACIONAIS

em contextos inclusivos

www.pimentacultural.com

