



Universidade do Minho
Instituto de Educação
Centro de Investigação em Educação

José A. Pacheco
Geovana Lunardi Mendes
Filipa Seabra
Isabel Carvalho Viana
(Orgs.)



Currículo, Inclusão e Educação Escolar

Braga, Portugal
2017

ISBN
978-989-8525-56-7



Universidade do Minho
Instituto de Educação
Centro de Investigação em Educação

Centro de Investigação em Educação
Instituto de Educação
Universidade do Minho
Campus de Gualtar
4710-057 Braga
www.cied.uminho.pt
cied@ie.uminho.pt

Comissão Organizadora:

Adriana Gomes Alves, UNIVALI
Amélia Maria Araújo Mesquita, UFPA
Caroline Septimio Limeira, UDESC
Conceição Lamela, UMinho
Genylton Odilon Rêgo da Rocha, UFPA
Geovana Mendonça Lunardi Mendes, UDESC
Joana Sousa¹, UMinho
José Augusto Pacheco, UMinho
José Carlos Morgado, UMinho
Juliana de Favere, UDESC
Mariana Correa Pitanga, UFRRJ
Maira Gomes Rocha, UFRRJ
Marilene Faria Büttendbender, UDESC
Natália Costa, UMinho
Sandy Varela de Christo, UDESC
Yasmin Ramos Pires, UDESC

Comissão Científica:

Amélia Maria Araújo Mesquita, UFPA
Ana Maria Serrano, UMinho
Ana Paula Pereira, UMinho
Anabela Cruz Pereira, UMinho
André Márcio Picanço Favacho, UFMG
António José Meneses Osório, UMinho
Cássia Ferri, UNIVALI
Fabiany de Cássia Tavares Silva, UFMS
Filipa Seabra, UAberta
Genylton Odilon Rêgo da Rocha, UFPA
Geovana Mendonça Lunardi Mendes, UDESC
Isabel Carvalho Viana, UMinho
José Augusto Pacheco, UMinho
José Carlos Morgado, UMinho
Josenilda Maria da Silva Maués, UFPA
Joyce Otânia Seixas Ribeiro, UFPA
Juares Thiesen, UFSC
Leandro Passarinho Reis Junior, UFPA
Marcia Denise Pletsch, UFRRJ
Martha Kaschny Borges, UDESC
Patricia Braun, UERJ
Regina Célia Linhares Hostins, UNIVALI
Rosa Elisabete Militz Wypychynski Martins, UDESC
Valéria da Silva Ferreira, UNIVALI
Verônica Gesser, UNIVALI

¹ Doutoranda do Instituto de Educação da Universidade do Minho (Portugal) em Ciências da Educação, especialização em Desenvolvimento Curricular, com bolsa de doutoramento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT – SFRH/BD/93389/2013).



Universidade do Minho
Instituto de Educação
Centro de Investigação em Educação

Universidades Parceiras:

Universidade Federal do Pará - UFPA
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Apoios:

Fundação para a Ciência e a Tecnologia – FCT
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES
Instituto de Educação da Universidade do Minho – UM
Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho - CIEd²

Todos os textos publicados são da inteira responsabilidade dos autores e coautores que autorizaram a sua publicação. Em todos os textos foram mantidas as peculiaridades da língua portuguesa usadas em Portugal e no Brasil e respeitado o formato das referências bibliográficas.

Pacheco, J.A., Mendes, G. L., Seabra, F., & Viana, I. C. (Orgs.). (2017). *Currículo, Inclusão e Educação Escolar*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação da Universidade do Minho.



Universidade do Minho
Instituto de Educação
Centro de Investigação em Educação



REPÚBLICA
PORTUGUESA

² Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, projetos UID/CED/1661/2013 e UID/CED/1661/2016, Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.



Universidade do Minho
Instituto de Educação
Centro de Investigação em Educação



Nota Introdutória

Neste e-book são apresentados capítulos com o contributo de textos apresentados por diversos autores, no âmbito do Observatório de Práticas Escolares, da Universidade do Estado de Santa Catarina, englobando, também, a Universidade do Pará (Belém) e a Universidade do Minho (Portugal).

Investigadores das três universidades decidiram organizar uma rede de pesquisa conjunta, com o objetivo de promover a discussão de temáticas que têm sido debatidas em Portugal e no Brasil, a partir de abordagens interdisciplinares, ainda que os Estudos Curriculares sejam dominantes no modo como se interligam essas questões com as práticas docentes.

A inclusão é, decerto, um campo de investigação que necessita de olhares diferenciados ao mesmo tempo que promove a problematização de saberes em função de realidades muito diversas, sobretudo quando está em causa garantir não só a educação pública, como também o acesso de todos à escola e uma aprendizagem diferenciada. Numa era de contabilização de resultados e de exaltação do sucesso escolar medido pelos números, relacionados essencialmente com determinadas disciplinas, a discussão da inclusão na escola pública é pertinente e imperativa, já que a educação e a formação não podem servir para a implementação de processos e práticas que coloquem em causa a igualdade e diversidade de cada ser humano.

Aliás, a inclusão, nas suas múltiplas vertentes, não significa que exista uma uniformização, tão-só uma diversidade que é justificada em função das realidades intrínsecas das crianças, jovens e adultos, sendo impensável aceitar uma estandização das práticas curriculares.

Assim, os textos apresentados, por eixos, permitem um conhecimento mais alargado de uma realidade que está em constante discussão, sendo os resultados da investigação fundamentais para a sua compreensão.

Os organizadores.

Índice

Eixo 1 - Socialização de Grupo de Pesquisa	
“Estar juntos”: entre hospital, escolas e poética da diferença. <i>Vannina Alquino Gomes da Silveira Conceição e Anelice Ribetto</i>	8
A reprodução da norma no espaço escolar e a produção/invenção de novos possíveis. <i>Bruna Pontes e Vanessa Christina Breia</i>	17
A escolarização de alunos com deficiência intelectual à luz da perspectiva histórico-cultural em diálogo com a avaliação mediada. <i>Mariana Corrêa Pitanga de Oliveira e Márcia Denise Pletsch</i>	25
Conceções docentes sobre a inclusão escolar e a mediação pedagógica: uma análise a partir da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky. <i>Marcela Francis Costa Lima e Márcia Denise Pletsch</i>	33
Adaptações curriculares para inclusão: a utilização de jogos em sala de aula. <i>Regina Finck Schambeck</i>	42
Inclusão de pessoas com deficiência visual no ambiente escolar (orientação e mobilidade): um estudo de caso realizado na cidade de Unai-MG. <i>Gustavo de Souza Almeida, Jussara Resende Costa Santos e Leila Gonçalves Souza</i>	51
Bissau: gênese de um projeto de investigação. <i>Ana Poças, José Carlos Morgado e Júlio Gonçalves dos Santos</i>	69
Educação inclusiva: orientação e mobilidade no contexto escolar. <i>Mayla Thaisa Hickmann Wesling e Priscila Gadea Lorenz</i>	78
Tema Gerador como forma de inclusão e de mudança de opinião de alunos-trabalhadores em uma Escola Pública noturna. <i>Márcio Antônio da Silva, Gilmar Pereira de Souza e Suzana dos Santos Gomes</i>	87
Convivendo com a deficiência intelectual: percursos de cuidado e educação nas redes parental e social de apoio. <i>Claudia Paranhos de Jesus Portela</i>	97
Educação Física escolar: olhares sobre a inclusão da pessoa com deficiência. <i>Alessandra de Fatima Giacomet e Karine Helena Morais</i>	107
O processo de escolarização de crianças surdas: relação entre pais responsáveis e escola. <i>Claudia Paranhos de Jesus Portela</i>	116
Cultura surda e inclusão escolar na educação básica: tecendo experiências e vivências de um grupo bilíngue na Escola Municipal Paulo Freire. <i>Sara Busquet Magalhães e Gabrielly da Oliveira Cabral Rangel.</i>	124
Inclusão de alunos com deficiência e transtornos do espectro autista nas escolas da rede pública do município de Arapiraca-AL: concepções e práticas pedagógicas. <i>Elizete Santos Balbino, Jaqueline da Cruz Zacarias, Lyciane Maria Vasconcelos Lima, Mirelly Karlla da Silva e Milena Silva Magalhães</i>	129
Contribuição do projeto ABC para a inclusão e alfabetização das crianças com TEA: a interface entre as escolas regulares de ensino e o espaço Trate Autismo. <i>Mylenna de Oliveira Santos, Ana Paula Rios Moraes, Elizete Santos Balbino, Ivaniilda dos Santos Oliveira e Jaqueline da Cruz Zacarias</i>	140
Currículo e Educação Matemática: a contribuição das Tecnologias do PIBID na formação docente. <i>Geralda Terezinha Ramos</i>	151
Questões sobre a escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual. <i>Kelly Maia Cordeiro</i>	160
O transtorno do espectro autista e a inclusão na educação infantil: um estudo de caso no município de Santa Rosa, RS, Brasil. <i>Ritieli Caroline Lippert da Silva e Priscila Gadea Lorenz</i>	168

A inclusão e as vozes dos alunos com deficiência visual no município de Arapiraca-Alagoas: da alfabetização ao ensino médio. <i>Kleycianne Nogueira Gomes, Myllenna de Oliveira Santos, Geilda Ferreira Lima e Elizete Santos Balbino</i>	177
Especialização em inclusão escolar: uma proposta interdisciplinar para formação continuada de professores da educação básica. <i>Adriany de Avila Melo Sampaio e Antônio Carlos Freire Sampaio</i>	188
O papel da família no processo de inclusão de alunos deficientes: estudo de caso em uma escola privada de Unaí-MG. <i>Mirela Deicla Silva de Almeida, Maria Aparecida Alves e Jussara Resende Costa Santos</i>	198
Análise do nível de envolvimento dos estudantes com deficiência intelectual por meio das atividades propostas pelo professor da sala de aula comum – Florianópolis/SC. <i>Geovana Mendonça Lunardi Mendes, Marilene Faria Büttgenbender, Nathália Andregtoni, Sandy Varela de Christo e Yasmin Ramos Pires</i>	222
Diariando a experiência educativa com uma pessoa com surdocegueira na Escola Municipal Paulo Freire. <i>Sara Busquet Magalhães</i>	231
Estado do conhecimento: produção acadêmica sobre educação nos PALOP geradas no Brasil entre 1987 e 2012. <i>Jacqueline Cunha da Serra Freire, Ana Paula Sthel Caiado, Sinara Mota Neves de Almeida, Elisângela André da Silva Costa e José Veríssimo do Nascimento Filho</i>	239
Formação de professores que atuam na educação especial: um estudo realizado nas escolas regulares públicas estaduais e numa escola regular especial no município de Unaí- MG. <i>Evanilda do Nascimento, Lara de Windson Oliveira Almeira Marchior e Jussara Resebde Costa Santos</i>	249

Eixo 2 - Políticas de Educação Inclusiva

Formação de Professores de surdos, currículo e inclusão. <i>Joaquim Melro</i>	267
Educação de jovens e adultos: um desafio para pessoas com deficiência visual. <i>Vânia Maria Henrique Lima</i>	286
Inclusão e mediação transformativa para a parentalidade emancipatória. <i>Vera Vieira, Isabel C. Viana e Pedro Lobo</i>	297
Políticas de Inclusão no Ensino Superior: panorama da implementação do núcleo de inclusão da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ/BRASIL). <i>Saionara Corina Pussenti Coelho Moreira e Márcia Denise Pletsch</i>	306
Atendimento Pedagógico Domiciliar: política e estrutura educacional brasileira. <i>Sheila Venancia da Silva Vieira</i>	314
O que dizem as publicações da Revista Brasileira de Educação Especial sobre o Autismo? <i>Getsemane de Freitas Batista</i>	322
Considerações sobre a avaliação de alunos com deficiência intelectual no Brasil. <i>Carla de Paiva</i>	330
Análise dos indicadores e políticas de inclusão escolar na baixada Fluminense/RJ/Brasil. <i>Tamara França de Almeida Magalhães</i>	339
Tecnologias assistivas e educação inclusiva: o que pensam os professores de estudantes público-alvo da educação especial? <i>Rosângela Costa Soares Cabral</i>	345
Políticas públicas da educação especial: caminhos que levam a inclusão da pessoa com deficiência intelectual. <i>Claudete Terezinha Cardoso Mazuco, Fernanda Pazini Cavalheiro Linassi e Simone Hermes dos Santos Almeida</i>	354
As redes de influência e a produção da política de educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil. <i>Idorlene da Silva Hoepers, Inajara Carla Oliveira, Regina Célia Linhares Hostins e Valdirene Stiegler Simão</i>	363

Políticas de inclusão escolar e práticas curriculares: mapeando produções no Brasil e Portugal. <i>Cléia Demétrio Pereira, José Augusto Pacheco e Geovana Mendonça Lunardi Mendes</i>	372
Classe hospitalar: revisitando conceitos e possibilidades. <i>Izadora Martins da Silva de Souza, Getsemane de Freitas Batista, Carla de Paiva, Saionara Corina Pussenti Coelho Moreira e Ana Paula Lima da Silva</i>	382
O corpo dos condenados: entre a lógica medicalizante e o convívio social. <i>Carolline Septímio e Vanessa Goes Denardi</i>	386

Eixo 3 - Currículo e Inclusão Escolar

Práticas curriculares em educação musical especial: um estudo de caso em um contexto inclusivo. <i>Maristela de Oliveira Mosca e Jason Desidério Bezerra</i>	397
Práticas inclusivas em ciências: um programa de ciências para alunos com necessidades educativas especiais. <i>Susana Alexandre dos Reis e Rute Alves</i>	417
Uma educação da diferença: cartografando Fernand Deligny. <i>Sônia Regina da Luz Matos</i>	428
Planejamento educacional individualizado (PEI) para pessoas com deficiência intelectual na rede municipal de educação de Duque de Caxias/RJ/Brasil (2001-2012). <i>Leila Lopes de Avila</i>	437
Inclusão e avaliação em larga escala: efeitos no currículo escolar e a produção de processos de in/exclusão escolar. <i>Kamila Lockmann, Maria Renata Alonso Mota e Suzane da Rocha Vieira Gonçalves</i>	446
O Planejamento Educacional Individualizado (PEI) como estratégia para favorecer a elaboração conceitual em alunos com deficiência intelectual. <i>Érica Costa Vliese Zichtl Campos, Roberta Pires Corrêa e Tamara França de Almeida Magalhães</i>	459
A interdisciplinaridade e o currículo: quando o conhecimento popular chega às salas de aula. <i>Márcio Antônio da Silva, Gilmar Pereira de Souza e Suzana dos Santos Gomes</i>	466
Diferenciação pedagógica e inclusão escolar: posicionamento de futuros educadores e professores. <i>Clarinda Barata, Paula Ferreira, Susana Reis e Catarina Mangas</i>	478
O currículo adaptado como forma de inclusão no Ensino Fundamental: perspectivas e desafios na Escola Pública Paulista. <i>Paulo Cesar Cedran e Chelsea Maria de Campos Martins</i>	488
A construção da práxis docente e suas contribuições para inclusão de crianças com o transtorno do espectro autista-tea na educação básica <i>Sebastião Nunes da Silveira e Mirelly Karlla da Silva</i>	500
A existência de uma base curricular nacional é suficiente para a melhoria da educação brasileira? <i>Rosângela da Silva Camargo Paglia</i>	509
Trajetória de escolarização de alunos em situação de deficiência. <i>Renata da Silva Andrade Sobral e Amelia Maria Araújo Mesquita</i>	517
A diferenciação curricular como pedra angular da educação inclusiva. <i>Carla Lacerda</i>	533
Práticas dos professores indígenas: descolonizar para emancipar. <i>Maria Lucimar Jacinto de Sousa e Maria Lurdes Dias de Carvalho</i>	544
Avaliação das aprendizagens e sucesso escolar: perspectivas de alunos do Ensino Básico. <i>Teresa de Jesus Correia Paulino Santos e Maria Palmira Alves</i>	553

Sobre a proliferação do discurso da falta: aproximações entre os discursos da educação especial e da educação e tecnologia. <i>Carolline Septimio e Geovana Mendonça Lunardi Mendes</i>	562
Travessias que nos (des)unem na integração internacional: educação, cultura e diversidade na UNILAB. <i>Jacqueline Cunha da Serra Freire, André da Silva Costa, Elcimar Simão Martins, Sinara Mota Neves de Almeida e Assis Anderson Ribeiro da Silva,</i>	572

Eixo 4 - Escolarização, inclusão e tecnologias

A arte na ponta dos dedos: Sonhos e lugares. <i>Vânia Maria Henrique Lima</i>	580
Jogo digital acessível “Desafio do Carteiro”: possibilidades de elaboração conceitual em diferentes áreas do conhecimento. <i>Adriana Gomes Alves, Karla Demonti Passos Cathcart e Marco Aurelio Soares dos Santos</i>	592
Nas aulas de História e Geografia dos anos finais, alunos com deficiência intelectual elaboram conceitos? <i>Cristiane da Silva e Ronan Adinael Pinheiro</i>	604
Desenho universal para a aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual. <i>Izadora Martins da Silva de Souza</i>	614
Direito a Educação no Estado Democrático: levantamento e análise da produção bibliográfica (1992-2012). <i>Maurinice Evaristo Wenceslau, Fabiany de Cassia Tavares Silva e Débora de Oliveira Santos</i>	622
A interface entre conteúdos e recursos na escolarização de alunos com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental. <i>Regina da Silva Mendes e Camila Baggio do Amaral</i>	632
A educação geográfica e a formação dos jovens. <i>Carla Sofia Oliveira</i>	640
A formação de conceitos em alunos com deficiência intelectual: apontamentos a partir das provas de Luria. <i>Roberta Pires Correa</i>	650
A inclusão do aluno surdo na universidade federal de Uberlândia: desafios e perspectivas. <i>Mariani de Ávila Resende, Matheus Rocha da Costa e Keli Maria de Souza Costa Silva</i>	658
Informática e educação matemática: contribuições na formação inicial e continuada do professor. <i>Marcos Ferreira Santos, Railane Antonia Silva e Geralda Terezinha Ramos</i>	666
Tecnologia assistiva: o jardim sensorial como proposta de conforto humano nos espaços de convivência para a diversidade e a inclusão. <i>Anna Persia Rodrigues Bastos e Rejany Dominick</i>	675

Eixo 5 - Inclusão na Educação Básica

Grupo de pesquisa “diferenças e alteridade na educação”: problematizando as tensões entre políticas e experiências inclusivas na formação dos professores em São Gonçalo (RJ- Brasil). <i>Anelice Ribetto, Bruna Pontes e Vannina Alquino Gomes da Silveira Conceição</i>	696
“Tem um cachorro na minha sala”: uma experiência de educação assistida por animais em uma classe especial no Rio de Janeiro. <i>Vanessa Christina Breia e Vannina Alquino Gomes da Silveira</i>	705
Escola básica brasileira: estado do conhecimento sobre a pesquisa com estudos de currículos oficiais (nacionais e locais). <i>Aline Rabelo Marques e Fabiany de Cassia Tavares Silva</i>	714
Dos estudos comparados à escrita histórico-social do currículo: documentos curriculares como fontes. <i>Fabiany de Cassia Tavares Silva</i>	724

Perspectivas críticas em educação especial e educação inclusiva. <i>Carla Beatris Valentini, Cláudia Alquati Bisol e Sônia Regina da Luz Matos</i>	734
Inclusão escolar em raparigas ciganas – a questão da igualdade de género. <i>Maria João Sá Ferreira</i>	743
Processo de elaboração conceitual de estudantes com deficiência intelectual: uma pesquisa em rede. <i>Aldarlei Aderbal da Rosa, Geovana Mendonça Lunardi Mendes, Marilene Faria Büttgenbender, Rosângela Kittel e Simone de Mamann Ferreira</i>	746
Grupo interinstitucional de pesquisa em educação de surdos – GIPES. <i>Madalena Klein</i>	754
Grupo de Pesquisa Educação Especial. <i>Celi Corrêa Neres</i>	755
Equidade e inclusão: Sentidos e aproximações. <i>Filipa Seabra</i>	763

INCLUSÃO SOCIALIZAÇÃO DO GRUPO DE PESQUISA

Eixo 1

“ESTAR JUNTOS”:

entre hospital, escolas e poética da diferença

Ms. Vannina Silveira – UERJ/FFP¹

Dra. Anelice Ribetto – UERJ/FFP²

Coletivo “Diferença e Alteridade na Educação” (UERJ/FFP)

Resumo

Esta pesquisa cartografa a produção poética de políticas públicas e práticas de educação especial e inclusão que se dão entre escolas e hospital como espaço legítimo de escolarização das pessoas com condições físicas deficientes e severas, em Itaboraí, município da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, Brasil. A partir do conceito de experiência de Larrosa e por meio de conversas e produção artística de crônicas – escritas e imagéticas – são narrados os efeitos gerados pelos encontros pedagógicos entre uma professora e seu primeiro aluno atendido num hospital, ao longo de três anos. Efeitos que se materializam na proposta de um outro currículo praticado e criado a partir da relação. Encontros que tiveram como desdobramento a força para a instituição de políticas públicas municipais de educação especial e inclusão escolar no hospital que até então não existiam institucionalmente (embora juridicamente existentes). Com a pergunta “E se o outro não estivesse aí?” de Carlos Skliar a pesquisa propõe pensar, também, a educação ou a escolarização no hospital como escola *outra* construída na potência do “estar juntos” e cujas aulas são tecidas entre “conversas” e não apenas como um dispositivo do chamado Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil.

Palavras-chave: Diferença; Escola no hospital; Educação Especial e Inclusão; Experiência.

E se o outro não estivesse aí? (Carlos Skliar)

Ensaando, cartografando, experienciando e escrevendo uma educação na diferença que problematize a mesmidade

A experiência de escolarização narrada nesse texto foi construída a partir do encontro (de uma professora) com Wenderson, na pediatria do Hospital Municipal Desembargador Leal

¹ Pedagoga formada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro-Faculdade de Formação de Professores (UERJ/FFP). Mestre em Educação pela UERJ/FFP. Membro do Grupo de Pesquisas “Diferenças e Alteridade na Educação”. Contato: ninasilveira_29@hotmail.com

² Psicóloga argentina, Doutora em Educação e Professora do Programa de Pós Graduação Mestrado em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais da UERJ/FFP. Coordenadora do Grupo de Pesquisas “Diferenças e Alteridade na Educação”. Contato: anelatina@gmail.com

junior, na cidade de Itaboraí/RJ, no final de 2007.

Fui até lá para fazer contação de história com um grupo de amigos. E Wenderson estava lá, fazia mais de um ano, porque a Distrofia Muscular Progressiva *de Duchenne* exigia-lhe um aparelho de ventilação mecânica para respirar.

Estava lá, para além de um corpo com pouca mobilidade e com longa internação, um corpo adolescente e curioso que dizia de uma pessoa viva e artista.

Após esse encontro surgiram outros, mas já atuando como professora na rede municipal de ensino de Itaboraí e sabendo dos seus direitos legais à educação, convenci – não sem muita insistência - sua família, a secretaria de educação, a direção do hospital e o próprio Wenderson a voltar a estudar.

Durante algum tempo fui recebida nas aulas com Wenderson dizendo não querer aula.

– Ótimo, porque hoje estou muito cansada! Então vamos ficar conversando. – respondia a ele.

Conversávamos sobre a natureza, sobre o que nos divertia, sobre receitas, sobre livros, filmes, sabores, sobre como pensar melhor nosso tempo, sobre desenhos. Falávamos de salsicha e seguíamos falando do azul do céu e de mutação genética. Sobre o que nos acontecia, fazíamos e sentíamos ao fazer. Conversa sobre o pintar, o desenhar, o ler, o duvidar, o perguntar, o criar...

*A educação é a arte da conversa, que nos permite, que nos deixa, cuidar do mundo e cuidar do outro.*³

E assim, íamos nos cuidando, conversando, e no “estar juntos” as aulas se desenvolviam sem a professora “dar aulas” e sem o aluno “querer estudar”.

Implicada com o Wenderson e ele comigo, fomos abrindo brechas na expectativa e na qualidade da vida – das vidas. Expandindo-as. Construindo currículos vivos nos quais a inventividade, a arte, o desejo e a curiosidade eram o que possibilitava a pesquisa e a aprendizagem.

³ Fala do professor Carlos Skliar sobre *Aprender e Ensinar com a Diferença na Escola*, na Faculdade de Formação de Professores da UERJ, durante a manhã do dia 1 de abril de 2015.

Ensaçando uma pedagogia da diferença jogamos com as (im)possibilidades, quando estamos disponíveis, atentos, sensíveis. Abertos para desestabilizar, afetar e ser afetado, desestruturar, brincar, jogar, aprender, ensinar, cuidar, conversar, pesquisar, escrever, ensaiar.

Ensaio de ser professora-aluna.

Ensaio de fazer pesquisa.

Enrubescço ao admitir o quanto rico, duro, (po)ético foi experimentar esta educação e poder revisita-la neste texto. Para Larrosa (2002)

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, [...]: requer parar para pensar, parar para olhar, [...] escutar mais devagar; [...] cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (p. 4).

Experimentando uma pesquisa ensaiada, que por si mesma diz das paixões, dos risos e enfados, vivo o exercício de ensaiar-me no sentido de criar algo de/em mim na escrita e entre ela pensar, fazer e escrever a mim mesma no questionamento de estar sendo ensaísta.

Pensando em processos e caminhos, cartografia e ensaio vão se articulando e compondo coletivamente um “território” que “*vai sendo explorado por olhares, escutas, pela sensibilidade aos odores, gostos e ritmos*” (KASTRUP; POZZANA, 2009, p. 61). Dimensão processual que diz da condição de aprendente necessária nas relações de alteridade, sobretudo por não estar comprometida com possíveis representações e classificações de objetos.

Esse movimento – pesquisa ensaiada e cartografada – de exploração, dialoga com a necessidade de acompanhamento dos processos que se dão durante o caminhar.

Fragmentos de experiências entre uma professora e um aluno — no hospital e na casa

Para (des)tecer esta pesquisa *entre* dois, foi preciso encontrar-me com Wenderson em sua casa para que pudéssemos compor a história do trabalho que fizemos, não de forma linear e progressiva. Composição em fragmentos como um estilo de contar experiências. Fragmentos derivados da problematização da relação entre professora e aluno durante a escolarização no hospital, pensando “*a idéia de estar juntos que*

entranha a inclusão, a educação especial (como processo de alteridade)” (RIBETTO, 2011, p. 3).

Conversamos entre outras coisas, sobre: como eram as aulas e as formas de ensinar e aprender *entre* nós? Qual era a proposta oficial de trabalho e o nosso trabalho feito *entre* dois? Como sabíamos se estava bom ou ruim, para nós, o que estávamos aprendendo? Qual era o tempo oficial e o nosso tempo criando *entre* dois? Questões vistas sob a questão de pano de fundo: e se o Wenderson “*não estivesse aí*” (SKLIAR, 2003)? Como seria?

Com uma internação longa, a escolarização do Wenderson no hospital tensionou o pressuposto legal da “classe hospitalar”, que segundo as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, deve contribuir para o “*retorno e reintegração*” do aluno “*ao grupo escolar [...], facilitando seu posterior acesso à escola regular*” (BRASIL, 2001, Art. 13, § 1º).

Portanto, a “classe hospitalar” mais do que continuou seu processo de desenvolvimento educacional, na verdade, reiniciou. E ele saiu da “classe hospitalar”, foi para casa e lá ficou. Não voltou para a “escola”. Juridicamente, continuou no atendimento educacional especializado, que tem caráter suplementar ou complementar, “*não sendo substitutivo às classes comuns*” (BRASIL, 2009, Art. 5º).

Assim, não se aplica com o Wenderson a mesma leitura linear da legislação. Ele é a afirmação da diferença. Diferença que não está na política, está na vida.

O fato de inaugurarmos aquele tipo de trabalho no hospital e não termos modelos e orientações permitiu muita liberdade pedagógica, sobretudo, por não ser visto e entendido como pedagógico. Para muitos eu era a moça do jaleco rosa, a palhaça, a contadora de histórias, a animadora, a recreadora e nem sei mais o quê. Mas não abria mão e não deixava de ser para mim, para o Wenderson, para a dona Fátima, modos outros de estar sendo professora. Professora-palhaça, professora-contadora de histórias, professora-animadora, professora-recreadora, professora-pesquisadora...

Interessante é perceber que mesmo nos aproveitando da falta de padrão e modelo, de alguma forma e em alguns aspectos eles estavam presentes e eram até desejados.

Machado diz que “*Queremos um escudo protetor que nos afaste do desconhecido e, assim, nos faça manter uma mesma personalidade para o resto da vida. Parece que precisamos de unidades que nos tranquilizem.*” (1999, p. 4).

O tempo da pediatria era muito complicado. Não era possível definir e desenvolver totalmente o planejado, como também acontece em turmas, mas na pediatria o inesperado era maximizado com a deliciosa e apavorante improvisação. A quantidade de crianças e adolescentes internados, a condição de saúde em que estavam naquele momento, a dinâmica da pediatria, o bem-estar do Wenderson, meu humor... eram variáveis fortes. Não tinha como estudar, aprender, ensinar com dor e passando mal. Dependendo da situação, era preciso ir embora mesmo. O corpo gritava... Nossos corpos gritavam: *hoje não suporto!*

Os atravessamentos – literalmente – eram os mais inesperados possíveis. Choros, gritos, injeções, médicos, enfermeiros, auxiliares, técnicos, máquinas de radiografia, curativos, intercorrências, biombos, lanches, palhaços, evangelizadores, capelães... Diretamente com Wenderson eram poucos os procedimentos de saúde nas aulas, só comprimidos e às vezes injeções. As aspirações constantes não eram, desde muito cedo, vistas como interrupções, já compunham as aulas.

Estudo sobre políticas de educação especial e inclusão no município de Itaboraí: uma aproximação aos sentidos produzidos para a escolarização no hospital

Como aluno de “classe hospitalar”, Wenderson fez tensionar as políticas públicas nacionais de escolarização no hospital e de AEE, como também fez surgir a necessidade de se pensar e construir em Itaboraí políticas públicas para os alunos hospitalizados.

Já em 2008, esse tema foi introduzido legalmente no município, com a publicação do *Plano Municipal de Educação (PME)* estabelecendo que a “*partir do 1º ano da vigência do Plano*” seria criada uma sala para “*atendimento pedagógico aos alunos em situação de internação hospitalar ou impedidos de frequentar a escola em virtude*

de acometimentos patológicos” (ITABORAÍ, 2008, p. 94). Meta ratificada no PME de 2015 (Lei nº 2.556/2015), por ainda não ter sido efetivada.

No documento *Referencial Curricular da Educação Especial – Reorientação Curricular da Educação Especial*, encaminhado às escolas em 2013, a classe hospitalar aparece como “*Itinerância*”, sendo um serviço “*destinado a prover, mediante atendimento especializado, a educação escolar a alunos impossibilitados de frequentar as aulas, em razão de tratamento de saúde que implique intervenção hospitalar (atendimento ambulatorial e internação).*” (ITABORAÍ, 2013, p. 5).

Em 2014, foi publicado o novo *Regimento Escolar das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Itaboraí*, contendo três artigos sobre escolarização no hospital, dentre eles o artigo 124, que garante ao estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação “*atendimento educacional especializado no ambiente domiciliar e hospitalar realizado pelo Professor Especializado para Educação Especial*” (ITABORAÍ, 2014).

Uma consideração apresentada na publicação do MEC, *Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações*, e que difere das legislações já destacadas, é a possibilidade do atendimento hospitalar ser “*permanente*” (BRASIL, 2002, p. 15) devido a condições graves de saúde, como é o caso do Wenderson, que requer “*a utilização constante de equipamentos de suporte à vida*” (Ibidem, p. 18).

Contudo, a mesma publicação utiliza as expressões “*atendimento educacional em ambientes e instituições outros que não a escola*” (Ibidem, p. 7) e “*escola de origem do educando*” (Ibidem, p. 16), que marcam novamente o caráter temporário da classe hospitalar e o não ser escola.

Mas se a educação no hospital – ou em domicílio - pode ser permanente, esta educação não seria escola? Outra escola, escola outra? O que o *entre escolas e hospital* produziu que estremeceu as políticas públicas e seus conceitos?

Tudo isso porque Wenderson estava lá e aqui.

Entre o hospital e as escolas: crônicas e efeitos de um território escolar em movimento...

Para pensar os efeitos do encontro pedagógico com Wenderson, suas reverberações e criações de outros modos de fazer escolas no hospital, retorno à

pediatria, numa tentativa de acompanhar os novos fluxos escolares, os novos alunos, a nova professora.

Mas “*Como narrar o acontecimento que nos passa sem reduzi-lo a uma descrição replicada do que de fato passa?*” (RIBETTO, p. 61 e 62, no prelo).

Como não tematizar os encontros?

*¿Cómo hacer para que el instante permanezca y pueda ser narrado?*⁴

Talvez cronicando encontros pedagógicos no hospital. Encontros instalados no presente. Encontros cotidianos. Encontros escolares (in)significantes, (im)perceptíveis, experimentados na pediatria.

A narração dos novos encontros escolares no hospital foi composta por crônicas, pois elas me ajudam a pensar nas potências das conversas, dos afetos, dos silêncios, dos olhares, dos gestos. Pois eternizam os momentos, mantendo-os finitos, pontuais, específicos e subjetivos.

Crônica: Passeio sem Lugar: entrar

Volto ao hospital como para um lugar desconhecido. Volto outra. Voltamos – eu e Wenderson em mim – outros. Voltamos, não como uma volta, um retorno, mas como se fosse a primeira vez. Então, mais do que voltamos, vamos... Numa espécie de passeio, “*para una experiencia de lo real*” (MOREY, 2004, p. 1), como que para “*salvar la dignidad de la experiencia pura*” (Ibidem, p. 7).

Passeando, permito(me) uma abertura para a experiência, com ouvidos, olhos e poros atentos para as sensações, para o instantâneo, efêmero, presente, numa relação mais demorada como o tempo.

O que e quem encontrarei?

Chego à portaria do hospital. Como entro? Entrar é um gesto. Apenas um gesto, que pode compor diferentes formas a partir da minha entrada.

Entrada das visitas?

Entrada dos funcionários? Não sem o jaleco rosa que usava escrito “Pedagoga”.

Entrada principal dos pacientes, sem estar doente. Pensei:

⁴ Trecho do parecer de qualificação da dissertação do professor Carlos Skliar.

– Como me apresentarei?

Tirei do bolso a “carteira de Secretaria de Educação” e disse ter conversa agendada com o responsável pela pediatria. Tudo verdade.

Mas o hospital estava outro.

A minha entrada foi outra. Entrada com contorno de uma *gestualidade mínima* (SKLIAR, 2011).

Entrei procurando pistas, criando pistas. Entrei com o corpo atento, numa atenção que capta e que faz reverberar o oficial, o maior, o dito, o respirado, o tocado, o ouvido e o não dito, respirado..., o quase ouvido, quase sentido, o caótico. Entrei passeando como que sem conhecer o caminho. Destino pediatria. “Classe hospitalar”... Ou melhor: escola.

Onde estão os mapas? Onde estão as marcas da escola?

Perco-me. Perdem-me.

Subo a rampa. Só vejo paredes brancas e um quadro de alerta sobre a dengue.

Placa: Pediatria. Chequei na escola?

Entro.

Escola? Que escola?

Na antessala da enfermagem, local há muito prometido para a classe hospitalar, encontro três caixas empilhadas com brinquedos, dois banquinhos, dois quadros com imagens de bichos e crianças, uma balança, uma poltrona e um quadro com os nomes das crianças internadas.

Nenhum desenho, nenhum jogo, nenhum livro, nenhuma atividade, nenhuma brincadeira... Nenhuma evidência da presença da professora e de seus alunos, nenhum gesto ou objeto que aprendi como escolar. Como que, após cada aula, por um passe de mágica, a presença daqueles corpos e experiências fosse apagada.

– Não posso deixar materiais, colar materiais. – disse-me um dia a professora, que no momento estava em licença médica.

O espaço mostrava que era o lugar da medicina, da enfermagem, da nutrição, da fisioterapia.

No entanto, segundo conversas anteriores com a professora, naquele espaço também se fazia educação. Pois com sua chegada a rotina de procedimentos e trânsito de pessoas era alterada, modificada. A voz das crianças pronunciava mais

do que gritos e choros. E as perguntas também perguntavam outras coisas além da dor.

Mas naquele momento a presença da professora estava ausente. Não mandaram professora substituta.

Lembrando do novo acesso para as emergências infantis, resolvi sair fazendo o trajeto mais esperado para as crianças.

Mas de diferente apenas dois bancos coloridos em forma de lápis de cor e nada mais. Nada mais que pudesse mostrar ou dar a ver a escola no hospital.

Apenas marcas da ausência.

Marcas do nada.

Marcas do não estar.

Passeios sem lugar.

Passeio no “sem lugar”.

“E se o outro não estivesse aí?”, pergunta Skliar (2003)... E se Wenderson não estivesse aí?

Se Wenderson não estivesse aí, esta política pública de escolarização das pessoas hospitalizadas em Itaboraí não seria composta da forma que foi.

E tudo isso porque Wenderson estava lá...

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC; SEESP, 2002.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. In: **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2001.

_____. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica*, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009.

ITABORAÍ. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Lei nº 2.077, de 28 de novembro de 2008. Plano Municipal de Educação de Itaboraí*. Itaboraí: 2008.

_____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Portaria Semec nº 01, de 17 de julho de 2014. Regimento Escolar das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Itaboraí*. 3. ed. Itaboraí: 2014.

- _____. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Referencial Curricular da Educação Especial: Reorientação Curricular da Educação Especial**. Itaboraí: 2013.
- KASTRUP, V.; POZZANA, L. Pista 3: Cartografar é acompanhar processos. In: ESCÓSSIA, Liliansa da; KASTRUP, V.; PASSOS, E. (Org.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 52-75.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação** – nº 19. Rio de Janeiro: jan./abr., 2002.
- MACHADO, Leila Domingues. Subjetividades Contemporâneas. In: **Psicologia: questões contemporâneas**. Vitória: Edufes, 1999.
- MOREY, Miguel. Kantspromenade – Invitación a la lectura de Walter Benjamin. In: **Páginas Centrais. La Central**, 2004.
- RIBETTO, Anelice. Experiência, experimentações e restos na escrita acadêmica. In: RIBETTO, Anelice; CALLAI, Cristiana (Org.). **Uma escrita acadêmica outra: ensaios, experiências e invenções**. Rio de Janeiro: FAPERJ-Lamparina. No prelo.
- _____. Mesa “Educação e Alteridade”. *Semana de Pedagogia da FFP/UERJ*. Abril, 2011.
- SKLIAR, Carlos. **Lo Dicho, Lo Escrito, Lo Ignorado: ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2011.
- _____. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** [tradução, Giane Lessa]. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

A REPRODUÇÃO DA NORMA NO ESPAÇO ESCOLAR E A PRODUÇÃO/INVENÇÃO DE NOVOS POSSÍVEIS

Ms. Bruna Pontes

Pedagoga formada pela UERJ-FFP- Mestre em Educação pela UERJ-FFP. Membro do Grupo de Pesquisas “Diferenças e Alteridade na Educação”.

Ms. Vanessa Breia

Psicóloga, Mestre em Educação pela UFF, Professora da Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

Resumo

O presente ensaio é um desdobramento do Projeto de Pesquisa “Diferenças e Alteridade na Educação: saberes, práticas e experiências (inclusivas) na rede de ensino pública de São Gonçalo” e apresenta como principal desafio ao pensamento uma reflexão sobre a produção da anormalidade no espaço escolar. Para tanto discute conceitos como anormalidade, diversidade, relações de diferença e principalmente formas de produção da subjetividade na tensão da relação normal-anormal, bem como o paradigma médico-clínico como *fonte de cura*. A pesquisa utilizou o dispositivo de avaliação pedagógica dos alunos para disparar a discussão sobre a marca de anormalidade nos sujeitos definidos como diferentes pela escola. Utilizamos o diário de pesquisa como forma de cartografar o processo, como nos apresenta Rene Lourau, e ainda o autor Michel Foucault ampliando a discussão do conceito de norma. Assim, tensionamos a história da educação especial na perspectiva médico-clínica enquanto campo de saberes que funciona como mecanismo de solução para a anormalidade, como elo de exclusão e classificação. Acreditamos na necessidade de invenção de práticas afirmativas da diversidade enquanto condição tipicamente humana, bem como na urgência de revisão da legislação brasileira em favor da inclusão de pessoas com necessidades especiais, que muitas vezes, acabam por gerar entraves burocráticos e efeitos subjetivos perversos para os sujeitos em função da amálgama estabelecida pelo binômio diagnóstico prognóstico.

Palavras chave: Norma; Normalidade; Educação especial

Não parece que a Escola⁵ vem se preocupando com as relações com o “*outro*”, mas sim e apenas em diferenciar, classificar e rotular os chamados diferentes. Ou seja, a Escola, em geral e como instituição homogeneizadora não tem pensado esse “estar juntos na educação” (Skliar, 2005), mas apenas, resolver a “questão do outro”. Os discursos sobre a inclusão ou as propostas encontradas para incluir os sujeitos ditos diferentes se constroem, principalmente, idealizando a convivência (entre) como uma relação harmoniosa, sem atritos. Porém, muitas vezes, essa suposta inclusão vem mascarada por uma forma determinada de entender a convivência. Um

⁵ Chamaremos de Escola com letra maiúscula a instituição moderna como generalidade discursiva, mas não descartarei as práticas de resistência que acontecem nas escolas, aí propositalmente com letra minúscula.

discurso vazio e frio associado apenas à tolerância ou aceitação. "E a convivência é 'convivência' porque sempre há - inicial e definitivamente - perturbação, intranquilidade, conflito, turbulência, diferença, afeição e alteridade". (SKLIAR, 2011, p. 31).

A busca obsessiva pela tranquilidade e harmonia entre alunos e professores não contempla a multiplicidade de existências do e no espaço escolar, não permite uma convivência. Como nos diz Skliar⁶ experimentamos "a soma presente de presenças, mas não de existências". Preocupamos-nos em incluí-los (aos ditos diferentes), mas não nos preocupamos em discutir a ideia de normalidade construída socialmente e encarnada em cada um de nós, nos subjetivando e produzindo um olhar que marca e mancha (SKLIAR 2009) esses sujeitos, os outros. Pensamos nas nomenclaturas e nas classificações. Nos observamos e policiamos quanto aos nossos olhares, nossos gestos, para não dizer "essas" ou "aquelas" palavras para esconder os conflitos existentes entre nós.

Como será que pensamos a diferença? O que aconteceu para que ousássemos rotular- julgar as diferenças como boas ou ruins? Compartilho algumas ideias de Clímaco (2010) que, inspirada em Skliar, propõe em virar o espelho para o nós e nossa busca incessante pela normalidade, repensar o lugar que reservamos a nós e aos outros. Deixar de pensar, caracterizar e esmiuçar a dita anormalidade para problematizar e desconstruir a normalidade.

De que forma temos olhado e marcado nossos ideais? Conhecer e discutir a produção da normalidade nos possibilita transitar um outro caminho, uma outra forma de estar e de pensar o mundo. Talvez, de olhar sem manchar, sem impedir, sem assassinar. "Educar la mirada también es un ejercicio de repensar y reelaborar cómo miramos a quien miramos" (SKLIAR, 2009, meio digital). Mas para educar esse olhar é preciso conhecer como o constituímos até agora, como o naturalizamos, a quem chamamos de "outro" e que manchas temos projetado sobre eles.

Diz Clímaco, inspirada em Davis (1995):

Considerar que o normal é construído e não um dado natural é dizer que esse conceito nem sempre existiu, ou pelo menos não como se

⁶ SKLIAR, Carlos. Op., Cit., p.32.

apresenta hoje. Temos a ideia de que algum tipo de norma e de normalidade sempre existiu. (2010, p. 21).

E historicamente a diferença tem sido conservada por um conjunto de normas constituídas. Uma relação de poder que alimenta a diferenciação e a construção do juízo: do bom e do ruim, do apto e do inapto, do sadio e do doente. Assim foi tratada a diferença atribuída à deficiência-.

A palavra norma etimologicamente surge do latim e se refere a um esquadro, uma régua usada por carpinteiros para verificar se as peças de madeira estavam em ângulo reto. Quando as peças de madeira não estavam retas, dizia-se então que elas estavam anormais (com o prefixo grego de negação a). Parte desse processo histórico de construção da norma, da normalidade contrapõe-se à anormalidade, pois na construção desse padrão as diferenças delimitam não somente quem está fora dele, mas principalmente quem está dentro do limite da normalidade, construindo uma forte relação de poder e superioridade.

Podemos então pensar que o conceito da norma, tal qual o percebemos hoje, emergiu no contexto da modernidade, pela prática de vigilância e de controle constante. Para isso utilizou-se das ciências como forma de legitimação e aceitação de um modelo "normal". Na medida em que nos transformamos em agentes da normalização, passamos a exigir para nos e para os outros uma adequação aos padrões. Para Foucault a disciplina fabrica corpos submissos e adestrados, corpos "dóceis". "A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)" (FOUCAULT, 2010, p.133 e 134).

Foucault também nos chama a atenção para a construção histórica das patologias do corpo, que estão diretamente ligadas ao campo político e a história das sociedades e mesmo que hoje não nos façamos valer dos castigos físicos, ainda nos utilizamos de formas sutis de ordená-los, corrigi-los e doutriná-los com o objetivo de dominação e submissão. A construção discursiva em torno desses sujeitos os descaracteriza enquanto indivíduos pensantes, com ideias e desejos.

Para a sociedade eles "não falam por si, são objetos da fala, sujeitos de um descaso que não lhes pertence" (CLÍMACO, 2010 p.32). Um corpo incompleto, incapaz, imperfeito, inacabado. Sua existência resume-se a deficiência entendida como falha. A descoberta do corpo como objeto de poder trouxe à modernidade a importância da

norma, a necessidade de padronizar para progredir – “o corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam” (FOUCAULT 2010, p. 132).

Há de se pensar nas mudanças de nomenclatura: monstros, coitados, miseráveis, indefesos, inaptos, retardados, deficientes, especiais, mas há também que se pensar que essas mudanças precisam se iniciar pelo conflito, pelo pensamento, pela discussão que não é externa, mas é “nossa”, está dentro de “nós”, sobre os nossos olhares que mancham o outro “e dos nossos olhares em relação ao normal e ao anormal” (SKLIAR, 2005, p.55).

Talvez voltar o espelho para nós não seja tão tranquilo ou simples como possamos pensar. Porque me refiro a algo diferente do exercício de olhar o olhado, ou de obrigar o outro a ser aquilo que somos. Falo do processo árduo e cotidiano de olhar as possibilidades de inaugurar um outro olhar. Então voltar o espelho para nós seria mais que olhar e ser olhado, seria debutar um olhar sobre os olhares que lançamos sobre os outros. Posto que se constitui em uma nova possibilidade de olhar o espaço escolar; um novo olhar carregado de experiências (LARROSA, 2002), de emoção, que cultiva a arte do encontro, que nos provoca, nos derruba, nos enverga e que nos transforma. Uma nova leitura interna, sem palavras, leitura de pensamentos, de coisas não ditas, de atitudes impensadas. Um olhar que nunca está acabado, terminado, que não se bloqueia frente ao medo. O medo de ser politicamente incorreto, de não dizer palavras “feias” que nos possa rotular como cruéis e insensíveis. A leitura de um aforismo “uma leitura que força o olhar para trás, não para adiante; uma leitura destemperada, desnuda, tão irreverente quanto impossível” (SKLIAR, 2012, p.29).

Defendemos e acreditamos na necessidade de invenção de práticas afirmativas que reconheçam a diversidade enquanto elemento constitutivo da condição humana, bem como na urgência de revisão da legislação brasileira em favor da inclusão de pessoas com necessidades especiais, que muitas vezes, acabam por gerar entraves burocráticos e efeitos subjetivos perversos para os sujeitos em função da amálgama estabelecida pelo binômio diagnóstico/prognóstico.

Avaliação pedagógica dos alunos - dispositivos de análise

Assim como os laudos, as fichas de avaliação e os pareceres emitidos pelas escolas são dispositivos (Deleuze, 1996) que produzem discursos de verdade. Tais dispositivos cumprem suas funções quando aqueles que se encarregam de produzi-los são investidos de poder/saber. Tentar compreender esses dispositivos é pensar nas linhas de movimento que constituem o espaço escolar enquanto campo legítimo de avaliações.

O laudo escrito pelo profissional de saúde abre portas administrativas para o cumprimento de políticas públicas de inclusão e ao mesmo tempo em que descreve o outro, enuncia e revela quem escreve. São escolhas políticas, estéticas, éticas, pedagógicas que quem nomeia acolhe quando produz um certo discurso e não outro. São as palavras – como gestos enunciativos - os que determinam de certa forma, a escolaridade dos sujeitos.

O espaço transitado nessa experiência de leitura-análise foi o NAPES (Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado) localizado no CIEP 237 – Jornalista Wladimir Herzog, no bairro do Paraíso, município de São Gonçalo – RJ. O NAPES foi criado pelo estado do Rio de Janeiro com o objetivo de “implementar a política de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na Rede Estadual de Ensino” (SEE, 2005, p.1) e é uma instituição regulamentada pela Resolução SEE / 2895 de 10 de junho de 2005.

Essa instituição é formada por uma equipe de professores e as atividades desempenhadas por esses profissionais são de caráter itinerante, ou seja, apoiam “as escolas de ensino regular que atendam alunos com necessidades educacionais especiais incluídos na classe comum” (SEE, 2005. art.7) e têm como uma de suas atribuições “Executar e implementar a política de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular” (SEE, 2005. art. 7, inciso I). O NAPES é o responsável por oferecer orientações e capacitações aos professores das classes regulares, garantindo um atendimento pedagógico adequado às necessidades educacionais dos alunos, bem como acompanhar a inclusão do aluno no espaço escolar.

Existem alguns caminhos que possibilitam a chegada dos alunos ao NAPES.

O aluno pode ser encaminhado pela escola, uma vez identificado pela professora ou pelo corpo docente uma possível deficiência. O aluno também pode ter sido assinalado como deficiente no sistema “Conexão Educação” (sistema de integração

escolar lançado em 2009 que compartilha em tempo real as informações detalhadas sobre toda a rede estadual de ensino). A partir dessas sinalizações o núcleo efetua uma entrevista, que consiste no levantamento histórico e familiar da criança, parte esta realizada com a mãe ou responsável, e uma série de atividades lúdicas e de raciocínio lógico com o aluno a fim de compreender melhor as limitações pedagógicas.

Esta intervenção do NAPES gera uma Ficha de Avaliação Pedagógica que potencialmente decidirá que caminhos o aluno poderá percorrer. Alguns pontos norteadores constroem essa ficha como:

- ✓ ... Interação (fala e logicidade de pensamento);
- ✓ ... Comunicação (leitura, escrita/controlado motor, atenção e concentração);
- ✓ ... Esquema corporal (cor, forma, tamanho e agrupamento por semelhança);
- ✓ ... Grafismo;
- ✓ ... Operações básicas (raciocínio matemático, operações de cálculos no concreto e abstrato, identificação de numerais e associações de quantidade);
- ✓ ... Organização temporal/espacial (raciocínio lógico sequencial).

Independente do mecanismo de identificação deste aluno, seja por já ter um laudo no ato da matrícula, seja por encaminhamento da própria escola, a perspectiva médica é o crivo legitimado para a inserção do mesmo.

Apesar de não haver uma lei que obrigue ao aluno possuir um laudo médico que descreva sua deficiência é orientação da SEEDUC/RJ (Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro) que os NAPES encaminhem os alunos a médicos especialistas para a produção de laudos. Portanto, ao final desse processo de avaliação pedagógica o aluno que não possui laudo médico é orientado a procurar um consultório especializado na deficiência que possivelmente apresenta. Esse será o passaporte, que garante o acesso do aluno ao Atendimento Educacional Especializado e que legitima a marca/mancha que o mesmo carregará ao longo de sua trajetória escolar.

Os laudos produzidos pelos saberes médicos são reproduzidos nas escolas com novos nomes, diferentes títulos que carregam o mesmo significado. Diz e faz dizer sobre o sujeito uma série de “verdades”, que movimentam e alimentam o campo médico e pedagógico na produção de mecanismos normalizadores dos corpos.

O laudo permite a entrada, mas não assegura aos alunos vivenciar o espaço escolar da sua forma, em seu tempo, com suas necessidades e desejos. O objetivo continua sendo escolarizar para progredir, para tornar-se outro. Outro do mesmo. “O mesmo e o outro não podem, nessa temporalidade, nessa escola, estar ao mesmo tempo. A mesmice da escola proíbe a diferença do outro” (SKLIAR, 2003, p. 46).

Os alunos considerados “anormais” são sujeitos marcados/manchados por significados estabelecidos nos discursos, sempre atrelados às relações de poder. A marca não se refere apenas ao sujeito, é ligada ao grupo que reúne determinadas características, seja ele pobre, mulher, gay ou deficiente. Mas essa marca/mancha não se esgota no discurso, torna-se prática à medida que naturalizamos a ideia de normalidade. Por isso não se dissolve com ações rápidas e corriqueiras. A ruptura exige de nós aprender a “desver”, como nos instiga Manoel de Barros.

Referências Bibliográficas

- BARROS, Manoel. **Menino do Mato**. In: BARROS, Manoel. Biblioteca Manoel de Barros (coleção). São Paulo: LeYa, 2013.
- CLÍMACO, J.C. **Discursos Jurídicos e Pedagógicos sobre a Diferença da Educação Especial**. Argentina: Facultad Latino Americana de Ciencias Sociales, 2010. 146 p.
- DELEUZE, Gilles. **O que é um dispositivo?** In: O mistério de Ariana. Lisboa: Vega, 1996.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 29ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.
- LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. IN: Revista Brasileira de Educação, n 19, p. 20-28, 2002.
- SEE. Rio de Janeiro – Secretaria de Estado de Educação. Resolução nº 2895 de 10 de junho de 2005.
- SKLIAR, Carlos. **A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”**. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003.
- SKLIAR, Carlos. **A questão e a obsessão pelo outro em educação**. In: GARCIA, Regina Leite; ZACUR, Edwiges; GIAMBIAGI, Irene (orgs). Cotidiano: diálogos sobre diálogos. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- SKLIAR, Carlos. **Educar La mirada**. Revista Sin puntero, n.3, 2009. Meio digital Disponível em: <http://www.laescuelaylosjovenes.blogspot.com.br/201002educar-la-mirada.html>. Acesso em: 22 abr. 2013.
- SKLIAR, Carlos. **Conversar e Conviver com os Desconhecidos**. Políticas Públicas, Movimentos Sociais: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. Helena Amaral da Fontoura (org.), Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, p. 27-37, 2011.
- SKLIAR, Carlos. **Experiências com a palavra**; notas sobre linguagem e diferença, Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012

A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL À LUZ DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL EM DIÁLOGO COM A AVALIAÇÃO MEDIADA

Mariana Corrêa Pitanga de Oliveira⁷

Márcia Denise Pletsch⁸

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

Grupo de pesquisa: Observatório de Educação Especial e Inclusão Escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem

Agência Financiadora: OBEDUC/CAPES; FAPERJ e CNPq

Resumo

O presente trabalho tem como tema de pesquisa a escolarização de alunos com deficiência intelectual. Para tal, segundo pesquisas recentes um dos maiores empecilhos tem sido a falta de conhecimento dos professores sobre as especificidades do processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos. Apoiados por essa temática, tem-se como objetivo analisar os processos avaliativos dirigidos para os alunos com deficiência intelectual e refletir sobre o seu processo de elaboração e apropriação conceitual. A investigação está inserida em dois projetos de pesquisa distintos, a saber: (A) *A questão da leitura e escrita na área da deficiência intelectual: qual a melhor forma de ensino?* e (B) *A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem*, o qual financiou este trabalho (OBEDUC/CAPES). Participaram do estudo dois alunos com deficiência intelectual, matriculados em redes de ensino diferentes do Rio de Janeiro. Adotou-se como procedimento metodológico de investigação a pesquisa qualitativa, baseada nos princípios do estudo de casos múltiplos. Partindo desses pressupostos, utilizou-se como procedimento e instrumento de coleta de dados a observação participante, entrevistas aberta e semiestruturada e a aplicação de provas de avaliação da aprendizagem. Como referencial teórico, empregou-se a perspectiva histórico-cultural de Vigotski. Sob esses aspectos, após a análise dos dados, emergiram, entre outros, os seguintes resultados: a) a avaliação mediada é um instrumento que perpassa a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) dos alunos com deficiência intelectual e contribui para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e; b) com a aplicação das provas verificou-se que à medida que a intervenção mediada do professor revelava caminhos para o aluno se apropriar de um determinado conceito, a própria avaliação também foi mediadora desse processo, sinalizando novas possibilidades.

⁷ Mestre e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc/UFRRJ). E-mail: pitanga.mariana@yahoo.com.br

⁸ Professora Adjunta do Departamento Educação e Sociedade e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Jovem Cientista do Estado do Rio de Janeiro da FAPERJ e pesquisadora do CNPq. E-mail: marciadenisepletsch@gmail.com

Palavras-chave: Avaliação mediada; Deficiência intelectual; Perspectiva histórico-cultural.

Introdução

O presente trabalho⁹ se propõe a discutir a escolarização de alunos com deficiência intelectual, frente ao processo de educação inclusiva. Dessa maneira, nos debruçamos nesse estudo na reflexão sobre a avaliação da aprendizagem desses sujeitos, para compreender essa dinâmica e contribuir com a produção do conhecimento a este respeito.

Atualmente, a avaliação vem sendo considerada como uma grande vulnerabilidade do processo inclusivo, o “calcanhar de Aquiles” da educação (JESUS; AGUIAR, 2012). Nesse sentido, esperamos que essa pesquisa possa contribuir para o enriquecimento teórico e político dos professores que atuam nesse contexto, bem como para o esclarecimento de estratégias pedagógicas que impulsionem a prática docente.

Do mesmo modo, por meio da participação nas pesquisas vinculadas ao Observatório da Educação na área de deficiência intelectual (OBEDUC/CAPES), constatamos que a escolarização de pessoas com deficiência intelectual, contraditoriamente, tem sido pautada na crença da impossibilidade de aprendizagem desses alunos, sobretudo na aprendizagem dos conteúdos curriculares. Assim, ficou evidente que no que se refere à escolarização de alunos com deficiência intelectual, para além da análise dos processos avaliativos, deveríamos direcionar o nosso olhar para a aprendizagem dos conhecimentos científicos. Assim, o processo de elaboração e apropriação conceitual também passou a entrelaçar esta pesquisa.

Justificativa

Ao apresentarmos a proposta de estudo nos deparamos com a existência de barreiras para garantir o processo de ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual e a escassez de pesquisas sobre o tema. Diante disso, para além de constatar que os sujeitos não estão tendo acesso aos conteúdos

⁹ Este trabalho constitui um recorte da dissertação de Mestrado em Educação intitulada “A escolarização de alunos com deficiência intelectual à luz da perspectiva histórico-cultural: avaliação mediada e apropriação conceitual”.

curriculares, precisamos encontrar formas de modificar essa realidade, sem deixar de levar em consideração o “macro” e o “micro” contexto econômico, político e social que marca não só a estrutura como também as práticas pedagógicas e o movimento funcional das escolas como um todo.

Portanto, esta pesquisa justifica-se pela proposta que traz de possibilitar a análise das práticas pedagógicas observadas na escola e de instrumentos que possam intervir no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, possibilitando assim acesso ao decurso da elaboração conceitual dos alunos por meio da avaliação. Essas são ações que evidenciam, sobretudo, novos caminhos para o desenvolvimento.

Objetivos

Diante da análise dessas perspectivas e buscando contribuir com o processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual no ensino regular, delineamos dois objetivos para a nossa pesquisa. A saber: 1) Analisar os processos avaliativos dirigidos para os alunos com deficiência intelectual matriculados nas redes comuns de ensino; 2) Refletir sobre o processo de elaboração e apropriação conceitual em alunos com deficiência intelectual.

Referencial teórico

Para atingir os objetivos propostos, utilizamos como referencial teórico a abordagem histórico-cultural de Vigotski, pois esta representa muitas dimensões interpretativas, não se constituindo em uma teoria fechada. Trata-se de uma abordagem que respalda as possibilidades de diálogo sobre o processo de ensino e aprendizagem em diálogo com as dimensões da vida social e da cultura em que o sujeito está inserido e é a partir destas que buscaremos descrever o nosso estudo, em especial no que diz respeito a apropriação de conteúdos científicos e na relação latente entre o aprendizado e o desenvolvimento. Acreditamos que as formulações de Vigotski (2009; 2012) nos auxiliam a compreender o professor em seu fazer pedagógico, como um mediador, possibilitando uma aprendizagem significativa, principalmente para a criança com deficiência intelectual.

Metodologia

Adotou-se como procedimento metodológico de investigação a pesquisa qualitativa. Mediante a este contexto, nossa investigação está pautada nos pressupostos do estudo de casos múltiplos (ANDRÉ, 2005; BOGDAN; BIKLEN, 1994; YIN, 2005), por acreditarmos que nessa metodologia o objeto de estudo é explorado de maneira singular, de modo a avaliar seus pormenores e evidenciar suas múltiplas dimensões, contribuindo consideravelmente para a pesquisa das práticas educacionais e valorizando as singularidades dos sujeitos¹⁰ e à realidade pesquisada. Partindo desses pressupostos, utilizou-se como procedimento e instrumento de coleta de dados a observação participante, entrevistas aberta e semiestruturada e a aplicação de provas de avaliação da aprendizagem.

É importante ressaltar que para a coleta de dados a presente pesquisa está inserida em dois projetos distintos¹¹: (A) A questão da leitura e escrita na área da deficiência intelectual: qual a melhor forma de ensino? (CNPQ) e (B) A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem (OBEDUC/CAPES/FAPERJ/CNPQ).

O primeiro (projeto A), coordenado por Oliveira (2015), versa sobre a apropriação da leitura e escrita de alunos com deficiência intelectual. Dessa maneira, através desse projeto (A) nos propomos a analisar as contribuições da avaliação mediada para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores em alunos com deficiência intelectual. Para isso optamos pelo estudo de caso de Carlos - aluno do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola situada no município do Rio de Janeiro (RJ). Na presença destas concepções, informamos que as observações ocorreram no segundo semestre de 2014, no turno da manhã, uma vez por semana.

¹⁰Seguindo os princípios éticos adotados nessa pesquisa, usaremos nomes fictícios para preservar a identidade dos sujeitos.

¹¹Ambos os projetos foram submetidos aos procedimentos éticos e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa de suas respectivas universidades (UNESP e UFRRJ). O primeiro é financiado pelo CNPQ e o segundo pelo Programa Observatório de Educação da CAPES. Cabe ressaltar que apesar da pesquisa estar prioritariamente vinculada ao projeto B (com bolsa de financiamento OBEDUC/CAPES), optamos por nomear os projetos seguindo a ordem que os dados foram coletados (A-2014; B- 2015).

O projeto (B), assinado por Pletsch et al.¹², aborda diferentes aspectos da escolarização de alunos com deficiência intelectual, nas diferentes modalidades e redes de ensino, frente à problemática entre acesso ao ensino regular x falta de acesso ao conhecimento científico. Participamos das diferentes etapas do projeto B, no entanto, nesse trabalho iremos desenvolver a pesquisa a partir de um eixo principal: a análise do processo de elaboração conceitual de alunos com deficiência intelectual matriculados em redes de ensino da Baixada Fluminense. Para atingir tal intento, analisamos o processo de apropriação conceitual de Rafael – aluno do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola situada em um município da Baixada Fluminense – RJ e seus respectivos professores (sala regular - SR e atendimento educacional especializado - AEE) – sujeitos secundários. As observações foram realizadas no segundo semestre de 2015, duas vezes por semana.

Discussão e resultados

Ao analisarmos os processos avaliativos dirigidos para alunos com deficiência intelectual nos deparamos com concepções avaliativas que se distanciam de práticas que promovam a aprendizagem, uma vez que estão centradas apenas na “nota” e não no aprender, no produto e não no processo. Assim, a escola segue promovendo a ideia de avaliar apenas para classificar os alunos (os que aprendem e os que não aprendem), operando com a verificação e não com a avaliação da aprendizagem (VALENTIM; OLIVEIRA, 2013; OLIVEIRA; PLETSCHE, 2015). Essa é uma visão comum, porém distorcida do que acreditamos ser a função dessa prática pedagógica. Em nossa concepção, a avaliação precisa se submeter a uma mudança de paradigma para que possa se transformar em um instrumento que saliente práticas educativas inclusivas.

Em outras palavras, acreditamos que a avaliação deve servir para apontar caminhos e explorar as possibilidades de aprendizagem dos alunos, com ou sem deficiência, de maneira que possibilite ao professor conhecer as estratégias de aquisição do conhecimento e o desenvolvimento atual do sujeito, subsidiando assim reflexões sobre as suas estratégias pedagógicas e a relação entre ensino e aprendizagem

¹²Pesquisa desenvolvida em rede abrangendo pesquisadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação da UFRRJ, da UDESC e da UNIVALI, sob a coordenação de Márcia Denise Pletsch, Geovana Mendonça Lunardi Mendes e Regina Celia Linhares Hostins, respectivamente.

(OLIVEIRA et al., 2013). Ao tornar a prática mais significativa podemos também revelar o “vir a ser” do desenvolvimento.

A partir dessas observações, pensando no processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual, constatamos que a prática avaliativa deve revelar novas possibilidades e suscitar o desenvolvimento potencial dos alunos, pois concordamos com Valentim (2011) ao afirmar que a função da avaliação é “colaborar no desvelamento do potencial dos alunos com deficiência intelectual, para que ocorra uma sistematização de práticas favorecedoras de aprendizagem” (p.33). Vale a pena destacar que é preciso levar em consideração as singularidades dos alunos e seus diferentes modos de apreender o conhecimento.

Nesse sentido, a concepção avaliativa que se aproxima da dinâmica inclusiva que temos defendido ao longo desse estudo é a avaliação mediada. Trata-se então, de compreender a avaliação como um processo intencional, capaz de demonstrar como o sujeito aprende e não só o que ele já aprendeu; o que ele pode fazer sozinho e o que ele pode fazer por meio da intervenção do outro (PLETSCH; OLIVEIRA, 2014; OLIVEIRA, 2015). Esse processo auxilia o professor de maneira a orientá-lo em suas decisões no decorrer da prática pedagógica.

Desse modo, a avaliação mediada pode demonstrar como o aluno com deficiência intelectual se apropria conceitualmente, ao passo que contribui para o desenvolvimento de suas possibilidades. No processo de coleta de dados, ficou evidente que ao elaborarmos uma avaliação que contemple as especificidades do desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual esta passa a ser também um instrumento mediador do ensino e da aprendizagem. Isto é, à medida que a intervenção mediada do professor revela caminhos para o aluno se apropriar de um determinado conceito, a própria avaliação também é mediadora desse processo, sinalizando novas possibilidades.

A este respeito, é pertinente mencionar que nas participações dos alunos nas provas¹³ encontramos indícios de efetivas possibilidades de apropriação conceitual e desenvolvimento. Nessa perspectiva, consideramos que observar Carlos e Rafael nas realizações das provas nos indicaram pistas sobre estratégias pedagógicas que podem ser desenvolvidas para alunos com deficiência intelectual. Assim, podemos

¹³As provas de avaliação da aprendizagem realizadas com os alunos constituem-se a nosso ver como modelos de avaliação mediada. Neste trabalho não iremos descrevê-las devido a extensão do material. A este respeito ver OLIVEIRA (2016).

dizer que a mediação ao longo das provas estimulou a memória, concentração, imaginação e linguagem - processos psicológicos superiores – dos alunos, contribuindo para que eles se apropriassem do sentido e do significado dos conceitos trabalhados nas atividades. Isso só foi possível a partir do diálogo e da intervenção sistematizada durante a aplicação das provas.

Dessa maneira, a análise dos dados revelou a importância de compreender as práticas pedagógicas como práticas mediadas e dialógicas. Partindo desse ponto de vista, podemos afirmar que o professor deve pensar em atividades que ressaltem a forma como o aluno elabora o seu pensamento, o que ele já consegue compreender conceitualmente e quais as intervenções que devem ser realizadas para que ele internalize um novo conceito e atinja outro nível no desenvolvimento. De igual modo possibilitar a compreensão do processo transitório entre conceitos cotidianos e científicos (generalização e abstração) é uma prática fundamental que deve ser utilizada através da mediação pelos professores, para que o aluno possa assimilar a estrutura conceitual dos conteúdos curriculares difundidos pela escola (PLETSCH, 2014). Sob esta perspectiva, a avaliação mediada pode suscitar novos caminhos para a escolarização de alunos com deficiência intelectual.

Considerações finais

Diante o exposto, concluímos que a avaliação mediada, por meio de sua intrínseca mediação pedagógica, torna-se um instrumento capaz de atuar na zona de desenvolvimento proximal do aluno com deficiência intelectual e assim contribuir com o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, ao passo que promove mecanismos de apropriação conceitual e compensa o “defeito”. Sendo assim, conforme revelam os resultados dessa pesquisa, promover práticas avaliativas que contemplem as especificidades de todos os alunos, reconhecendo as dinâmicas da aprendizagem de cada um é o grande desafio da escola. Sobre estes aspectos, apresentamos reflexões que nos ajudam a construir novos caminhos para o desenvolvimento de Carlos, Rafael e de tantos outros alunos que aprendem apesar das contradições ainda presentes na cultura escolar. A este respeito esperamos que nossa pesquisa possibilite novas reflexões para a produção científica na área.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Série Pesquisa; vol. 13, Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora: 1994.
- JESUS, D. M. de; Aguiar, A. M. B. de. **O calcanhar de Aquiles: do mito grego ao desafio cotidiano da avaliação inicial nas salas de recursos multifuncionais**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 25, n. 44, p. 399-416. set./dez. 2012.
- OLIVEIRA, A. A. S. de. *et al.* **Avaliação pedagógica: foco na deficiência intelectual numa perspectiva inclusiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.
- OLIVEIRA, A. A. S. de. **A questão da leitura e escrita na área da deficiência intelectual: qual a melhor forma de ensino?** Relatório científico (no prelo), 2015.
- OLIVEIRA, M. C. P; PLETSCHE, M. D. **A avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em contextos inclusivos**. In: PLETSCHE, M. D.; SOUZA, F. F. (Org.). *Observatório de educação especial e inclusão escolar: balanço das pesquisas e das práticas na Baixada Fluminense*. São Carlos: ABPEE, 2015.
- OLIVEIRA, M. C. P. de. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual à luz da perspectiva histórico-cultural: avaliação mediada e apropriação conceitual**. 133 p. Dissertação (Mestrado em Educação) PPGEduc / Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2016.
- PLETSCH, M. D. *et al.* **A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem**. Projeto de Pesquisa em rede (UFRRJ, UDESC, UNIVALI), 2012.
- PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. 2ª edição. Rio de Janeiro: NAU EDUR, 2014.
- _____; OLIVEIRA, M. C. P. de. **Políticas de educação inclusiva: considerações sobre a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual**. Revista Educação, Artes e Inclusão, v.10, nº 2, p. 125-137, 2014.
- VALENTIM, F. O. D. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar**. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.
- _____; OLIVEIRA, A. A. S. **Avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual na perspectiva de professores do ensino comum**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 13, n. 40, p. 851-871, set./dez. 2013.
- VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. BEZERRA, P. (trad.). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.
- _____. **Obras escolhidas V: fundamentos de defectologia** (1997). Madrid: Machado, 2012.
- YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3ª Ed. São Paulo: Bookman, 2005.

CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR E A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA:

uma análise a partir da perspectiva histórico-cultural de Vigotski

Marcela Francis Costa Lima¹

Márcia Denise Pletsch²

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Grupo de pesquisa: Observatório da Educação Especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem

Resumo

Esta pesquisa discute concepções docentes sobre inclusão escolar e a mediação pedagógica a partir de atividades desenvolvidas no âmbito do projeto “A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem” Programa do Observatório da Educação (OBEDUC) financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Esse projeto é desenvolvido pelo grupo de pesquisa “Observatório da Educação Especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem”. O referido grupo de pesquisa desenvolve atividades de pesquisa atreladas a esse projeto na Baixada Fluminense desde 2013. A partir dos resultados iniciais das pesquisas desenvolvidas percebemos a necessidade de desenvolver uma pesquisa direcionada para as concepções dos docentes sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual. Em especial, que investigasse sobre o conceito de mediação e sua aplicação em sala de aula pelos docentes. Nossa investigação se deu durante um curso de extensão sobre os “Processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual” promovido pelo projeto, no qual realizamos entrevistas semiestruturadas com 120 professores da Educação Básica que participaram do curso. A metodologia de nossa pesquisa é qualitativa e analisaremos nossos dados a partir dos pressupostos da perspectiva histórico-cultural de Vigotski. Nossa pesquisa encontra-se em andamento, Os resultados preliminares evidenciam, entre outras questões, que a maioria dos professores já ouviu falar sobre os conceitos da perspectiva histórico-cultural na escolarização de alunos com deficiência intelectual, mas apresentam dificuldades em defini-los e pensa-los aplicados a sua prática pedagógica, sobretudo, com alunos com deficiência intelectual.

Palavras-chave: Deficiência intelectual; Políticas de educação inclusiva; Perspectiva histórico-cultural.

¹ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; marcelafrancis@yahoo.com.br

² Professora Adjunta do Departamento Educação e Sociedade e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; marciadenisepletsch@gmail.com

Introdução

Nos últimos anos tem se ampliado as discussões em torno da educação inclusiva (BRASIL, 2008; 2009; 2011). Reconhece-se cada vez mais a urgência de uma educação de qualidade para todos. Neste contexto surge a necessidade de entender como tem sido concebida a escolarização de pessoas com deficiência em nosso país, sobretudo com deficiência intelectual.

Em nosso entendimento para uma turma ou escola ser considerada inclusiva é necessário mais do que um espaço escolar de socialização, e sim um lugar em que o sujeito aprenda os conteúdos socialmente valorizados para todos os alunos de sua faixa etária (GLAT; BLANCO, 2009; PLETSCHE, 2014).

Para que isso ocorra tais alunos necessitam de práticas pedagógicas específicas e diferenciadas que assegurem seu processo de ensino e aprendizagem. É neste sentido que o suporte especializado da Educação Especial é muito importante. Consideramos, com base na perspectiva histórico-cultural de Vigotski (2007; 2010; 2012; 2012^a; 2014), que os sujeitos se constituem e se desenvolvem nas condições concretas de vida, a partir das relações e interações que lhes são possibilitadas nos processos mediados, apropriando-se da cultura e participando da constituição dessa cultura.

Assim, buscamos as contribuições da perspectiva histórico-cultural para compreender o desenvolvimento da criança com deficiência como um processo contínuo e não linear, em uma relação dialética entre o biológico e o cultural que constitui histórica e socialmente cada ser singular.

Na mediação pedagógica, no contato cotidiano, a imagem da criança com deficiência (genérica) produzida no discurso social macro, de quem não aprende, deve abrir espaço para a imagem de uma criança que apresenta sim especificidades, mas, como toda e qualquer criança (e ser humano), necessita do outro para se desenvolver culturalmente e academicamente de forma singular e única.

Tendo em vista que o processo de aprendizagem se dá nas condições concretas de vida dos sujeitos, partilhado nas relações de ensino, consideramos que, na mediação pedagógica, o modo como o professor conduz o processo, mediando à participação da criança com necessidades educacionais especiais, pode favorecer

ou restringir as aprendizagens, o que conseqüentemente impulsiona ou limita o desenvolvimento dessa criança.

Nesse contexto nossa investigação ocorreu durante o programa de formação continuada “Processos de Ensino e aprendizagem de alunos com deficiência Intelectual”, iniciado em março de 2015. O curso teve a participação de 150 pessoas, 100 professores de sete redes de ensino da Baixada Fluminense e 50 alunos do curso de graduação em Pedagogia do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Campus de Nova Iguaçu.

O referido programa de formação continuada integrou as atividades do projeto “Observatório da Educação - A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem”, financiado pelo Programa Observatório da Educação da CAPES.

Os participantes do curso responderam a dois questionários semiestruturado contendo questões específicas para a análise do perfil dos participantes. Questões sobre o entendimento dos mesmos sobre a escolarização de alunos com deficiência intelectual e seu respectivo desenvolvimento, além de questões específicas como conceitos da perspectiva histórico-cultural de Vigotski que consideramos importante para a escolarização de alunos com deficiência intelectual, como o conceito de mediação que é o foco principal dessa pesquisa.

Tomando como base essas questões, nessa pesquisa temos como objetivo geral:

- Investigar as concepções dos docentes sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual e a maneira como organizam sua prática pedagógica.

Como objetivos específicos, elencamos os seguintes:

- Analisar as concepções docentes sobre a escolarização de alunos com deficiência intelectual;
- Analisar as concepções docentes sobre o conceito de mediação pedagógica.

Dito isto, este trabalho tem por objetivo apresentar uma análise inicial sobre o perfil desses sujeitos, bem como suas concepções sobre os conceitos presentes na perspectiva histórico-cultural de Vigotski.

Justificativa

Entendemos que nossa pesquisa é relevante, pois permitirá conhecer as demandas teóricas e o perfil dos professores e futuros professores no que diz respeito à escolarização de pessoas com deficiências, sobretudo com deficiência intelectual. Igualmente, compreendemos e defendemos que é por meio da pesquisa que podemos conhecer a realidade e refletir sobre a mesma, propondo ideias contemporâneas para que a prática pedagógica se aprimore e contribua para atender as necessidades educacionais especiais desses sujeitos, propiciando assim o desenvolvimento de habilidades cognitivas necessárias para a construção de conceitos científicos.

Metodologia

A metodologia de nossa pesquisa é qualitativa. Esta opção se justifica por acreditarmos que pesquisas dessa envergadura podem cooperar de modo significativo para a validação científica de práticas e estratégias que contribuam para desmitificar preconceitos, revelando novas e outras possibilidades de percepção social a respeito de sujeitos com deficiência intelectual. Além de, oportunizar a descrição das relações e processos do contexto analisado através da relação direta entre pesquisador e pesquisado (ANDRÉ, 1995; PLETSCHE, 2010).

Discussão e resultados

Em termos legais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) admite como formação mínima para exercício na carreira de magistério: formação em Ensino Médio, na modalidade Normal, licenciatura em Pedagogia (ambas habilitam a todas as disciplinas desde a educação infantil até o 5º ano do ensino fundamental) e as licenciaturas por área de conhecimento como Matemática, Geografia e outras que, por sua vez, permitem ao professor ministrar aulas da determinada matéria para alunos desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Também cabe registrar que o país tem dois cursos de graduação em nível de licenciatura na área de Educação Especial sendo oferecidos na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e na Universidade Federal de São Carlos (UFScar). Apesar das diretrizes curriculares das licenciaturas indicarem a necessidade de questões sobre educação na diversidade, no caso da área de Educação Especial, o

mesmo quando abordado se dá somente em uma ou duas disciplinas, em grande medida, uma em Educação Especial ou Educação Inclusiva e outra de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Entretanto, não é exatamente isso que se encontra nesses cursos, como ficou evidente em pesquisa recente realizada por Cruz e Glat (2014).

De acordo com a Resolução nº 4 (BRASIL, 2009), que instituiu as Diretrizes para o atendimento educacional especializado, o professor poderá atuar no atendimento desde que tenha formação inicial que o habilite para exercício na docência acrescida de formação continuada em Educação Especial por meio de cursos de pós-graduação lato sensu e stricto sensu. Tais cursos estão disponíveis em algumas universidades públicas com vagas insuficientes para atender à demanda docente. Isto é, em sua maioria vêm sendo oferecidos em instituições privadas ou por meio de programas de formação continuada do Ministério da Educação, com o propósito de habilitar professores para atuarem no atendimento educacional especializado.

Após essa breve contextualização das políticas de formação docente brasileira, apresentamos o quadro abaixo para melhor ilustrar o perfil formativo dos participantes do curso:

Perfil formativo dos sujeitos da pesquisa				
Nível médio	Curso Normal	-----	27	
Pós-médio	Normal Superior	-----	01	
Nível Superior	Graduação	Em Pedagogia	59	100%
		Em outras licenciaturas	32	
		Em outras áreas	11	
	Pós-Graduação	Especialização em Educação Especial	34	100%
		Especialização em outras áreas	44	
		Mestrado	05	

Fonte: Elaborado pelas autoras

Diante dos dados apresentados, depreendemos que há ainda uma dificuldade muito grande em especializar-se na área de Educação Especial e isto está diretamente

ligado à escassez de cursos nas universidades públicas no Estado do Rio de Janeiro. Vale lembrar que, em sua maioria, os participantes da pesquisa, já atuam no atendimento educacional especializado com alunos com deficiência.

Como no contexto escolar o professor é o principal mediador do processo de escolarização dos alunos com deficiência, entendemos que garantir formações em nível inicial e continuada que possibilitem reflexões sobre as especificidades e as possibilidades de aprendizagem desses sujeitos, assim como sobre a proposta de inclusão escolar, é fundamental.

Durante o curso de extensão fizemos a aplicação de um questionário que continham perguntas sobre a formação profissional e também sobre alguns conceitos da teoria histórico-cultural de Vigotski. Nosso objetivo era saber quais conhecimentos tais professores já possuíam na área e o que precisava ser aprimorado.

Nesse sentido, foi perguntado sobre os conhecimentos acerca do conceito de mediação e a maioria dos participantes sinalizaram a opção sim, para tal conceito. Entretanto, um dado que nos chamou muita atenção foi à definição desse conceito, o que foi pedido na questão seguinte. Vejamos o quadro a seguir:

Concepções sobre mediação	
Proposta de incentivo a escolarização do aluno, porém pouco argumentada.	45%
Resposta sem relação com o tema	5%
Algum sentido que remete a perspectiva histórico-cultural, como próprio professor ou como mediador.	10%
Profissional mediador, semelhante a um cuidador, profissional que cuidará e mediará a aprendizagem apenas de um aluno ou um grupo de alunos específicos.	40%

Fonte: Elaborado pelas autoras

A partir das respostas percebemos que a maioria já tinha ouvido falar do termo mediação, porém poucos professores souberam defini-la de acordo com a perspectiva histórico-cultural. Tivemos alguns que perpassaram pela mesma, porém com respostas com pouca clareza e argumentos. Grande parte confundiu o conceito de mediação com o profissional mediador, relatando as funções desse profissional específico em sala de aula. Foram poucos que de fato entendem o conceito de mediação associado com a prática pedagógica em sala de aula.

Diante desses dados, consideramos importante que os professores tenham clareza do conceito de mediação no contexto inclusivo, na medida em que a interação mediada entre professor e aluno é determinante em seu desenvolvimento, favorecendo a construção de conhecimentos científicos e da aprendizagem.

Considerações finais

A partir de dados iniciais de nossa pesquisa, consideramos preocupante a formação de professores em Educação Especial no Brasil, isto porque diante de todas as contradições e divergências proporcionadas pelo sistema educacional do país, o aluno é o principal prejudicado. Também nos atentamos para a descontextualização das disposições da Resolução nº 4 (BRASIL, 2009) com a realidade das escolas, o que requer de toda a comunidade escolar uma reorganização, começando pelos professores quanto as suas práticas.

Nesse sentido, fundamentamos nossa pesquisa na perspectiva histórico-cultural de Vigotski, que nos traz embasamento teórico para compreender que o desenvolvimento humano depende da inserção e interação cultural, da participação em sociedade mediada pela linguagem, por objetos e, principalmente, por outras pessoas (VYGOTSKY, 2007).

Desta forma, acreditamos que a construção de conhecimentos na escola passa pela mediação pedagógica do professor, que deve conduzir o processo de ensino sem restrições para a aprendizagem e fortalecimento da autonomia do aluno. Este, por sua vez, deve encontrar um ambiente propício para significação e (re) significação, a fim de que, a partir de seus conhecimentos concretos em conjunto com os elementos mediados pelo docente, o mesmo com necessidades educacionais especiais ou não possa alcançar conhecimentos abstratos e desenvolver-se (VYGOTSKY, 2012).

Mais do que mediar, o professor precisa encontrar maneiras de compensação, isto é, maneiras alternativas para que o aluno se desenvolva mesmo com suas especificidades. De certa forma, seriam adaptações que compensariam o que o mesmo não pode realizar como os demais colegas realizam.

Em síntese, o professor é aquele que deve considerar o processo de desenvolvimento do educando e não, por si só, o produto ou resultado final. É no diálogo que se constituirão as relações afetivas entre docente e discente, em uma perspectiva de se pensar as possibilidades e potencialidades deste aluno para além do “defeito” orgânico. Seria essa a verdadeira relação de ensino/aprendizagem, sem um “e” no meio das palavras, como um processo contínuo e de troca.

Os resultados preliminares de nossa pesquisa indicam os desafios a serem enfrentados no campo da formação inicial e continuada de professores, bem como sinalizam para as perspectivas de futuro no que se refere à inclusão escolar. Entre os principais resultados, podemos destacar a formação dos participantes, que em sua maioria possui apenas curso de magistério em nível de ensino médio, na modalidade Normal; um dado preocupante, visto que 50% do público-docente trabalham no atendimento educacional especializado, o que se espera legislativamente, que os mesmos possuam alguma formação específica em Educação Especial.

No que diz respeito à teoria histórico-cultural, foram perguntados sobre conhecimentos dos seguintes conceitos: mediação, relação entre signo e linguagem, processos psicológicos superiores. A maioria assinalou pelo menos já ter ouvido falar de dois dos três conceitos elencados. Diante dessas informações, consideramos preocupante a formação docente, assim como a falta de conhecimentos acerca da teoria histórico-cultural, a qual entendemos ser fundamental para trabalhar com as especificidades de alunos com DI.

Neste sentido, entendemos que nossa pesquisa embasada na perspectiva histórico-cultural tende a contribuir para as reflexões e transformação das concepções dos docentes no que diz respeito aos educandos público alvo da Educação Especial.

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia na prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
BRASIL. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

- _____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** In: *Inclusão: R. Educ. esp.* Brasília, v. 4, n.1, p. 7-17, jan./jun. 2008.
- _____. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Resolução nº 4 de 2 de outubro. Brasília, 2009.
- _____. Decreto nº 7611. **Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 2011.
- CRUZ, G. C.; GLAT, R. **Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura.** *Educar em Revista* (Impresso), v. 52, p. 257-273, 2014. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/viewFile/32950/22650>. Acesso em: 14 mar 2016.
- PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual.** Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2010.
- _____. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual.** 2 ed. Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2014.
- ROCHA, M. G. de S. da. **Processos de ensino e aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências no AEE à luz da teoria histórico-cultural.** 233f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2014.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** MICHAEL COLE et al. (orgs); NETO, J. C.; BARRETO, L. S. M.; AFECHE, S. C. (Trad). 7º ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- _____. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2º ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- _____. **Obras escogidas V: fundamentos de defectologia** (1997). Madrid: Machado, 2012.
- _____. **Obras escogidas III: fundamentos de defectologia** (1997). Madrid: Machado, 2012a.
- _____; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 13º edição – São Paulo: Ícone, 2014.

ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA INCLUSÃO: a utilização de jogos em sala de aula

Regina Finck Schambeck

Universidade do Estado de Santa Catarina- UDESC- regina@udesc.br
Grupo de Pesquisa Música e Educação- MusE

Resumo

Este texto busca refletir sobre ações da pesquisa em andamento “Professores de Arte: um estudo das adaptações curriculares para inclusão”, verificando como os professores de arte criam adaptações curriculares para inclusão em sala de aula, a partir de uma aproximação com o setor de Atendimento Educacional Especializado- AEE e com a equipe interdisciplinar formada por estudantes de Música, Artes Visuais, Pedagogia, História e Geografia do subprojeto “Educação Inclusiva na Escola: uma ação interdisciplinar”, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID (UDESC, 2014-2016). Esse subprojeto busca estimular a criação de jogos, gerando situações de aprendizagem para estudantes com deficiência e os demais estudantes com desenvolvimento típico envolvidos na sala de aula inclusiva; refletir sobre os processos de elaboração de objetos pedagógicos e jogos adaptados; criar uma cultura inclusiva entre alunos da graduação e as escolas vinculadas ao subprojeto PIBID. Na primeira fase da pesquisa foi realizada uma revisão bibliográfica sobre o tema de AEE e sobre jogos e objetos pedagógicos. A segunda fase consistiu na articulação da análise de dados com o referencial teórico da pesquisa, e a terceira fase se refere à reflexão sobre a aplicabilidade dos jogos e objetos pedagógicos criados, realizada por uma bolsista de iniciação científica mediante observações não participantes. Os objetos pedagógicos e os jogos adaptados são ferramentas que possibilitam e auxiliam de forma efetiva a inclusão. Os estudantes do PIBID manifestam uma postura de compromisso com a iniciação à docência, compreenderam quais são as especificidades e necessidades de aprendizagens dos alunos. Os materiais adaptados foram fundamentais para a construção das representações dos estudantes nos processos de desenvolvimento cognitivo, na superação de limites, garantindo também a autonomia para se pensar nas singularidades do processo de ensino e aprendizagem em sala inclusiva.

Palavras-chave: Arte; Inclusão; Atendimento Educacional Especializado; Jogos.

1. Introdução

Este projeto visa ampliar as ações da pesquisa em andamento “Professores de Arte: um estudo das adaptações curriculares para inclusão” com vistas a um aprofundamento das investigações de como os professores de arte que atuam com crianças com deficiências criam adaptações curriculares para inclusão em sala de aula. Parte-se de uma aproximação com o setor de Atendimento Educacional Especializado- AEE e com a equipe interdisciplinar formada por estudantes de

Música, Artes Visuais, Pedagogia, História e Geografia do subprojeto “Educação Inclusiva na Escola: uma ação interdisciplinar”, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID (UDESC, 2014-2016). Esta pesquisa se propõe a discutir a educação inclusiva, verificando as adaptações curriculares para a inclusão, metodologias, materiais didáticos e objetos pedagógicos que os professores de arte e os estudantes do PIBID usam ou criam para atender os alunos com deficiências. O projeto busca estimular a criação de jogos, gerando situações de aprendizagem para estudantes com deficiência e os demais estudantes com desenvolvimento típico envolvidos na sala de aula inclusiva; refletir sobre os processos de elaboração de objetos pedagógicos e jogos adaptados; criar uma cultura inclusiva entre alunos da graduação e as escolas vinculadas ao subprojeto PIBID.

Na primeira fase da pesquisa foi realizada uma revisão bibliográfica sobre o tema de AEE e sobre jogos e objetos pedagógicos. A segunda fase consistiu na articulação da análise de dados com o referencial teórico da pesquisa, e a terceira fase se refere a uma reflexão sobre a aplicabilidade dos jogos e objetos pedagógicos adaptados para o contexto inclusivo. Os jogos foram criados e aplicados pelos alunos do PIBID nas escolas públicas vinculadas ao projeto. Coube a bolsista de iniciação científica¹ a observação como metodologia para fazer a descrição dos processos de aplicabilidade do *jogo 1* e da *atividade pedagógica*, relatados neste texto.

2. Pressupostos

Pensar a educação e os processos de aprendizagem na perspectiva da inclusão é garantir o acesso escolar de todos, principalmente o acesso ao currículo, aos conteúdos, aos métodos de ensino (BRASIL, 2008, p.3). Nesta perspectiva, os objetos pedagógicos e os jogos adaptados são ferramentas que podem possibilitar e auxiliar de forma efetiva esta inclusão, proporcionando uma aprendizagem significativa a esses alunos. Quando pensamos sobre o propósito da escola pública certamente consideramos que ele está fundamentado nos princípios de uma educação humanizadora. Valle e Connor (2014) consideram que “[...] quaisquer que sejam as particularidades do ingresso na profissão, é razoável pressupor que os

¹ A bolsista de iniciação científica – PIBIC, Eloisa Costa Gonzaga realizou a coleta dos dados em 2016.1

professores geralmente o fazem graças a uma devoção genuína pelo desenvolvimento das crianças e ao compromisso com os ideais da educação”. Neste sentido, os educadores deveriam estar preparados e motivados para atuar no contexto de inclusão, pois serão eles os responsáveis pelo desenvolvimento de atividades educacionais com alunos com deficiências, concomitantemente com os de desenvolvimento típico, em um mesmo grupo. Os estudantes do PIBID manifestam essa postura de compromisso com a iniciação à docência, tal como apontado por Valle e Connor.

Ao se promover um trabalho pedagógico para as pessoas com deficiência, de modo geral, é imprescindível compreender quais são as suas especificidades e necessidades de aprendizagens. Deste modo, os materiais adaptados são fundamentais para a construção das representações próprias dos alunos com deficiências nos processos de desenvolvimento cognitivo, na superação de seus limites, garantindo também sua autonomia.

Acredita-se que todo o objeto criado para fins pedagógicos ou outros fins, ao receberem uma ação educativa podem proporcionar o conhecimento, não somente dos objetos em si, mas das expressões artísticas como a música, o teatro, o cinema, com suas características próprias, que também são utilizadas como materiais didáticos nas escolas, na busca de uma melhor transmissão do conteúdo. (LEODORO, apud, FISCARELLI, 2008, p.19).

Os materiais didáticos podem ser considerados como um vínculo para garantir a aprendizagem significativa, mas muitas vezes a efetivação dessa aprendizagem não ocorre de forma eficaz na sala de aula com alunos com deficiências. De acordo com a realidade das escolas públicas, pode haver dificuldades e problemas na utilização dos materiais no dia-a-dia, pois existem fatores internos e externos nas relações escolares, tal como aponta Fiscarelli:

Os problemas relativos à utilização dos materiais didáticos não estão associados aos objetos em si, já que consideramos que qualquer objeto possa tornar-se um material didático se sobre ele for lançada uma ação realmente educativa. Esses problemas relacionam-se à forma diferenciada com que cada sujeito da educação olha para esses materiais e os significados que cria em torno dos mesmos, de acordo com o contexto em que esse sujeito está inserido. (FISCARELLI, 2008, p.176).

O cotidiano escolar é o resultado das diversas relações que perpassam a estrutura formal de ensino e dos sujeitos com diferentes posições diante da realidade vivida. Não considerar as especificidades do ambiente escolar em que os sujeitos estão inseridos, é pensar num processo de ensino e aprendizagem ancorados na “homogeneização, ou seja, na uniformização da organização escolar, e muitas vezes é difícil ultrapassar esta matriz fundada na classe e no ensino simultâneo” (CANÁRIO, 2005, p.42).

Cardoso aponta que existem duas perspectivas para se pensar a organização escolar, a perspectiva da “cultura escolar” que aborda os elementos universais como, programas, currículo, métodos, docentes, direção, alunos que se articulam no espaço físico que compõe a vida escolar e a perspectiva da “cultura da escola”, que corresponde às características singulares desses estabelecimentos”. (CARDOSO, 2002, p. 3).

Portanto, ao se considerar a cultura própria de cada escola e de cada sujeito, suas singularidades no processo de ensino e aprendizagem, permitirá conexões entre materiais didáticos, inclusão e AEE.

3. Aplicabilidade dos Jogos

Por se tratar de um subprojeto com foco na interdisciplinaridade, todos os jogos elaborados pelos bolsistas *PIBID Interdisciplinar* tinham que abranger pelo menos duas áreas de conhecimentos envolvidas, ou seja, música, artes visuais, pedagogia, história e geografia. No quadro abaixo um exemplo de uma das propostas de criação de jogo envolvendo artes visuais, história, língua portuguesa e música:

Tab. 1 - Jogo 1

<p>Público alvo: Alunos do 7º, 8º e 9º ano do ensino fundamental.</p>	<p>Título: Memória, texto e imagem: revoltas e resistências. Áreas de conhecimento envolvidas: Artes Visuais, História, Geografia, Língua Portuguesa, Música.</p>
<p>Objetivo</p>	<p>Conhecer reproduções de obras de arte e músicas a partir de fatos históricos, criando uma memória visual a partir de perguntas textuais, ao mesmo tempo que se promove a interação intrapessoal entre os grupos de alunos.</p>
<p>Aprendizagens</p>	<p>Era preciso organizar ao menos dois grupos. Um dos grupos ficava responsável por proferir uma pergunta a partir do CADERNO DE PERGUNTAS ao outro grupo. Assim o segundo grupo respondia ao olhar o CADERNO DE RESPOSTAS e justifica a resposta. Se a resposta estivesse correta, o grupo seguia à uma tentativa no jogo da memória e se conseguisse acertar seguia até o erro ou o fim do jogo. Se, porém, a resposta fosse incorreta o segundo grupo passava ao primeiro grupo o direito de uma</p>

	tentativa no jogo da memória. O professor/mediador ficava com o CADERNO DO MEDIADOR que possuía as perguntas com as respectivas imagens de resposta, tornando-se encarregado pela conferência e às interrupções nos momentos de jogo da memória. O jogo encerra quando todo o jogo da memória for concluído.
--	--

Fonte: sistematizado pela autora com base no material disponibilizado pelo grupo PIBID

ECG - No dia da observação a atividade foi acompanhada na turma do 7º ano. O bolsista do PIBID informou que o jogo estava previsto para ser aplicado na turma do 8º ano, mas a professora não autorizou a aplicação do jogo naquela turma. Com a recusa da professora, o estudante encarregado pela aplicação do jogo, pediu autorização à outra professora, da turma do 7º ano para realizar a tarefa, ponderando, inconformado, que o jogo não era para o contexto daquela turma, pois a elaboração do mesmo tinha levado em consideração um aluno com dificuldades de aprendizagem, por conta de um diagnóstico de distúrbio psicológico. Mas para testar seu jogo não encontrou outra alternativa que não utilizar o grupo do 7º ano. (Diário de campo BIC - março/2015).

Assim, o jogo “Memória, texto e imagem: revoltas e resistências” foi aplicado para uma turma de 7º ano, com a participação de todos os estudantes. Observou-se que um dos alunos participou do jogo de forma passiva por não ser alfabetizado, considerando que, em algum momento do jogo todos teriam que ler as perguntas e respostas, isso de certo modo foi inquietante, pois o bolsista do PIBID não tinha como prever o que aconteceria. De qualquer modo, ele interagiu com a turma, pois mesmo não fazendo a leitura participou da disputa do jogo.

ECG - É curioso observar que nesta turma não só o referido aluno tinha dificuldades nas respostas por não saber ler, mas vários deles, igualmente, apresentaram dificuldades de leitura e, principalmente de interpretação de texto. O que demonstra um certo descompasso com o que se ‘desejaria’ em termos de aprendizagem de uma sala de 7º ano, ou seja um olhar crítico do momento histórico vivido no Brasil na época em que os fatos selecionados para compor o jogo foram extraídos, ou mesmo o texto contestador das letras das músicas utilizadas. (Diário de campo BIC - março/2015).

A partir do relato de campo apresentado pela bolsista de iniciação científica podemos considerar que um dos objetivos desse jogo, qual seja a interação interpessoal entre os grupos de alunos foi alcançado, mas em conversa com o

bolsista do PIBID e a professora supervisora e avaliando-se a aplicabilidade do jogo foi considerado que o conteúdo abordado era muito superior às capacidades de entendimento da maioria dos alunos do 7ºano presentes naquela sala.

Ficou acordado com a equipe que seria preciso repensar o jogo para o contexto de turmas de alunos, principalmente para aqueles que apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem, no sentido de se pensar em uma nova estratégia de aprendizagem que incluía de forma efetiva o aluno com deficiência.

Tab. 2 - Atividade Pedagógica 1

Público alvo: Alunos do Jardim IV (6 anos de idade)	Título: Quebra-cabeça Áreas de conhecimento envolvidas: Música, Alfabetização.
Objetivo	Identificar a letra, perceber a sequência das letras para formar as palavras e encaixá-las na forma certa, observando cada palavra.
Aprendizagens	O jogo foi pensado para um aluno com Autismo (sala AEE)

Fonte: sistematizado pela autora com base no material disponibilizado pelo grupo PIBID

A atividade foi aplicada para um aluno com diagnóstico de autismo que frequenta uma turma de educação infantil. A atividade visava à interação com os demais alunos da sala de aula, já que o menino, alvo na proposta, não costumava se integrar ao grupo.

ECG- No dia da observação esse aluno não queria participar da atividade. Então, a estratégia encontrada foi chamar outras crianças para participarem, deixando-o livre para fazer outra atividade. A estratégia funcionou, o menino ao ver o grupo realizando a proposta da atividade quis se integrar ao grupo de crianças que já estavam montando o quebra-cabeça. Sentou-se à mesa e ajudou a completar a palavra, indicando a letra que faltava. Em vários momentos a bolsista responsável pela aplicação da atividade envolveu o aluno dando-lhe tarefas, tais como repassar as peças aos demais colegas, ou mesmo quando já se havia finalizado a atividade pedagógica, recolher o material, guardando tudo dentro da caixa. (Diário de campo BIC - março/2015).

A atividade pedagógica tinha várias peças de encaixe, sendo assim, o aluno tinha que identificar a letra e encaixá-la na forma correspondente, ou seja, reconhecendo as letras (que formam palavras) fazia-se o encaixe e não apenas o reconhecimento do seu formato. Esta atividade, inicialmente, foi idealizada pelo bolsista do PIBID para um único aluno e seria aplicado na sala do AEE, mas considerando a

aplicabilidade e o resultado da interação da turma, a mesma foi repensada para o coletivo de alunos, de modo que pudesse ser realizada por todos, reforçando o caráter de inclusão e de interação entre as crianças.

ECG - Observou-se que vários grupos usaram outras regras para realizar a atividade, de modo que a proposta inicial foi abandonada ou seja, pretendia-se dar sequência no quebra-cabeças, com outras palavras que indicassem a música que estava sendo trabalhada com o grupo de alunos, o que se mostrou muito complexo para o grupo em que a atividade foi aplicada. (Diário de campo BIC - março/2015).

Portanto, a intervenção pedagógica do professor que atuará em contexto de inclusão de alunos com deficiência será fazer com que os alunos inventem variantes e criem novos jogos, possibilitando que colaborem entre si para tornar os jogos mais complexos e variados. Assim, o professor poderá ampliar a cultura escolar, contribuindo para que todas as crianças sejam incluídas e se sintam participantes nas situações lúdicas geradas pelo jogo:

[...] fomentar a compreensão e o desejo de conhecer manifestações diferentes, ajudar a reencontrar a brincadeira perdida, abordar a curiosidade e o interesse pelas tradições e costumes que crianças e adultos construíram em torno do jogo. (CARRANZA et al., apud, MORENO MURCIA, 2005, p.102).

Neste caso, percebemos que o jogo não é o fim ao considerarmos que a atividade pensada constitui o fazer pedagógico e os processos de aprendizagem, não se constituem apenas um objeto desvinculado da realidade dos alunos, mas no caso na inclusão de alunos com deficiência, esses jogos e atividades pedagógicas geram possibilidades de interação entre os alunos no contexto de sala de aula inclusiva.

Considerações

A dificuldade em lidar com os jogos e objetos pedagógicos não é uma exclusividade desta pesquisa. Existe um árduo debate em torno da relação entre os materiais pedagógicos e a aprendizagem. Pensar a educação e os processos de aprendizagem na perspectiva da inclusão é garantir o acesso escolar de todos, principalmente o acesso ao currículo, aos conteúdos, aos métodos de ensino e os objetivos da ação pedagógica. Nesta perspectiva, os objetos pedagógicos e os jogos adaptados são ferramentas que podem possibilitar e auxiliar de forma efetiva esta

inclusão, proporcionando uma aprendizagem significativa, favorecendo a prática pedagógica, já que enriquece o conteúdo a ser trabalhado de forma lúdica.

O jogo se constitui, então, como uma importante ferramenta para a construção das representações próprias dos alunos no processo de desenvolvimento, na superação de seus limites, garantindo também a sua autonomia. Para promover um trabalho pedagógico para as pessoas com deficiência, de modo geral, é imprescindível aceitar e compreender quais são as especificidades e necessidades desses indivíduos. Portanto, ficou claro para os bolsistas do PIBID Interdisciplinar, que não basta apenas criar o jogo, mas sim, pensar nas características do processo de aprender de cada criança no contexto inclusivo, por isso é de fundamental importância a mediação e o apoio dos profissionais do AEE das unidades escolares. São esses profissionais que mediam de forma mais intensa os processos de aprendizagem das crianças com deficiência. Contar, pois, com a ajuda desses profissionais, é imprescindível para uma mediação mais direta com o foco na inclusão na escola básica.

Do mesmo modo, podemos compreender que a forma de lidar com os jogos e os objetos pedagógicos pode variar de acordo com o educador, pois, ao se utilizar dos materiais a proposta poderá ser bem sucedida ou não, se tornando apenas um objeto lúdico, sem um fim pedagógico para a aprendizagem, conforme relatado na atividade pedagógica (Tabela 2). A defasagem na formação dos professores pode contribuir para dificultar o conhecimento, o acesso ao currículo e as adaptações necessárias para a inclusão dos alunos com deficiências. Portanto, a vivência com uma realidade concreta em sala de aula que os alunos do PIBID experienciaram no processo de inserção na escola, se caracterizam como fundamental espaço de formação.

É preciso estar preparado para lidar com os jogos e os objetos pedagógicos, a postura em relação à utilização desses materiais irá possibilitar uma melhor interação entre o conteúdo, o objetivo pretendido com a atividade e, principalmente, a inclusão de todos os envolvidos. Há um longo caminho a ser percorrido quando se trata dos processos de inclusão e aprendizagem, por isso a importância de investigar, refletir, criar e experimentar, sinalizando aspectos que possibilitem uma melhor compreensão sobre o tema estudado.

Os objetos pedagógicos e os jogos adaptados são ferramentas que possibilitam e auxiliam de forma efetiva a inclusão. Os estudantes do PIBID manifestam uma postura de compromisso com a iniciação à docência, compreenderam quais são as especificidades e necessidades de aprendizagens dos alunos. Os materiais adaptados foram fundamentais para a construção das representações dos estudantes nos processos de desenvolvimento cognitivo, na superação de limites, garantindo também a autonomia para se pensar nas singularidades do processo de ensino e aprendizagem em sala inclusiva.

Por outro lado, as discussões trazidas pelos bolsistas PIBID, das dificuldades encontradas para se pensar a inclusão, a elaboração de jogos, a interdisciplinaridade com áreas que usualmente não dialogam entre si, trazem em evidência que novos processos de formação inicial precisam ser discutidos nas matrizes curriculares dos cursos de formação inicial envolvidos. A pesquisa mostra, até o presente momento, que os processos formativos ainda estão longe de dar conta da realidade encontrada nas escolas onde esses bolsistas atuaram.

Referências Bibliográficas

- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- CANÁRIO, Rui. A escola e as “dificuldades de aprendizagem”. *Pisc. da Ed.*, São Paulo, v. 21, p.33-51, 2005. Semestral.
- CARDOSO, Terezinha Maria. A cultura da escola engendrada nos espaços/tempos do cotidiano escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 25. v. 14, 2002, Caxambu. *Anais do grupo de trabalho “Sociologia da educação”*, Minas Gerais: Anped, 2002. p.1-18.
- FISCARELLI, Rosilene Batista de Oliveira. *Material Didático: Discursos e saberes*. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2008. 187 p.
- MORENO MURCIA, Juan Antônio. *Aprendizagem através do jogo*. Porto Alegre: Artmed, 2005. 173 p.
- VALLE, Jan. W; CONNOR, David J. *Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola*. Porto Alegre: Amgh, 2014. 240 p.

INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO AMBIENTE ESCOLAR (orientação e mobilidade): um estudo de caso realizado em Unaí-MG

Gustavo de Souza Almeida

Psicólogo na APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) de Unaí-MG

Jussara Resende Costa Santos

Doutora em Educação, pesquisadora, professora e gestora na Faculdade CNEC Unaí-MG

Leila Gonçalves Souza

Pedagoga e professora na Rede Municipal do Município de Unaí-MG

Resumo

O presente estudo buscou verificar em duas escolas de ensino regular se existem métodos para facilitar a orientação e mobilidade dos alunos com deficiência visual, na busca de que estes tenham uma aprendizagem significativa. A pesquisa foi classificada como quali-quantitativa, exploratória e descritiva e utilizou-se como instrumentos a observação não participante e o questionário. As observações foram necessárias para verificar as formas de orientação e mobilidades oferecidas aos alunos com deficiência pelo ambiente escolar e as formas de inclusão destes no ambiente escolar e verificar os métodos de ensino utilizados para favorecer o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e as dificuldades encontradas. O questionário, contendo nove questões de múltipla escolha, direcionou-se a equipe funcional, aos pais dos alunos com deficiência, aos alunos com deficientes visuais e a cinco colegas destes. Através dos questionamentos se fez possível registrar fatos relativos ao preparo tanto do espaço físico quanto profissional das escolas, assim como verificar as formas de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência visual nelas incluídos. Percebeu-se que apesar das duas escolas não se encontrarem adequadamente preparadas, tanto em seu aspecto estrutural, quanto em seus aspectos de formação pedagógica estas procuram oferecer aos alunos com deficiência visual, melhores meios para que estes tenham uma formação educacional tão favorável quanto aos demais alunos das salas.

Palavras-chave: Deficiência visual; Educação inclusiva; Leis que amparam.

Introdução

Visando a importância de se obter um maior conhecimento sobre o modo de desenvolvimento social da pessoa com deficiência visual em seus aspectos de mobilidade e orientação local, este trabalho acadêmico buscou verificar as formas de orientação e mobilidades oferecidas pelo ambiente escolar de Unaí/MG a fim de favorecer o desenvolvimento do aluno com deficiência visual.

Apesar da tentativa de se formar uma consciência em que a educação é um direito de todos assim como o livre desenvolvimento de qualquer ser humano

em sua vivência sócio/cultural, muitas entidades sociais ainda não se encontram corretamente preparadas e reestruturadas para oferecerem a estas diversidades o atendimento adequado, que proporcionem a garantia de um melhor aprendizado.

Por acreditar-se, no entanto, que assistências e apoios devidamente dirigidos no período inicial de alfabetização a essas pessoas com limitações especiais sejam fundamentais para o sucesso escolar, que se origina o interesse de verificar como e se ocorrem adequações desses métodos alternativos de ensino especializado este estudo requer por principal questionamento saber se: **Existem métodos desenvolvidos no espaço escolar para facilitar a orientação e mobilidade dos alunos com deficiência visual?**

Mas para se ter um melhor entendimento do assunto a ser abordado, faz-se antes preciso haver um maior conhecimento das áreas que abrangem a deficiência delimitada pelo estudo, neste caso aqui ressaltado como a deficiência visual em seus diferenciados graus de acometimentos ao desenvolvimento sócio/cultural das pessoas em sua vida cotidiana. Pois apesar de muitos não saberem lidar com este tipo de limitação físico/sensorial existem vários recursos que amparam essas pessoas e facilitam o seu progresso junto à sociedade.

Desde modo faz-se compreendido que mesmo que uma pessoa possua algum tipo de limitação visual esta torna-se por vez capaz de organizar-se pessoalmente, a fim de obter um melhor desempenho durante a sua realização ou participação em atividades junto as demais pessoas da sociedade com as que convive, mas para que a prática da inclusão torne-se favorável, faz-se preciso que de lado os sentimentos de preconceitos e de desvalorização da pessoa com deficiência fazendo-se assim cientes de que todos são capaz de construir para si um mundo mais digno e humano.

Mantoan (2003) traz consigo a perspectiva de que a sociedade se abra cada vez mais a prática de um mundo mais justo e igualitário para todos, onde a discriminação social se faça inexistente. Mas para que isso se faça possível o mesma ressalta ainda a necessidade de que esse processo passe a ser visto pela sociedade como um novo modo de transformação social, a fim de que tenham as pessoas com deficiências não somente a se adequar ao meio de desenvolvimento a eles imposto, mas que a sociedade também se faça consciente da necessidade de

se haver melhorias favoráveis ao desenvolvimento físico e intelectual das mesmas, exigindo-se assim, uma mudança na estrutura social vigente, no sentido de se organizar uma sociedade que atenda aos interesses de todas as pessoas, independente de que estas apresentem ou não algum tipo de limitação.

Para melhor desenvolvimento da inclusão de alunos com deficiência visual no ambiente escolar Lima (1988) ressalta que as instituições de ensino devem procurar melhorar o seu espaço, realizando modificações em sua estruturação ambiente e oferecendo diariamente a estes alunos metodologias alternativas, que ofereçam uma condição melhor para que estudem, de modo a disponibilizar materiais favoráveis conforme a necessidade de aprendizagem apresentada por cada um destes.

Fonseca (1995) ressalta a necessidade de um maior preparo a todos os professores, que em vez da resistência a prática educacional inclusiva deve buscar para si maiores capacitações para poder educar de forma igualitária, todos os seus alunos, tenha ou não este algum tipo de deficiência. No caso da formação educativa de um aluno com deficiência visual ressalta-se que este deve antes ser apresentado ao espaço escolar para conseguir obter um melhor desenvolvimento de orientação e mobilidade, ação essa que poderá ser conduzida tanto pelo educador quanto pelos demais alunos, o que por vez, poderá também promover uma maior socialização entre ambas as partes.

De acordo com a Unesco (1994), o objetivo da educação inclusiva é o de capacitar escolas comuns para atender, todos os alunos, especialmente aqueles que têm necessidades especiais. Pelo princípio da inclusão é necessário o reconhecimento se caminhar rumo a uma escola para todos um lugar onde todos os alunos celebre a diferença, apoia a aprendizagem e responda as necessidades individuais.

Conforme o pensamento de Sasaki (2005), a inclusão se caracteriza pela eliminação de conceitos que excluía as pessoas da sociedade adaptando as características gerais de todos formando uma comunidade, no qual todos os indivíduos sejam aceitos de maneira igualitária. Seria um passo muito importante para combater as desigualdades existentes na educação, dando oportunidade a quem precisa de um ensino de qualidade, não devendo ser excluído apenas por apresentar alguma diferença física em relação às outras pessoas.

Ao retratar, portanto, sobre a Educação Inclusiva, observa-se que essa traz consigo a existência de alguns aspectos legais que orientam a educação para todos de

modo a ser por vez verificado nos registros apresentados pela LDB os referidos conceitos destacados pelo quadro 1:

Quadro 1
Leis que Defendem o Processo de Inclusão

Constituição Federal	Art. 208 – atendimento aos deficientes na Rede Regular de Ensino (RRE) Art. 227 – criação de programas especializados e garantia de acessibilidade.
LEI 0.172/01	Aprova o Plano Nacional de Educação, com 27 objetivos e metas para educação de portadores de necessidades especiais.
LEI 8069/90	Estatuto da Criança e do Adolescente Art. 2º [crianças/adolescentes com deficiência receberão atendimento especial] Art. 5º [nenhuma criança ou adolescente será objeto de negligência...]
LEI 9394/96	Diretrizes e Bases da Educação Nacional Art. 4º [Atendimento preferencial, no ensino regular]. Art.58 [Serviço de apoio oferecido pelas escolas ou serviços especializados] Art. 59 [Currículo Adaptado; Contextualidade Específica, Professores Especialistas em Educação Especial para o trabalho].
RESOLUÇÃO nº 2 de 11/09/2001	Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, na Educação Básica.

BRASIL (1996)

Seguindo, pois essa perspectiva compreende-se que a legislação brasileira vem abrindo caminhos para que as pessoas com necessidades especiais de educação temporária ou permanente tenham assegurados e ampliados os direitos aos recursos e apoio educacional para melhor desenvolver o seu processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com os dados da Sociedade de Assistência aos Cegos foi possível verificar que de todos os estados brasileiros, apenas o estado de Tocantins ainda não se encontra preparado para prestar um maior auxílio às pessoas com deficiência visual, tendo-se em vista que conforme pesquisado, o estado ainda não possui um Centro de Reabilitação específico para o caso, a fim de melhor favorecer o desenvolvimento das pessoas com deficiência visual junto à sociedade da qual esta também faz parte. Foi possível também verificar que as associações de

assistência e apoio as pessoas com deficiência visual, vêm ganhando um espaço crescente, especificamente as grandes capitais brasileiras que vem a cada dia desenvolvendo meios favoráveis à boa socialização e desenvolvimento tanto pessoal quanto profissional das pessoas com deficiência, facilitando assim o contínuo desenvolvimento tanto da pessoa com deficiência visual quanto das demais limitações físicas e intelectuais, pois como pôde ser verificado, além de inúmeros institutos de reabilitação há também instituições de preparação alfabetizadora, em que através do sistema braile preparam o deficiente visual para a codificação da leitura e da escrita através da percepção tátil.

No contexto de Minas Gerais as sete cidades Barbacena, Belo Horizonte, Betim, Divinópolis, Juiz de Fora, Poços de Calda e Uberaba são as que diariamente prestam assistência ao contínuo desenvolvimento da pessoa com dificuldade visual sobre estas o destaque de duas grandes instituições Associação de Cegos Louis Braille (ACELB) e o Instituto de Cegos do Brasil Central (ICBC).

E no contexto da cidade de Unaí-MG, foi possível verificar por meio de dados da Secretaria da educação (gestão 2000/2004), que foi criado um projeto em 2004 para atendimento a alunos com deficiência visual. A iniciativa foi pela necessidade apresentada por uma família com cinco irmãos deficientes visuais que com base em suas experiências e necessidade especiais vivenciadas, buscaram apoio junto a administração local para poder fundar no município de Unaí-MG uma sala de readaptação do deficiente visual no meio social.

Segundo dados da secretaria foi necessário buscar especializações dos professores nas áreas relacionadas a orientações e mobilidades das pessoas com deficiências visuais. Por meio da realização deste projeto despertou-se a atenção de muitas pessoas da sociedade para a necessidade de se tornar os ambientes de trabalho ou algumas áreas de atuação públicas mais favoráveis ao contínuo desenvolvimento das pessoas com deficiência, levando-os assim a fazer algumas modificações físicas em seus estabelecimentos comerciais, rampas com corrimão, piso tátil, leituras em braile nos elevadores e placas, codificações sonoras em alguns meios de sinalização, dentre diversas outras ainda em processo de aprimoramento. Durante o desenvolvimento do trabalho realizado por um decorrente período de quatro anos de assistência o número de participantes duplicou de 8 para 16 pessoas com deficiência em idade de 20 a 60 anos, assistidas continuamente pelo projeto.

Mas infelizmente após a transição da nova organização administrativa municipal este projeto que desenvolveu um eficiente trabalho assistencial durante 10 anos de história foi interrompido e a sala de assistência ao desenvolvimento das pessoas com deficiência foi fechada no início de 2015, por motivos não especificados ou uma provável falta de conscientização do setor administrativo local da fundamental importância que este trabalho tinha frente ao contínuo desenvolvimento das pessoas com deficiência visual e demais limitações a esta sala associada.

Metodologia e análise dos resultados

Esta pesquisa se classificou com base em seus objetivos como sendo estudo de caso e como quantitativa. Para melhor verificação dos fatos, será desenvolvido um formulário de pesquisa em duas escolas, sendo uma em nível de ensino público e a outra em nível de ensino municipal.

Na busca de se trazer para este estudo uma melhor compreensão dos acontecimentos existentes com base na temática exposta para análise, foi utilizado como instrumento de comprovação um formulário dirigido desenvolvido nas turmas que tinham aluno com deficiência visual, onde também se fizeram participantes cinco colegas deste, professores regentes das turmas selecionadas, equipe pedagógico (AEE), mãe e/ou pai do aluno, especialista da educação local e demais funcionários que se mostraram interessados a colaborar com este estudo.

Ressalta-se que o formulário dirigido se fez composto por 09 questões de múltipla escolha, construídas a partir dos objetivos propostos para este estudo, a fim de melhor verificar a realidade vivenciada pelo deficiente visual na escola e de também observar as formas de inclusão a estes alunos no ambiente escolar assim como poder também registrar as dificuldades destes alunos no contínuo desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem.

Fizeram participantes deste estudo 18 contribuintes da escola municipal (sendo 01 diretora; 04 professores; 02 secretárias; 04 serviços gerais; 05 alunos – colegas do aluno com deficiência visual; 01 aluno com deficiência visual e o pai dele) e 19 contribuintes da escola estadual (sendo 01 diretora; 01 professora de AEE; 01 Professora de Apoio (monitora); 05 professores; 04 serviços gerais; 05 alunos – colegas do aluno com deficiência visual; 01 aluno com deficiência visual e a mãe dele). E dando início ao registro gráfico do formulário de pesquisa, buscou-se na

primeira questão saber de cada escola se estas disponibilizam espaços ambientais físicos e recursos pedagógicos adequados para melhor atender as necessidades de alunos com deficiência visual, onde de acordo com os resultados apresentados pelos Gráficos (1A e 1B) pode ser observado que:



Gráfico 1A – Escola Municipal – 3º Ano.



Gráfico 1B – Escola Estadual – 8º Ano

Dos 18 participantes da escola municipal: 07 responderam que sim, pois acreditam que a escola já se encontra estruturalmente adaptada e didaticamente preparada para atender as diversas necessidades de auxílio no processo de ensino aprendizagem tenha esse ou não algum tipo de limitação; 02 disseram não, destacando alguns pontos da falta de algumas adaptações estruturais e uma melhor formação pedagógica e 09 destacaram que de modo parcial, a escola esta aos poucos buscando melhores formas de atendimento educacional para seus alunos.

Já com relação aos 19 contribuintes da escola estadual pode ser observado que 11 destes acreditam que a escola encontra-se sim adequada tanto em sua forma estrutural quanto didático pedagógica para prestar um atendimento satisfatório ao aluno com deficiência visual e 8 responderam que parcialmente pois para se tornar uma prática verdadeiramente inclusiva o ensino necessita ainda de diversos aprimoramentos, tanto nos aspectos físicos quanto pedagógicos.

De acordo com Bosco (2010, p.12) uma escola inclusiva deve oferecer diariamente aos alunos, independente do seu tipo de limitação “não somente uma boa estruturação física mas também posturas pedagógicas que incentivem a livre circulação de todos os alunos e especialmente, das pessoas com deficiência”.

No segundo questionamento apresentado pelo formulário de pesquisa buscou-se verificar se as atividades didáticas desenvolvidas pela escola se encontram adequadas à inclusão e participação diária de um aluno com deficiência visual. E

com base nos resultados apresentados pelos Gráficos (2A e 2B) pode ser verificado que:

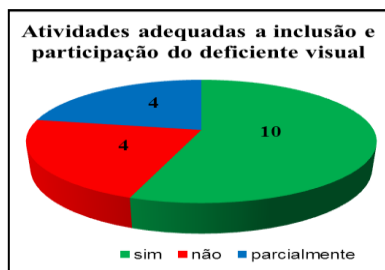


Gráfico 2A – Escola Municipal – 3º Ano

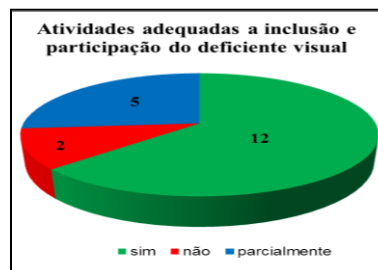


Gráfico 2B – Escola Estadual – 8º Ano.

Dos 18 participantes da escola municipal: 10 responderam que sim, afirmando que a escola já introduz continuamente em seus conteúdos didáticos, atividades favoráveis ao desenvolvimento da aprendizagem do aluno com deficiência junto das demais crianças pertencentes à mesma classe escolar; 04 disseram não, destacando a falta de um maior preparo tanto nos aspectos de orientação quanto na elaboração de uma contextualização didática específica e 04 ressaltaram que de modo parcial, vem tentando aprimorar suas modalidades didáticas a fim de melhor atender as particularidade de seus alunos com deficiência visual.

Já com relação aos 19 contribuintes da escola estadual pode ser observado que 12 destes acreditam que a escola já desenvolve sim atividades didáticas apropriadas a um melhor atendimento da criança com limitação visual, 02 responderam que ainda não, alegando a falta de um maior apoio e orientação didático pedagógica e 05 ressaltaram que de modo parcial, vem tentando adequar suas atividades a fim de melhor atender as particularidade de seus alunos com deficiência visual.

Segundo Godói (2006, p.32) “para se ter êxito no processo de aprendizagem, a atitude positiva do professor torna-se fundamental para o desenvolvimento de uma maior interatividade” a fim de se ter uma melhor comunicação e uma maior construção de vínculo pois a pessoa com limitação também deseja ser compreendida e tratada da mesma forma que os outros tendo pois os mesmos direitos e deveres.

Na terceira questão foi observado se os alunos com deficiência visual têm maiores dificuldades para compreender e realizar as atividades didáticas com relação ao

desempenho diário dos demais colegas. Mas conforme os resultados apresentados pelos Gráficos (3A e 3B) pode-se perceber que:



Gráfico 3A - Escola Municipal - 3º Ano



Gráfico 3B - Escola Estadual – 8º Ano.

Dos 18 participantes da escola municipal: 07 responderam que sim, visto que o aluno com limitação visual tem dificuldades muitas vezes para copiar as coisas do quadro negro, ou para realizar leituras precisas no livro didático, pois nem sempre se faz possível o acesso a materiais especificamente adequado ao seu tipo de limitação; 07 disseram que não, ressaltando que a limitação visual do aluno não se faz interferente em seu desenvolvimento intelectual e que com relação a realização das atividades didática este sempre encontra apoio nos demais colegas que os auxiliam em suas maiores dificuldades, e 04 acreditam que modo parcial o aluno encontra maiores dificuldades para poder realizar suas atividades quando essas são realizadas de modo individual sem a obtenção de materiais adequadamente adaptados ou o auxílio de uma monitoria específica, desfavorecendo assim a sua segurança para poder realizar com precisão as atividades avaliativas a ele proposta. Já com relação aos 19 contribuintes da escola estadual pode ser observado que 07 destes visam que o aluno encontra maiores dificuldades de compreensão do conteúdo estudado quando este não consegue decodificar com clareza o contexto escrito tanto no livro didático quanto no quadro negro, 05 disseram não perceber maiores dificuldades com relação ao desenvolvimento da aprendizagem do aluno com limitação visual levando em consideração que este sempre busca seus próprios meio para poder realizar as atividades didáticas a ele continuamente proposta e os demais 07 disseram que estes alunos podem de modo parcial vir apresentar maiores dificuldades mediante a realização de uma atividade avaliativa quanto feita de forma individualizada sem a existência de um maior auxílio.

Conforme acreditado por Mittler (2003, p.25) as barreiras no processo de aprendizagem só se tornam existentes quando “a pessoa com deficiência passa a se sentir isolada, encontrando maior dificuldade para se relacionar com outras pessoas e tendo maior possibilidade de se sentir uma pessoa depressiva”.

Pelo quarto questionamento foi averiguado o grau de conhecimento e preparo por parte dos professores a fim de poder oferecer ao aluno com deficiência visual, melhores oportunidades de um bom desenvolvimento educacional. Onde com base nos registros apresentados pelos Gráficos (4A e 4B) pode ser verificado que:



Gráfico 4A - Escola Municipal – 3º Ano



Gráfico 4B - Escola Estadual – 8º Ano

Dos participantes da escola municipal: 08 afirmaram já terem recebido algum tipo de orientação específica para prestar um melhor atendimento educacional ao aluno com deficiência, 03 alegaram não estarem ainda preparados para lidar com as deficiências de seus alunos devido a falta de um preparo específico para melhor orientá-los em suas dificuldades, 06 dos participantes descaram já terem recebido, de modo parcial, noções básicas sobre a importância de se promover a inclusão dentro da sala de aula, porém justificaram a falta de uma maior orientação sob os materiais adequados para se na prática um bom êxito do processo de ensino/aprendizagem desses alunos, porém 01 dos participante, sem motivos aparentes, não respondeu a essa questão.

Já com relação aos 19 contribuintes da escola estadual pode ser observado que 13 afirmaram já terem recebido a orientação precisa para desenvolver na prática meios de uma educação didática favorável a todos os seus alunos, tenha esse ou não algum tipo de limitação específica, 01 apesar de poucos conhecimentos pessoais, ainda não teve a oportunidade de um maior preparação profissional que favoreça a sua atuação junto bom desenvolvimento educacional de um aluno com limitação visual; 04 destacaram já ter recebido de modo parcial uma formação básica que muitas

vezes não condizem a teoria com o seu modo de atuação na prática e 01 dos participantes sem justificar a razão, não respondeu a essa questão.

De acordo com Carvalho (2004, p. 27) para se ter um maior êxito do processo educacional, os professores devem se colocar atentos às necessidades de aprendizagem de seus alunos de modo a buscar sempre “uma formação contínua favorável a complementação e auxílio de seu desenvolvimento profissional a fim de poder melhor suprir as deficiências de sua formação inicial”.

Na quinta questão foi observado se os recursos didáticos disponibilizados pela escola são favoráveis ao contínuo aprendizado dos alunos com limitação visual. Onde através dos Gráficos (5A e 5B) pode ser registrado que:



Gráfico 5A - Escola Municipal – 3º Ano.



Gráfico 5B - Escola Estadual – 8º Ano.

Dos 18 participantes da escola municipal: 13 destacam que quando utilizados os recursos didáticos adequados, tem-se a oportunidade de obter por parte do aluno com deficiência visual, um maior rendimento do seu processo de ensino aprendizagem, já 01 dos participantes não nota diferença no desenvolvimento educacional do aluno com deficiência visual ao ter em mãos o material dito favorável ao bom desempenho escolar deste, 03 acreditam que de modo parcial a disponibilização de recursos didáticos adequados torna-se favoráveis quando os educadores obtém um melhor conhecimento sob as formas de utilização deste, garantindo assim um maior êxito do processo de ensino/aprendizagem do aluno com deficiência visual junto aos demais colegas de sua classe, mas 01 dos participante, sem justificar a razão, não respondeu a essa questão.

Já com relação aos 19 contribuintes da escola estadual pode ser observado que 16 deles afirmaram que por meio dos recursos didáticos disponibilizados pelo ambiente escolar o aluno amplia o seu modo de compreensão, a fim de favorecer a realização das atividades propostas a ele pelo conteúdo aplicado pelo professor na sala de aula, já 03 dos participantes destacaram que a utilização dos recursos didáticos

tornam-se parcialmente favoráveis ao processo de ensino/aprendizagem do aluno com deficiência, levando-se em consideração de que nada adiantará a disponibilidade destes instrumentos se o professor não souber na prática orientar aos alunos a forma correta de como utilizá-los

Conforme acreditado por Sartoretto (2010, p.8) através da contínua disponibilidade de “recursos didáticos/pedagógicos e de acessibilidade colaboram para que pessoas com deficiência participem ativamente do processo escolar”

No sexto questionamento foi também observado se o aluno com limitação visual recebe atendimento de apoio, na perspectiva de se ampliar ainda mais o seu aprendizado dentro da sala de aula junto aos demais colegas de sua turma. Onde pelos registros apresentados nos Gráficos (6A e 6B) destaca-se que:

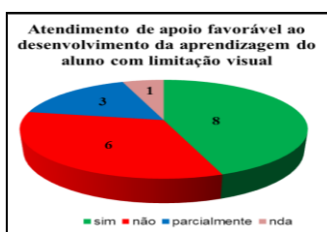


Gráfico 6A - Escola Municipal – 3º Ano

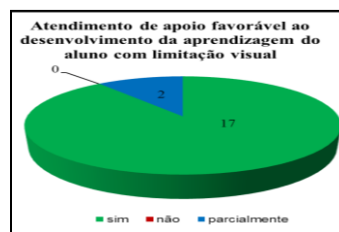


Gráfico 6B - Escola Municipal – 8º Ano

Dos 18 participantes da escola municipal: 08 afirmaram que o atendimento de apoio oferecido continuamente ao aluno com deficiência é sim favorável ao bom desenvolvimento do seu processo de ensino aprendizagem; 06 destacam a necessidade de um apoio melhor especializado, conforme a necessidade específica do aluno com limitação visual, 03 acreditam que o monitoramento prestado ao aluno com deficiência visual, oferece de modo parcial a oportunidade deste aluno acompanhar os estudos com a mesma percepção dos demais colegas da classe e mas 01 dos participante, sem justificar a razão, não respondeu a essa questão.

Já com relação aos 19 contribuintes da escola estadual pode ser observado que 17 deles afirmaram que através de um maior monitoramento o aluno com deficiência visual adquire condições para acompanhar num mesmo ritmo dos demais colegas de sua turma, os ensinamento propostos pelo planejamento escolar, porém 02 dos participantes deste estudo destacaram que de modo parcial, o monitoramento prestado continuamente ao aluno com deficiência favorece o bom desenvolvimento de sua formação escolar, levando-se em consideração o fato de que nem sempre a

peessoa possui formação adequada para poder desempenhar com êxito a função a ele confiada.

Segundo Sartoretto (2010, p.8) o atendimento de apoio torna-se favorável por meio da Tecnologia Assistida, “uma área do conhecimento e de atuação que desenvolve serviços/recursos e estratégias que auxiliam na resolução de dificuldades funcionais das pessoas com deficiência na realização de suas tarefas”.

Na sétima questão procurou saber dos colaboradores desta pesquisa se a estruturação física da escola (piso, mobília e objetos) favorecem o desenvolvimento de orientação e mobilidade do aluno com deficiência visual dentro do ambiente escolar junto aos demais colegas da classe. Onde pelos registros apresentados nos Gráficos (7A e 7B) pode ser observado que:



Gráfico 7A - Escola Municipal – 3º Ano



Gráfico 7B - Escola Municipal – 8º Ano

Dos 18 participantes da escola municipal: 9 acreditam que a estruturação física da escola torna-se sim favorável a boa locomoção de um aluno com deficiência visual, 05 destacaram que a escola ainda necessita de diversas adaptações físicas para poder se tornar realmente inclusiva e 04 dos participantes justificaram que de modo parcial, pois aos poucos a escola vai se adequando as necessidades precisas a fim de oferecer um melhor desenvolvimento de todos os seus alunos.

Já com relação aos 19 contribuintes da escola estadual pode ser observado que 11 deles acreditam que a escola já oferece condições de uma locomoção segura para os alunos, ressaltando assim a existência de pisos antiaderentes, corrimão na escada, salas amplas e bem iluminadas. No entanto, 01 deles acredita que para se ter uma boa inclusão desses alunos no ambiente escolar deve ser oferecido ao alunos com limitação visual materiais didáticos condizentes ao grau de sua limitação além de também se ter melhorias no ponto informativo da escola placas de direcionamento com adesivos luminosos e cartazes com informações ampliadas. E

quanto aos 07 outros participantes, estes acreditam que modo parcial a escola vem aprimorando o seu espaço estrutural a fim de poder oferecer melhores formas de desenvolvimento de seus alunos tendo este ou não algum tipo de limitação.

Conforme destacado por Giacomini (2010, p.8) todo ser independente de sua limitação torna-se capaz de desenvolver uma maior percepção do ambiente do qual encontra-se continuamente inserido, a partir do momento em que este recebe uma maior instrução do processo de orientação e mobilidade a fim de que “as pessoas com deficiência visual possam deslocar-se sem medo e com maior independência possível”.

Pelo oitavo questionamento foi observado se o aluno com deficiência visual está sendo incluso nas aulas interativas de educação física e nas comemorações festivas realizadas na escola durante o ano letivo. Onde pelos registros apresentados nos Gráficos (8A e 8B) pode ser observado que:



Gráfico 8A - Escola Municipal – 3º Ano



Gráfico 8B - Escola Municipal – 8º Ano

Dos 18 participantes da escola municipal: 12 afirmaram sempre incluírem o aluno em todas as atividades promovidas pela escola colando-o sob a orientação de um outro aluno, a fim de que o aluno com deficiência visual possa a seu modo também fazer parte de todas as atividades propostas pelo ambiente escolar, 02 disseram que não, por não saber como trabalhar com alunos com deficiência visual em espaços amplos, temendo assim que ele possa se machucar e 04 relataram que de um modo parcial, pois sempre que as atividades são realizadas de forma mais serena estes são integrados ao modo de participação juntos aos demais colegas da classe.

Já com relação aos 19 contribuintes da escola estadual pode ser observado que 17 deles afirmaram sempre adaptar as atividades ao modo preciso para uma melhor participação do aluno com deficiência visual; 01 respondeu que não devido a sua falta de criatividade para adequação do aluno com deficiência visual as atividades por ele diariamente propostas e 01 respondeu que parcialmente, pois nem sempre o

aluno devido a sua limitação consegue atender as necessidades precisas para um melhor desenvolvimento da atividade proposta pelo planejamento didático.

Conforme destacado por Gil (2005, p.28) para que a escola possa ser reconhecida como um ambiente verdadeiramente inclusivo, deve buscar melhorias em sua estruturação física de modo a garantir que “todos os alunos com ou sem deficiência participem ativamente de todas as atividades na escola e na comunidade”

E dando fechamento a análise deste formulário de pesquisa buscou saber dos participantes, na nona questão proposta por este instrumento de pesquisa, se estes acreditam que a educação brasileira está em condições adequadas para atender alunos com deficiência visual. E com base nos resultados apresentados pelos Gráficos (9A e 9B) pode ser observado que:



Gráfico 9A - Escola Municipal – 3º Ano

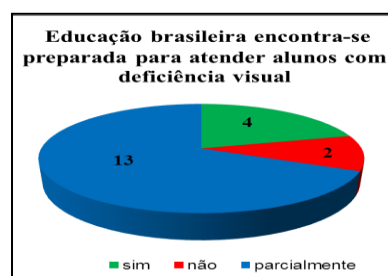


Gráfico 9B - Escola Municipal – 8º Ano

Dos 18 participantes da escola municipal: 05 acreditam que sim, pois a cada dia vem crescendo o número de inclusão do aluno com deficiência dentro do ambiente escolar, 05 alegaram que apesar da inclusão de alunos com deficiência já estar teoricamente fundamentado por Lei, ainda não, pois na prática ainda a muito o que ser feito a fim prestar um atendimento satisfatório ao bom desenvolvimento educacional do aluno com deficiência e 05 destacam que modo parcial, frisando que os ambientes escolares do ensino regular vem buscando por um contínuo aprimoramento de seu conceitos didáticos de modo a tornar seu ambiente escolar cada vez mais adequado aos atos práticos de uma educação inclusiva.

Já com relação aos 19 contribuintes da escola estadual pode ser observado que 4 dos participantes acreditam que o Brasil já se encontra necessariamente preparado para se aplicar na prática o ato de inclusão dentro do ambiente escolar, 02 participantes responderam que não, pois segundo eles o Brasil apesar de apresentar

na teoria belas Leis de apoio a integridade e a boa socialização da pessoa com deficiência, não conseguem desenvolver na prática meios favoráveis a boa formação sócio/cultural de cada ser, tendo esse ou não algum tipo de deficiência e os outros 13 ressaltam que de modo parcial, levando em consideração que aos poucos o estado vem reconhecendo as necessidades de prestar um maior apoio educacional às pessoas com deficiência.

Com relação a esse conceito Beyer (2006, p.88) acredita que a ação prática do ato inclusivo só se fará associado à contextualização teórica defendida por Lei a partir do momento em que no ambiente escolar, “este passe a colocar em prática uma pedagogia que consiga ser comum ou validada para todos os alunos”.

Considerações finais

Com base na temática apresentada por este estudo acadêmico, que trouxe por principal conceituação a inclusão de pessoas com deficiência visual no ambiente escolar, com destaque para o desenvolvimento de orientação e mobilidade de alunos com limitação visual tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, se faz possível aqui concluir que apesar da tentativa de se formar uma consciência pela qual se ressalta em Lei que a educação é um direito de todos assim como o livre desenvolvimento de qualquer ser humano em sua vivência sócio/cultural, muitas instituições educacionais ainda não se encontram adequadamente preparadas e reestruturadas para oferecerem aos alunos com deficiência um atendimento adequado, trazendo a eles a garantia de um melhor aprendizado.

Na busca de melhor compreender as dificuldades enfrentadas por essas pessoas com deficiência visual, buscou-se por meio deste estudo respostas ao referido questionamento pelo qual fez menção aos métodos desenvolvidos no espaço escolar para facilitar a orientação e mobilidade dos alunos com deficiência visual. Obtendo-se assim por resposta que apesar de haverem métodos que facilitam o desenvolvimento da aprendizagem destes alunos com limitação visual, fazem-se notáveis que muitas das metodologias utilizadas não estão sendo feitas adequadamente às particularidades de cada aluno.

A fim de melhor corresponder aos objetivos inicialmente propostos por este estudo acadêmico, tornou-se possível concluir que:

- Apesar das duas escolas tidas como fonte de pesquisa ter estrutura ampla e de fácil acessibilidade, a estas ainda necessitam de melhorias tanto em seu modo estrutural quanto também pedagógico a fim de oferecer melhores condições de desenvolvimento e aprendizagem do aluno com limitação visual.
- Com relação aos aspectos de inclusão destes alunos com limitação visual em ambientes escolares do ensino regular pode ser observado que apesar de estarem bem socializados com os professores, colegas e funcionários, observou-se que os alunos com deficiência nem sempre conseguem acompanhar o ritmo dos demais colegas da turma, devido a falta de recursos didáticos favorável ao bom desenvolvimento do seu processo educacional e ou preparo docente para melhor atender as particularidades destes alunos com necessidades especiais.
- Ao realizar uma verificação dos métodos de ensino utilizados pelo professor para favorecer o processo de ensino/aprendizagem dos alunos com limitação visual, pôde ser observado que estes se baseiam apenas em materiais reproduzidos em cópias de xérox, em fonte ampliada e no auxílio prestado a eles pelos professores e colegas de sala, quando assim se faz necessário. No entanto com relação a este conceito poderia obter melhor assistência com relação aos materiais didáticos adaptados com descrições vindas ampliadas e/ou em auto relevo, placas, fichas e/ou cartazes com descrições luminosas de modo a facilitar a compreensão do significado ou enunciado descrito.

De modo geral, conclui-se com relação ao desenvolvimento do processo de inclusão dos alunos com necessidade visual que apesar de já ser visado por lei a inclusão da pessoa com deficiência e destes já serem bem aceitos por grande parte da sociedade, há ainda pouca motivação e preparo dos órgãos públicos para melhor atendimento da pessoa com deficiência, aqui ressaltando-se o desenvolvimento educacional do aluno com limitação visual nas escolas do ensino regular.

As dificuldades encontradas durante o desenvolvimento deste estudo de caso poderiam ser amenizadas se os meios sociais, aqui se ressaltando o ambiente escolar de ensino regular, se fizessem conscientes da necessidade de se prestar

um maior auxílio às pessoas com deficiência a fim não somente adaptá-las ao meio, mas verdadeiramente inclui-las em todas as suas atividades a serem continuamente realizadas tanto dentro quanto fora das salas de aula, valorizando sempre as particularidades destes, para a obtenção de uma boa aprendizagem.

Referências Bibliográficas

- ACELB – **Associação de Cegos Luiz Braille** Disponível em: www.deficientesvisuais.org.br. Acesso em: maio/2016.
- BEYER, H. O. **A educação inclusiva**: ressignificando conceitos e práticas da educação especial. Revista Educação Especial. Brasília, n. 02, ago. 2006.
- BOSCO, Ismênia C. M. Gomes. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: **surdocegueira e deficiência múltipla**. Brasília. MEC, 2010.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.
- CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva com os pingos nos is**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.
- FONSECA, V. da. **Educação especial**: programa de estimulação precoce, uma introdução às ideias de Feuerstein. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.
- GIACOMINI, Lilia. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar; **orientação e mobilidade**. Brasília. MEC, 2010.
- GIL, Marta. **Educação Inclusiva**: o que o professor tem haver com isso? São Paulo: USP, 2005.
- GODÓI, A. M. de; et al. **Educação infantil; saberes e práticas da inclusão; dificuldades acentuadas de aprendizagem, deficiência múltipla**. 4. ed. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2006.
- LIMA, F. J. **Representação mental de estímulos táteis**. (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto: USP, 1988.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por que? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- MITTLER, P. **Educação inclusiva**: Contextos Sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- SARTORETTO, M. L. M. Inclusão: teoria e prática. In: III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores, 2006, Brasília. Ensaios Pedagógicos. **Educação inclusiva**: Direito a Diversidade Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.
- SASSAKI, R.K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2005. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE UNAÍ-MG.
- UNESCO. **Declaração dos direitos da pessoa com deficiência**. UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: mai. 2016.

BISSAU

Génese de um projeto de investigação

Ana Poças

José Carlos Morgado

Júlio Gonçalves Santos

Instituto de Educação, Universidade do Minho

Resumo

Parece não suscitar controvérsia a ideia de que a contextualização curricular favorece a aprendizagem dos alunos, uma vez que permite dar sentido e utilidade aos conteúdos e às atividades que se desenvolvem na escola. Daí a sua importância a nível educativo, em particular em África onde estudos na área do Currículo permitiram constatar que as experiências e a estrutura sociocultural dos alunos divergem da cultura escolar vigente, o que se torna preocupante se tivermos em conta que a cultura dos estudantes desempenha um papel fundamental na forma como aprendem e no modo como os conceitos são armazenados na memória a longo prazo.

Partindo dos aspetos referidos, nesta comunicação damos conta de um projeto de investigação ao longo do qual se pretende recolher evidências que permitam compreender como é que as crianças guineenses que vivem em meio rural, em particular as que têm idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos, aprendem a nível não-formal e informal e de que modo influenciam o currículo e a formação de professores, para desta forma poderem aproximar-se das necessidades de aprendizagem das crianças e das comunidades.

Para compreensão da problemática em análise, procede-se à caracterização do projeto, apresentam-se os objetivos e os procedimentos metodológicos a seguir e identificam-se algumas necessidades locais de educação através de um processo de revisão de literatura mais circunstanciado.

Palavras-chave: Currículo, contextualização, aprendizagem, Guiné-Bissau.

O contexto – A Guiné-Bissau

A Guiné-Bissau é um pequeno estado com características muito próprias, elencadas por Bray (1992) de forma exaustiva e das quais se destacam a economia vulnerável e a dependência de financiamento externo, com grandes despesas administrativas.

A nível populacional, a Guiné-Bissau é composta por um mosaico étnico e linguístico impressionante: numa extensão de 36.125Km², com uma população de 1.449.230 habitantes (segundo os Censos de 2009), é constituída por cerca de 20 etnias, sendo as mais representativas a Balanta, a Fula, a Mandinga e a Manjaco. A população da Guiné-Bissau encontra-se, sobretudo, nas zonas rurais.

Devido à instabilidade política vivida na última década, o sistema educativo guineense “enfrenta grandes desafios a nível do acesso, da qualidade e da equidade” (Santos, Silva, & Mendes, 2014: 61). Em 2009, estima-se que “a taxa média de repetência era de 14% no ensino básico”, num cenário de baixa qualidade, resultante em grande parte do “número limitado de dias de aulas devido às greves, da exposição insuficiente dos alunos à aprendizagem e das grandes dificuldades no ensino-aprendizagem da língua oficial” (ibidem). Aos aspetos referidos, somam-se, ainda, “a falta de materiais de apoio escolar, o precário ambiente de aprendizagem, com cerca de 32% de salas de aula em estado degradado, e, sobretudo, a fraca qualificação dos professores, com cerca de 63% dos professores contratados sem formação pedagógica” (ibidem).

As zonas rurais da Guiné-Bissau

Segundo o Relatório da Situação do Sistema Educativo da Guiné-Bissau (UNESCO, 2013), em 2009, cerca de 60% da população da Guiné-Bissau vivia em zonas rurais, em condições muito difíceis, sem acesso aos serviços e às infraestruturas sociais de base (escola, saúde, saneamento). A vida nos meios rurais e a pobreza monetária das famílias têm gerado um impacto negativo na escolarização das crianças destas zonas do país.

Fazzio e Zhan (2011) realizaram uma pesquisa sobre os conhecimentos e as competências em Língua Portuguesa e em Matemática de crianças oriundas do meio rural, na Guiné-Bissau. A pesquisa, de natureza quantitativa, foi concretizada com o recurso a testes de leitura e compreensão e de avaliação de competências básicas de Matemática, aplicados a todas as crianças entre os 7 e os 17 anos de idade, que viviam em casas selecionadas aleatoriamente, em 203 aldeias das 7 regiões da Guiné-Bissau continental. Alguns dos resultados mais relevantes para a nossa investigação são os que demonstraram que:

(...) a aprendizagem da leitura/compreensão e da matemática é extremamente baixa, o desempenho está aquém do esperado em todas as faixas etárias e as disparidades de género são profundas. Meninas e jovens raparigas têm piores resultados em literacia e matemática em todos os grupos de idade e em todas as classes escolares nas quais estão matriculadas ou que concluíram, independente de todos os outros fatores. (Fazzio & Zhan, 2011)

Por outro lado, a pesquisa revelou, ainda, que “quanto maior é o grau de isolamento das aldeias rurais, piores são os resultados nos testes” (ibidem). Embora seja de reter o facto de, nesses contextos, “a percentagem de crianças matriculadas não ser tão baixa, a maioria das escolas não ensinam o ciclo básico completo e sofrem com a falta de condições básicas para o ensino” – os autores verificaram que, nessas zonas, as construções são precárias, “não existem livros nem materiais didáticos e os professores não possuem conhecimentos básicos necessários para ensinar” (ibidem).

Para que estes impactos negativos no desenvolvimento das zonas rurais possam ser um pouco menos significativos, Furtado (2014: 35) considera que é imprescindível conhecer profundamente o contexto em que as crianças se inserem e desenvolver um modelo de educação básica que se adapte a esse cenário:

Porém, sentimos que há uma necessidade urgente de se conhecer melhor as áreas rurais do país, as suas especificidades, necessidades, potencialidades e limitações, tendo em conta os custos e oportunidade de educação que constituem um sério obstáculo para as famílias geralmente pobres, que contam com o trabalho e os rendimentos dos seus filhos, para poder pensar num novo modelo de educação básica que deve ser construído com a contribuição de todos (alunos, pais, encarregados de educação, docentes e outros).

Contudo, não se pretende com este estudo idealizar um ensino diferenciado das zonas urbanas, mas um ensino que seja mais significativo e mais adaptado aos desafios do meio rural, que são muitos. Segundo Furtado (2014: 34),

(...) a formulação da oferta educativa básica para as áreas rurais terá de partir de uma análise destes diferentes tipos de atores, das mudanças sociais, económicas e políticas que se estão a produzir hoje nas comunidades e que devem estar a gerar novas necessidades básicas de aprendizagem tanto a nível das crianças como dos adultos e jovens, que devem ser mais amplas, mas isso sem perder de vista as necessidades que persistem no tempo, relacionadas com a necessidade de saber ler, escrever e ter conhecimentos básicos de matemática.

Currículo e contextualização

Uma das razões pelas quais se investe na educação, na opinião de Gasperini (2003), é a perspetiva que os governos têm de produzir capital humano que promoverá uma aceleração do desenvolvimento económico, social, cultural e político de um país. Ora, se a educação “fornecida” for desajustada estes

objetivos saem frustrados. Uma das consequências mais visíveis desse desajustamento são as elevadas taxas de abandono escolar, após 4 ou 5 anos de escolaridade, bem como o facto de os alunos terminarem os seus estudos sem competências de leitura, de escrita e de cálculo.

Se a estes aspetos associarmos os factos a que aludimos mais atrás – a falta de salas de aula, as altas taxas de repetência e as baixas qualificações dos professores para a docência –, facilmente compreendemos que a Guiné-Bissau se depara, hoje, com um conjunto de desafios complexos ao nível da educação, desafios esses sentidos com mais intensidade nas zonas rurais, onde as capacidades de resposta são mais diminutas. A esse respeito, as palavras de Semedo (2011: 15) são sintomáticas:

Nas zonas rurais, essas dificuldades acabam sendo maiores, pois que, se nos centros urbanos e semiurbanos as dificuldades de acesso são grandes, no campo, essas são ainda maiores. Por isso entendemos que o direito à educação, se levado do centro à periferia, ao campo (...) será uma forma de permitir aos adolescentes do campo uma formação virada para a vida ativa.

No artigo 1º da Declaração sobre a Educação para Todos, assinada em Jomtien, em 1990, refere-se, de forma muito clara, à necessidade de a educação promover a aprendizagem da leitura, da escrita, da expressão oral e do cálculo, bem como os conteúdos, habilidades, valores e atitudes socialmente reconhecidos como úteis, não esquecendo, por isso, a responsabilidade de respeitar e desenvolver a herança cultural, linguística e espiritual de cada um.

Para Hettne (1995), a questão cultural é uma pré-condição essencial para um harmonioso desenvolvimento, através da aceitação de políticas e planeamentos sintonizados com o pluralismo cultural, em vez da adoção da ideia de uma cultura nacional compartilhada, e com a elaboração conjunta de estratégias para um desenvolvimento sustentável.

A escola, e mais concretamente o currículo, podem ter um papel fundamental, tanto na difusão da cultura científica como na ‘identidade nacional’ (Correia & Matos, 2001). A escola é, neste sentido, um ‘projeto formativo’ a nível nacional que deve dar resposta “às expectativas, necessidades, recursos, limitações e critérios definidos a nível local e propicie aprendizagens significativas a todos os alunos” (Morgado, Leite, Fernandes & Mouraz, 2013: 918).

Segundo Le Grange, (2010), vários estudos na área do sobre Currículo em África concluíram que as experiências e a estrutura sociocultural dos alunos divergem da cultura escolar vigente e que a cultura dos estudantes desempenha um papel fundamental na forma como aprendem, bem como, determina como os conceitos são aprendidos e armazenados na memória a longo prazo. Neste sentido, parece-nos importante que os currículos nacionais tomem em conta estas orientações, não deixando a contextualização apenas ao critério dos professores. Para Morgado, Leite, Fernandes & Mouraz (2013: 4329), a contextualização do ensino é fundamental para a harmoniosa relação entre saber e as experiências, é por isso:

um procedimento que confere sentido e funcionalidade aos processos de ensino-aprendizagem, permitindo uma ligação mais estreita entre o conhecimento escolar, os contextos locais e os conhecimentos e experiências de vida dos alunos. Sendo a aprendizagem dos alunos a finalidade última da escola, deixa de fazer sentido que continue a circunscrever- a procedimentos que privilegiam a acumulação e a reprodução de conhecimentos, numa lógica de «uniformidade curricular».

Assim, perspectiva-se o currículo, os materiais e a formação de professores como fazendo parte de uma construção socialmente partilhada, com o intuito de gerar aprendizagens significativas por parte dos alunos e não apenas um conjunto de disciplinas ou conteúdos a transmitir nas escolas. Daí a necessidade de deslocar os “centros de decisão para as situações em contexto, bem como a (re)emergência das ideias de projeto e de gestão contextualizada, como forma de os distintos agentes educativos poderem envolver-se nas decisões curriculares e darem respostas às mudanças que urge imprimir no palco educativo” (Morgado, 2004: 19).

O projeto de investigação

É nas zonas rurais que se pretende desenvolver este estudo, tentando entender melhor o que é que as crianças aprendem, como aprendem, com quem aprendem, as expectativas das comunidades sobre a educação das suas crianças e de que modo o currículo, a formação de professores e os manuais escolares podem ser contextualizados, de modo a responder de forma mais cabal aos desafios do meio rural.

Com este estudo pretende-se conhecer melhor a forma como as crianças dos 6 aos 10 anos aprendem: com quem; em que espaços, de que forma (não-formal e informal) e de que modo essa forma de aprender comunitária pode melhorar o ensino escolar. Para a realização do estudo em proposta, definem-se os seguintes objetivos orientadores:

- Analisar a educação em meio rural à luz das atuais políticas educativas da Guiné-Bissau;
- Caracterizar os processos de aprendizagem em diferentes contextos (rua, casa, escola) do meio rural;
- Caracterizar o ensino tradicional e a forma como se relaciona com o ensino formal;
- Identificar os principais agentes com que as crianças aprendem;
- Conhecer as expectativas da comunidade, em particular dos pais e/ou encarregados de educação, em relação à educação das crianças;
- Identificar fatores culturais relevantes que possam ser incluídos no currículo nacional e contribuam para integrar a educação escolar nos ambientes rurais;
- Contribuir para a reflexão sobre a melhoria do processo de formação de professores.

Com esta investigação pretendemos conhecer melhor as crianças que aprendem em meio rural, bem como as expectativas das comunidades a que pertencem relativamente à sua educação, procurando construir subsídios válidos para melhorar o currículo, a formação de professores e os próprios materiais que utilizam na escola.

Tendo em conta as questões de investigação acima referidas e os objetivos propostos, decidimos optar por uma metodologia qualitativa, que nos permita desenvolver o estudo em torno de três eixos fundamentais: (i) as crianças dos 6 aos 10 anos; (ii) os pais/encarregados de educação e respetivas comunidades; (iii) especialistas em educação na Guiné-Bissau.

Este estudo está inserido, claramente, no paradigma interpretativo, assente no método estudo de caso, uma vez que surge da necessidade de compreender fenómenos complexos (Yin, 2001:21) que são as relações entre educação, currículo, infância e necessidades e expectativas das comunidades que vivem em zonas rurais. Este método permitirá a

preservação das “características holísticas e significativas dos eventos da vida real” (ibidem).

Como tarefas de investigação serão utilizadas algumas técnicas de recolha de dados, tais como a observação participante, a recolha de notas de campo, as entrevistas semiestruturadas – individualmente e em focus group – e a pesquisa documental. Para proceder à análise dos dados recolhidos recorreremos, preferencialmente, à análise de conteúdo (Quivy & Campenhoudt, 2005; Carmo & Ferreira, 1998; Bogdan & Biklen, 1994), sem prejuízo de realizarmos as análises documentais que se revelem interessantes para o trabalho.

Em qualquer dos casos, importa referir que não é indiferente o facto de a recolha de dados ser feita na Guiné-Bissau. Vários autores têm alertado para as especificidades a que obriga a realização da investigação em educação em África. Dada a enorme variedade de línguas, culturas e sistemas educacionais encontrados no Continente Africano, por norma não é possível recorrer a uma metodologia de pesquisa de âmbito universal, sendo necessário adaptá-la a esse contexto. No fundo, e como advogam Hammett & Wedgwood (2005), o que se tem tornado evidente é a necessidade de desenvolver metodologias culturalmente sensíveis e reflexivas.

Neste sentido, Santos (2015:186), adverte para o facto dos investigadores que desenvolvem a sua pesquisa em educação e desenvolvimento em contextos multiculturais, tenham “humildade de saber ouvir outros modos de representação, de interpretação e de comunicação que têm sido marginalizados no discurso do Ocidente, sendo útil considerar uma abordagem pós-colonial que significa um outro olhar sobre o conhecimento e as necessidades desenvolvidas fora do Ocidente”.

Em síntese

No final da investigação esperamos conhecer melhor alguns aspetos culturais da Guiné-Bissau e contribuir para que esses elementos sejam tidos em conta nos currículos, nos programas de formação de professores e nos materiais pedagógicos.

Além disso, pretende-se que este estudo interrogue a relação entre o currículo e o meio rural, de modo a que a Educação nessas áreas passe a

ser vista como esteio de desenvolvimento pessoal, social e profissional de todos os estudantes que frequentam a escola.

Referências Bibliográficas

- BOGDAN, R., & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BRAY, M. (1992). *Educational planning in small countries*. Paris: UNESCO.
- CARMO, H. & FERREIRA, M. M. (1998). *Metodologias de Investigação – Guia para a Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CORREIA, J. A., & MATOS, M. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições ASA.
- FAZZIO, I. & ZHAN, Z. (2011). *Lacunas de conhecimento nas zonas rurais da Guiné-Bissau. Quais factores aumentam a probabilidade de uma criança saber ler e fazer operações matemáticas?* Relatório do estudo NBER: Effective Intervention.
- FURTADO, A. (2014). Educação, participação e desenvolvimento rural: o caso da Guiné-Bissau. *Africana Studia – Revista Internacional de Estudos Africanos*, **22**, 27-37.
- GASPERINI, L. (2003). *Education for rural people: a crucial factor for sustainable development*. FAO.
- HAMMETT, D. & WEDGWOOD, R. (ed.) (2005). *The Methodological Challenges of Researching Education and Skills Development in Africa*. Edinburgh: Centre of African Studies, University of Edinburgh.
- HETTNE, B. (1995). *Development Theory and the Three Worlds*. Harlow: Logman.
- LE GRANGE, L. (2010). African curriculum studies, continental overview. In *Encyclopedia of curriculum studies* (Vol. 1, pp. 18 – 21). California: Sage Publications, Inc..
- MORGADO, J. C.; LEITE, C.; FERNANDES, P. & MOURAZ, A. (2013). A contextualização curricular como referente da avaliação externa das escolas. *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- MORGADO, J. C.; LEITE, C.; FERNANDES, P. & MOURAZ, A. (2013). Promover a articulação curricular através de processos de contextualização. *IV. Atores envolvidos na formação profissional: trajetórias, motivações, formação e identidade* (918-928).
- MORGADO, J. C. (2004). *Manuais Escolares. Contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, V. L. (2005) *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Relatório da Situação do Sistema Educativo (RESEN) da Guiné-Bissau (2013). *Margens de manobra para o desenvolvimento do sistema educativo numa perspetiva de universalização do Ensino Básico e de redução da pobreza*. Dakar: UNESCO.

- SANTOS, J. G. (2015). Investigação em contextos pós-coloniais – a necessidade de auto-reflexão crítica. *II Colóquio Cabo-verdiano de Educação – CEDU 2015. Políticas e Práxis da Educação nas Perspetivas e em Contextos Pós-coloniais*. Praia: Cabo Verde.
- SANTOS, J., SILVA, R. & MENDES, C. (2014). PASEG II – uma aposta contínua na qualidade e inovação educativa na Guiné-Bissau. *Africana Studia – Revista Internacional de Estudos Africanos*. **22**. 59-72.
- SEMEDO, M. O. C. (Março 2011). Educação como direito. *Revista Guineense de Educação e Cultura – O Estado da Educação na Guiné-Bissau*. Número 1 (14-27).
- UNESCO (1998). *Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990.
- YIN, R. K. (2001). Estudo de caso: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: acessibilidade, orientação e mobilidade no contexto escolar

Mayla Thaisa Hickmann Wesling

Acadêmica do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, SETREM

Priscila Gadea Lorenz

Mestre em Desenvolvimento, Professora da Faculdade Três de Maio, SETREM
(priscilalorenz@gmail).

Resumo

O presente trabalho contém os resultados preliminares de um projeto de pesquisa financiada com recursos da PIPS – Programa Institucional de Pesquisa Setrem, traz reflexões acerca do processo de inclusão, sob a perspectiva das normativas de acessibilidade, orientação e mobilidade e Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Tem como objetivo diagnosticar, analisar, avaliar e ações relativas à acessibilidade, orientação e mobilidade em escolas do município de Três de Maio – RS, conforme NBR-9050, para que se possa contribuir na garantia da inclusão de alunos público alvo da educação especial. Para tanto realizou-se uma pesquisa aplicada, quanto à forma de abordagem utilizou-se uma abordagem qualitativa, para realizar os objetivos gerais será de maneira exploratória e descritiva, a partir dos procedimentos técnicos de pesquisa-ação, análise bibliográfica, a coleta de dados foi através de questionário semi-estruturado com gestores(as) de dez instituições de ensino da rede municipal, sete de Educação Infantil e três de Ensino Fundamental. Sendo um assunto que está presente nas discussões no contexto educacional atual e, diante das últimas mudanças no sistema, é relevante que se compreenda de que forma se dá esse processo, no qual envolve Políticas Públicas especificadas às instituições escolares e a sociedade escolar. Para ressignificar preceitos inclusivos, como garantia do acesso das pessoas com Necessidades Especiais na rede regular de ensino, e o acesso à educação de qualidade, é necessário perceber os ambientes de forma abrangente e menos restritiva, no sentido de ter atenção à diversidade das pessoas, suas necessidades e possibilidades físicas e sensoriais. Diante da importância do acesso, torna-se necessário compreender o espaço disponibilizado nas escolas, inteirando-se das suas possibilidades educacionais, participando conscientemente de maneira ativa nesse processo dando condições para que ele ocorra dentro das normas estabelecidas pela legislação.

Palavras-Chaves: Inclusão escolar; Acessibilidade; Orientação; Mobilidade.

Introdução

As preocupações com a inclusão escolar desafiam as instituições de ensino a assumirem uma postura participativa perante os problemas sociais, e interagindo em processos sociais, lançando um olhar abrangente no que se refere à acessibilidade, orientação e mobilidade, principalmente no que concerne às questões econômicas, políticas e ambientais, incorporando a

diversidade em seu contexto. Nesse processo de transformação educacional, encontram-se as pessoas com Necessidade Especiais em busca de garantia de direitos e oportunidades. A inclusão no contexto educacional traz consigo a discussão sobre o cumprimento da legislação que assegura a igualdade de condições e permanência na escola.

As práticas inclusivas, quando adotadas pelas instituições de ensino como propostas de responsabilidade social, valorizando a diversidade no ambiente educacional induzem a percepção de uma consciência sobre cidadania e inclusão social, repensando a questão da autonomia da pessoa com deficiência, pois este processo permite sua participação como sujeito produtivo, tornando-se elemento norteador para um novo modelo social que englobe princípios de respeito e diversidade.

Justificativa

A sociedade brasileira está-se esforçando para construir um contexto educacional, jurídico legítimo que se reconheça e garanta o exercício dos direitos de todo indivíduo, visando pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo do trabalho (BRASIL, 1996). No entanto, o processo é complexo, pois implica mudança na forma de se pensar a construção social da realidade escolar. Como o mundo social é feito pelos homens e, portanto, pode ser refeito por eles, no que tange às atitudes sociais e à inserção de adaptações objetivas que atendam às necessidades específicas e peculiares das pessoas com Necessidades Especiais, estão vinculados ao de inclusão social e educacional.

Parte das instituições educacionais não incorporaram as normas técnicas de acessibilidade, ou mesmo às mínimas exigências reformas dos ambientes escolares, seja em programas governamentais ou em iniciativas privadas. Conforme a Lei Federal nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, toda a escola deve promover um ambiente acessível, eliminando as barreiras arquitetônicas, adequando espaços de forma a atender todos os seus usuários, sejam eles com deficiência ou não.

A grande maioria das adaptações é pontual, originadas da solicitação para atendimento à determinados alunos com Necessidades Especiais, o que

resulta em registros escassos e de outro lado os responsáveis, cientes da expectativa quanto à incorporação da acessibilidade, buscam proteger-se de possíveis críticas advindas de análises sobre a situação existente. A existência de barreiras nas escolas, e em seus entornos é histórica, logo a acessibilidade deve ser concebida como parte de uma prática política que promova o direito a todos, em todos os espaços. A Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), apresenta na NBR 9050, a acessibilidade em edificações, mobiliários e espaços (ABNT, 2004).

No quesito importância, a presente pesquisa visa ampliar a visão educacional, política e social quanto à formalização dessas ações, respeitando a diversidade e, sobretudo, abrindo espaços para discussão sobre a temática. O acesso, mobilidade e orientação para as pessoas com Necessidades Especiais, vem ganhando novas premissas para subsidiar não só as discussões relativas ao assunto, mas, sobretudo, as práticas adotadas em prol da efetiva inclusão escolar dessas pessoas.

Objetivos

Diagnosticar, analisar, avaliar e propor ações relativas à acessibilidade, orientação e mobilidade nas Escolas municipais conforme NBR-9050, sob a ótica dos conceitos de integração e inclusão, para que se possa contribuir na garantia da inclusão de alunos público alvo da Educação Especial.

Referencial teórico

A busca de oportunidades iguais e de respeito à dignidade de todas as pessoas traz para as relações humanas a noção de diversidade, de modo a representar um princípio básico de cidadania, que visa a assegurar a cada pessoa condições de pleno desenvolvimento de seus talentos e potencialidades.

Esse espaço construído legalmente assegura o papel fundamental em que, no que diz respeito a Pessoa com Necessidades Especiais, “a possibilidade e a condição de utilizar com segurança e autonomia, os edifícios, o espaço, o mobiliário e os equipamentos urbanos” (ABNT, 2004). Neste sentido a Acessibilidade se constitui como medidas técnico-sociais destinadas a acolher todos os usuários em potencial (DUARTE E COHEN, 2004).

Os conceitos de integração e inclusão tornam-se fundamentais para a compreensão das práticas sociais, bem como da inclusão de alunos com Necessidades Especiais no contexto escolar. As PNE devem ser “incluídas” e não “integradas”, processo que inclui a análise crítica de programas, serviços e políticas sociais. Segundo Sasaki (1999, p. 27), “acompanham a evolução de certos valores éticos, como aqueles em torno da pessoa portadora de deficiência”.

O modelo médico pedagógico é responsável pela resistência por parte da sociedade em aceitar, modificar suas estruturas e atitudes para incluir as pessoas com deficiência, oportunizando condições de desenvolvê-las pessoal, social e profissionalmente.

Se, por um lado, o discurso dominante em reabilitação enfatiza a necessidade de se incrementar as capacidades restantes do aluno, por outro lado, a sua análise revela um enfoque no distúrbio, na doença, na deficiência. É o modelo médico aplicado a reabilitação. Existe o diagnóstico, o tratamento e a “cura”, como se a complexa questão da integração social das pessoas deficientes pudesse ser resolvida por uma operação, uma prótese, ou seja lá o que for (NALLIN, 1994, p. 171).

A concepção de integração aparece com a intenção de desestabilizar a prática da exclusão pelas quais as pessoas com deficiência passaram durante vários séculos. Somente na década de 60 é que começou a dissipar-se a visão da inclusão social através de instituições especializadas, escolas especiais, centros de habilitação e reabilitação, oficinas de trabalho etc.

No entanto, esta corrente polarizou certos princípios para o processo como a normalização, que tinha como intenção a ideia de que qualquer pessoa com deficiência, não importando qual seja esta, pudesse experimentar um estilo ou padrão de vida, comum à sua cultura e meio (MENDES apud SASSAKI, 1999, p. 31).

Buscava-se normalizar estas pessoas e seus estilos de vida e comportamento. No entanto, esta proposta foi distorcida, pois acreditava ser possível “tornar normais as pessoas deficientes” (JONSSON, 1994 p. 67). A intenção era oferecer as condições necessárias de vida diária o mais semelhante possível à vida das pessoas normais.

Nesta perspectiva, Sasaki (1999, p. 32), “Para pessoas atendidas em instituições ou segregadas de algum modo, ambientes o mais parecido possível com aqueles vivenciados pela população geral”.

Já na década de 80, seguindo a corrente da inclusão, surge o princípio de *mainstreaming*. No entendimento de Werneck (1995, p. 176), “O *mainstreaming* pode ocorrer em classes regulares, durante o almoço, em matérias específicas (como música, artes, educação física) e em atividades extracurriculares”. Consistia em incluir estudantes com algum tipo de deficiência em classes regulares “comuns”, no entanto, este mesmo indivíduo era integrado a várias turmas.

Apesar de estudar em uma escola comum, não se tinha definida a série e classe de pertencimento. Esta prática estava associada ao movimento de desinstitucionalização, e tanto a normalização quanto o processo de *mainstreaming* abriram portas para a caminhada a inclusão e equiparação de oportunidades da pessoa com deficiência. A prática de integração social estaria relacionada à inserção no mundo social. O indivíduo estaria capacitado a superar barreiras físicas, programáticas, bem como atitudinais. Sob a ótica dos dias de hoje, a integração constitui um esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência e seus aliados (a família, a instituição especializada e algumas pessoas da comunidade que abracem a causa da inserção social), sendo que estes tentam torná-la mais aceitável possível no seio da sociedade.

A integração social não é capaz de contemplar os direitos das PNE, pois não exige da sociedade mudanças em suas estruturas físicas e comportamentos, cabendo ao indivíduo moldar-se às determinadas regras. Este paradigma, na visão de Sasaki (1999, p. 35).

Propõe que a pessoa com deficiência seja capaz de: moldar-se aos requisitos dos serviços especiais; acompanhar os procedimentos tradicionais de trabalho, escolarização e convívio social; contornar obstáculos existentes no meio físico, lidar com atitudes discriminatórias, resultante de estereótipos, preconceitos e estigmas; desempenhar papéis sociais individuais (alunos, trabalhador, usuário, pai, mãe, consumidor etc.) com autonomia, mas não necessariamente com independência.

A integração configura-se como a adaptação ao ambiente já estabelecido, tratando o sujeito como um bloco homogêneo. É a “inserção da pessoa deficiente preparada para conviver na sociedade” (SASSAKI, 1999, p. 43), enquanto a inclusão prevê a inclusão total, incondicional, exigindo rupturas do sistema e transformações profundas. As sociedades adaptam-se a fim de atender às necessidades das pessoas, trazendo consigo grupos excluídos.

A inclusão equivale a um processo bilateral, no qual o indivíduo, mesmo excluído, busca na sociedade parcerias para equacionar suas dificuldades e efetivar a equiparação de oportunidades.

Os sujeitos com Necessidades Especiais têm possibilidades de compartilhar suas experiências de vida e se constituir sujeitos autônomos no mesmo contexto que as outras pessoas sem deficiência, contemplando o princípio da inclusão. Ele pode não ser totalmente autônomo, mas possui a independência ao optar pelo que melhor lhe convém, ao pedir auxílio ou superar os obstáculos. Isso cabe também às decisões de âmbito social, quando é capaz de discernir moralmente o que lhe convém como indivíduo.

O desenvolvimento por meio da educação, reabilitação, qualificação profissional etc. das pessoas com deficiência deve ocorrer dentro do processo de inclusão e não como um pré-requisito para estas pessoas poderem fazer parte da sociedade, como se elas precisassem pagar “ingressos” para integrar a comunidade.

Uma sociedade inclusiva realiza mudanças nos ambientes físicos, procedimentos técnicos, nas formas de comunicação e na mentalidade das pessoas envolvidas no processo de inclusão. Contempla, gradativamente, medidas de acessibilidade. Assim, os tipos de acessibilidade nas empresas inclusivas descritos por Sasaki (2003) deverão existir também em outros ambientes, internos e externos, onde qualquer pessoa, com ou sem deficiência, tem o direito de circular.

Sasaki afirma que (2003, p. 112),

Acessibilidade arquitetônica: sem barreiras ambientais físicas, no interior e no entorno dos escritórios e fábricas e nos meios de transporte coletivo utilizados pelas empresas para seus funcionários. Acessibilidade comunicacional: sem barreiras na comunicação interpessoal (face-a-face, língua de sinais, linguagem corporal, linguagem gestual etc.), na comunicação escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em braille, textos com letras ampliadas para

quem tem baixa visão, *notebook* e outras tecnologias assistivas para comunicar) e na comunicação virtual (acessibilidade digital). Acessibilidade metodológica: sem barreiras nos métodos e técnicas de trabalho (métodos e técnicas de treinamento e desenvolvimento de recursos humanos, execução de tarefas, ergonomia, novo conceito de fluxograma, empoderamento etc.). Acessibilidade instrumental: sem barreiras nos instrumentos e utensílios de trabalho (ferramentas, máquinas, equipamentos, lápis, caneta, teclado de computador etc.). Acessibilidade programática: sem barreiras invisíveis embutidas em políticas (leis, decretos, portarias, resoluções, ordens de serviço, regulamentos etc.). Acessibilidade atitudinal: sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações, como resultado de programas e práticas de sensibilização e de conscientização dos trabalhadores em geral e da convivência na diversidade humana nos locais de trabalho.

Três aspectos são considerados barreiras quando se fala em estratégias que possibilitem a inclusão de deficientes: o preparo profissional inadequado das instituições, barreiras atitudinais e arquitetônicas, e a permanência desses colaboradores nas instituições. Se tais prerrogativas fossem legitimadas tanto no âmbito educacional, de maneira efetiva, ocasionando mudanças nas estruturas atitudinais, haveria uma inversão de paradigmas gerando o reconhecimento e valorização da diversidade. Os obstáculos físicos e arquitetônicos dificultam a acessibilidade, criando barreiras atitudinais, que convertem em mecanismos segregativos.

Metodologia

Segundo, Lovato (2013) metodologia é o estudo dos caminhos percorridos para alcançar o objetivo proposto pela pesquisa, a metodologia abrange um conjunto de etapas, explicitando o que, como, quando, onde a pesquisa vai ser realizada.

Para este estudo foi utilizada a abordagem qualitativa- quantitativa “ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, p.21, 2010). A pesquisa de abordagem qualitativa expressa uma forma de exploração e compreensão da realidade seja nas suas ações, reações, relações humanas e os processos evolutivos que perpassam da estrutura da sociedade.

A pesquisa utiliza como procedimento a pesquisa de campo que, segundo, LAKATOS e MARCONI (1986), a mesma é desenvolvida nas ciências sociais, onde se pressupõe a coleta de dados, no lócus onde eles efetivamente ocorrem, de forma sistematizada, organizada. Também é utilizado o procedimento de análise documental, que dará suporte legal à mesma.

Considerada uma pesquisa descritiva que, segundo, Lovato (2013), caracteriza-se pela observação dos fatos, os registros, as análises, a classificação e a interpretação dos mesmos, sem a interferência do pesquisador sobre eles.

Foi utilizado como instrumento de pesquisa, a partir de um questionário semi-estruturado, relacionadas ao processo de inclusão nas instituições em questão, e a elaboração de um questionário estrutura, organizado de acordo com as normas de Acessibilidade da NBR-9050.

As entrevistas ocorreram conforma a disponibilidade das instituições educacionais, por meio de agendamento prévio. A pesquisa foi aplicada com os respectivos gestores (as), professores (as) de dez escolas municipais, destas sete de Educação Infantil e três de Ensino Fundamental, da zona urbana do município de Três de Maio/RS.

Dentre os aspectos pesquisados, e de acordo com as normas de acessibilidade, elencamos os principais pontos a serem avaliados, dentre eles: passeio público, estacionamento, entradas e saídas, portas e aberturas, rampas de acesso, box adaptado de sanitários, bacia sanitária, lavatório, locais de reunião, locais de esporte e lazer.

Referências

- ABNT, NBR 9050. **Acessibilidade a Edificações, Mobiliário, Espaços e Equipamentos Urbanos.** Disponível em <<http://www.mpdf.gov.br/sicor de/NBR9050-31052004.pdf>>. Acesso em: 10 jun 2014.
- BRASIL. (Constituição 1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** promulgada em 05 de outubro de 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 20 ago. 2011.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília. Seção 1. Acesso em 22/abril de 2013;
- _____. Lei nº 10.098/00, de 19 de dezembro de 2000. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das**

peças portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm>. Acesso em: 10 jul. 2011.

- DUARTE, Cristiane Rose de Siqueira ; COHEN, R. **Proposta de Metodologia de Avaliação da Acessibilidade aos Espaços de Ensino Fundamental.** In: Anais NUTAU 2006: Demandas Sociais, Inovações Tecnológicas e a Cidade. São Paulo, USP: 2006.
- LOVATO, Adalberto; **Metodologia da Pesquisa.** Três de Maio: SETREM, 2013.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas,** 5ª Ed. São Paulo: Cortez. 2005.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. 80 p.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade** / Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). 29. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- NALLIN, Araci. **Reabilitação em instituição: suas razões e procedimentos - análise e apresentação do discurso.** Brasília, CORDE, 1994.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão, construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1999.
- WERNECK, Cláudia. **Muito prazer, eu existo.** 4. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1995.

TEMA GERADOR COMO FORMA DE INCLUSÃO E DE MUDANÇA DE OPINIÃO DE ALUNOS-TRABALHADORES EM UMA ESCOLA PÚBLICA NOTURNA

Márcio Antônio da Silva

Mestre em Ensino de Ciências – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET/MG

Gilmar Pereira de Souza

Doutor em Química – Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP

Suzana dos Santos Gomes

Doutora em Educação – Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Resumo

O estudo que realizamos é um recorte de nossa pesquisa de mestrado em Ensino de Ciências. Seu principal objetivo foi identificar e analisar um tópico recorrente por uma comunidade em seu trabalho diário através de um tema gerador: o TIJOLO. Dentro deste tema foi estudado “o pó de balão”, um dos materiais empregados para a confecção de tijolos, com alunos-trabalhadores do ensino médio noturno. A região que pesquisamos conta com cerca de duzentas olarias e o pó de balão é usado no processo de cozimento de tijolos. O interesse pelo material partiu do fato de os alunos-trabalhadores relatarem que o mesmo provoca câncer. Nossa metodologia envolveu a participação de três professores; um de biologia, um de física e um de química; que pesquisaram juntamente com os estudantes a composição química do pó de balão, sua utilização nos fornos das olarias e a ação do material como adubo. Esse último procedimento foi fruto de uma mudança de comportamento quando alunos e professores descobriram não existir relatos/pesquisas/experimentos que levam à possibilidade do material ser carcinógeno e sim de sua utilização como excelente adubo, além do calor específico alto que favorece sua utilização nos fornos. Os referenciais teóricos que fundamentam nossa pesquisa são os textos de Paulo Freire envolvendo tema gerador; sobre interdisciplinaridade os estudos de Ivani Fazenda e um encontro com a pesquisadora citada. Os resultados foram interpretados à luz da análise de conteúdo a partir das mensagens dos sujeitos pesquisados.

Palavras-chaves: Currículo; Ensino médio; Inclusão; Interdisciplinaridade; Tema gerador.

Abstract

The study carried out is a cut of our master's research in Science Teaching. Its main objective was to identify and analyze a recurring topic for a community in their daily work through a generator theme: the BRICK. Within this theme has been studied "the balloon powder", one of the materials used for making bricks, with student-workers of the night high school. The region has surveyed nearly two hundred potteries and the balloon powder is used in brick cooking process. The interest in the material came from the fact that the student-workers reporting that it causes cancer. Our methodology involved the participation of three teachers; a biological, a physical and a chemical; who investigated together with the chemical composition students balloon

powder, its use in furnaces and kilns of the action of the material as a fertilizer. The latter procedure was the result of a change in behavior when students and teachers have found there is no reports / studies / experiments that lead to the possibility of the material being carcinogen but its use as an excellent fertilizer, and the high specific heat which favors its use in ovens. The theoretical framework underlying our research are the Paulo Freire texts involving generator theme; on interdisciplinary studies of Ivani Fazenda and a meeting with the researcher said. The results were interpreted in the light of the content analysis from the messages of the subjects surveyed.

Keywords: Curriculum ; High school ; Inclusion ; Interdisciplinarity ; Generator theme.

Introdução

Este estudo é um recorte de nossa dissertação de mestrado e portanto trata-se de uma “pesquisa dentro de uma pesquisa”. Nossa pesquisa principal está associada à construção da interdisciplinaridade por professores que têm vivências de ensino tradicional desde suas formações até às suas atuais práticas escolares. Para isso elegemos uma comunidade onde a principal atividade é a fabricação de tijolos. Esse foi portanto nosso “tema gerador”.

O convite à interdisciplinaridade é também um convite à constante pesquisa e então nos deparamos com um material que muito se destacou nas mensagens dos sujeitos. Tal observação despertou a necessidade de um estudo com a finalidade de confirmar ou refutar as mensagens emitidas dos pesquisados. O material é o “pó de balão” que posteriormente descreveremos neste artigo.

O fato que chamou nossa atenção, quando feito o estudo do local de contexto de pesquisa, é o número muito baixo de alunos do sexo masculino concluintes do ensino médio na região de pesquisa. Os dados oficiais mostram que o número percentual de adolescentes do sexo masculino é superior ao do sexo feminino, porém muitos não frequentam a escola. Esses meninos trabalham nas diversas olarias da região e o esforço do serviço os impede de frequentar a escola noturna. Diante desta situação, e em comum acordo com a comunidade escolar, estabelecemos o tema gerador tijolo como forma de entendermos essa situação e de propiciar que as vivências desses alunos-trabalhadores estivesse presente nas salas de aula.

Estávamos diante de uma pesquisa participante sobre interdisciplinaridade com evidências nítidas da necessidade de analisarmos o que seria contextualização e da diferenciação com o termo cotidiano.

O termo cotidiano há alguns anos vem se caracterizando por ser um recurso com vistas a relacionar situações corriqueiras ligadas ao dia a dia das pessoas com conhecimentos científicos, ou seja, um ensino de conteúdos relacionados a fenômenos que ocorrem na vida diária dos indivíduos com vistas à aprendizagem de conceitos. [...]. O cotidiano virou uma espécie de modismo com o simples propósito de ensinar somente os conceitos científicos (WARTHA *et al*, 2013, p. 84).

Constatamos então que o cotidiano é utilizado como motivacional para que um determinado conteúdo científico seja explicitado. Parte-se da vivência do aluno, ou da comunidade, para que certo tópico da sequência didática seja executado. Usa-se o cotidiano como ferramenta, como suporte, mas o que se busca é criar um comentário antes da explanação do objetivo da aula.

É um exemplo ilustrativo para se adentrar o conteúdo programático. Portanto, dentro da lógica desta pesquisa, em uma aula que abordasse o cotidiano dos alunos que trabalham com tijolos, a aula seria “inaugurada” com o processo de produção do artefato, para, em seguida, o “conteúdo científico” sobrepôr o ponto de partida.

No entanto, é necessário que o sistema social e econômico seja levado em consideração. É necessário contextualizar.

Há um movimento de substituição do termo cotidiano por contextualização após a promulgação dos PCN. De acordo com Santos e Mortimer (1999), contextualização e cotidiano são utilizados, muitas vezes, como sinônimos e isso implica certo reducionismo para os termos. Assim, tanto a ideia de cotidiano, quanto a de contextualização podem ser entendidas como aplicadas a simples exemplificações do conhecimento nos fatos cotidianos (WARTHA *et al*, 2013, p. 86).

Corroborando com Wartha, Abreu (2013, p.3) afirma que “contextualização implica incorporar ao cotidiano da escola o cotidiano social e cultural” [...], mediante a construção de um novo modo de olhar e compreender o mundo que nos cerca. Abreu relata, ainda, que “os documentos oficiais reafirmam a importância do ensino contextualizado para a superação de um ensino exclusivamente disciplinar, reducionista e enciclopédico”.

Notamos então que a contextualização vai além do cotidiano ou da forma como esse cotidiano é construído na escola. Contextualizar significa assumir um caráter social, político e econômico. A contextualização pode contribuir para que o ensino multidisciplinar se transforme em ensino interdisciplinar ou

até mesmo transdisciplinar. Porém contextualização não pode se tornar apenas um recurso metodológico.

O percurso metodológico

A metodologia foi planejada de acordo com fases sugeridas por Pedro Demo (2008, p.97) para uma pesquisa participante. “Exploração Geral da Comunidade”, em uma primeira fase, seguida de uma segunda, chamada “Identificação e Elaboração da Estratégia Educativa” e a terceira fase. A terceira e última fase foi dedicada à análise de dados, numa perspectiva de “análise de conteúdo” pautada nos estudos de Bardin (2009) e Franco (2012). Por determinação da direção da Escola, os participantes da pesquisa foram os professores e alunos do 2º ano do Ensino Médio noturno do município de Igaratinga/MG/Brasil. A escolha fundamentou-se no fato de ser a turma com maior número de alunos, já que a outra turma (3º ano) conta com apenas dez estudantes.

Na primeira fase, além de conhecermos a Comunidade, pesquisamos antecipadamente o conceito do que se entende por tema gerador. Tema gerador é aquilo que é gerado em comum acordo entre os sujeitos, que considera as suas historicidades e os seus anseios e é capaz de absorver e compreender a realidade. O tema gerador se refaz e ganha nível que até então não tinha.

É importante re-enfatizar que o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido na relação homem-mundo. Investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensamento dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis. (FREIRE, 2014, p. 136)

Percebemos que Freire se refere ao tema gerador como algo integrador. Que além de considerar os sujeitos, também considera o mundo ao seu redor. Entendemos que há, portanto, uma relação estreita entre os termos cotidiano, contextualização e tema gerador.

Na segunda fase registramos as mensagens dos alunos-trabalhadores em que notamos o destaque para o “pó de balão” e a preocupação dos sujeitos pesquisados com este material. A partir desta observação elaboramos, em parceria com os professores de biologia, física e química, atividades

envolvendo o “pó de balão”, de forma que os alunos fossem ativos, pesquisadores e que despertasse reflexões sobre as ações desenvolvidas. Finalmente analisamos as mensagens e as atividades realizadas.

Discussão e análise de dados

Mostramos sucintamente os resultados das fases destacadas anteriormente:

- **Exploração Geral da Comunidade**

Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2012) mostram que a população de Igaratinga é de 9.264 pessoas, sendo 4.773 homens (51,5%) e 4.491 mulheres (48,5%). A localidade possui inúmeras olarias, que são a principal fonte de renda da população. Verificamos nas pesquisas do IBGE o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)¹ de Igaratinga e vizinhanças. O IDH de Igaratinga é considerado baixo comparado ao dos municípios vizinhos. E, para identificar esse número em relação a índices mais gerais, notamos que o IDH médio brasileiro é de 0,742 e que o índice de Igaratinga é de 0,651, portanto abaixo da média brasileira .

Foto 1: placa na entrada da cidade



Fonte: Dados da Pesquisa, 2014

¹ O IDH é “uma medida resumida do progresso a longo prazo, que inclui renda, educação e saúde” (BRASIL, 2012).

O IDH reflete, além de renda e saúde, os dados educacionais do município. A pesquisa do IBGE (2012) aponta para uma elevada evasão escolar em Igaratinga. Esse fato pode ser verificado pelo número de alunos matriculados no Ensino Fundamental, em relação aos que ingressam no Ensino Médio e também pelos concluintes dessa etapa final da Educação Básica. Os estudantes do Ensino Fundamental somavam 1.412 matrículas nas escolas municipais e estaduais, no ano de 2012. Já o número de matriculados no Ensino Médio foi de 236 matrículas, sendo que apenas 60 alunos concluíram o Ensino Médio. Além de observarmos uma considerável evasão escolar, o dado se torna mais preocupante quando verificamos a questão de gênero no município. Dos 60 alunos concluintes do terceiro ano do Ensino Médio, 12 são do sexo masculino (20%) enquanto 48 são do sexo feminino (80%). Através de levantamento junto à comunidade podemos inferir que esse fato pode estar relacionado ao número muito grande de estudantes do sexo masculino que abandona as salas de aula para trabalhar nas olarias.

O Quadro 1, a seguir, mostra o perfil dos alunos do 2º ano do Ensino Médio e o percentual de famílias desses alunos que trabalham no ramo oleiro.

Quadro 1
Perfil dos alunos do segundo ano do ensino médio

Idade (anos)	Percentual da sala (%)	Familiares oleiros (%)
15	50,0	85,0
16	32,5	84,6
17	10,0	50,0
18	5,0	100,0
21	2,5	0,0

Fonte: Dados da Pesquisa, 2014.

- **Identificação e Elaboração da Estratégia Educativa**

Por sugestão de um dos professores fizemos uma visita a uma olaria para que todos se familiarizassem com o tema e pudesse conhecer as situações de trabalho de seus alunos e ex-alunos. Esse fato contribuiu para

uma situação levantada pelos alunos-trabalhadores em exposição na aula de Português e que já havia chamado a atenção dos professores na visita à olaria, foi o material usado para a fabricação dos tijolos: o pó de balão. Os professores das disciplinas de Biologia, Física e Química trabalharam esse tópico com os estudantes.

Inicialmente o professor de Química levou para a classe os materiais envolvidos na fabricação dos tijolos: argila, areia, barro, pó de balão e água. Discutiram-se, em um primeiro momento, os conceitos de substância, mistura e soluções (conforme especifica o CBC/2006 e 2013). Analisaram a condutividade elétrica, classificando em solução eletrolítica e não-eletrolítica, usando um condutímetro⁵. Os alunos-trabalhadores relataram acidentes com choques elétricos nas olarias. O professor solicitou que eles verificassem se o tijolo era condutor ou isolante elétrico e se tratava de uma substância ou uma mistura. Diante desses debates, os estudantes questionaram o que seria o material “pó de balão”, qual sua função na fabricação dos tijolos e a procedência da crença de que esse material seria carcinógeno. O professor então organizou, para uma das aulas seguintes, uma pesquisa, sobre a composição do pó de balão, na sala de informática da Escola.

O professor de Biologia, que em sua formação docente realizou uma pesquisa sobre os vegetais em torno das olarias, mostrou-se preocupado com a possibilidade, apontada pelos estudantes, de o pó de balão apresentar potencial carcinogênico. Assim, realizou uma pesquisa eletrônica e verificou-se que os dados não apontam para tal situação.

O pesquisador, na condição de participante, verificou junto à Universidade, no curso de Engenharia Metalúrgica, a informação sobre o pó de balão. As informações coletadas mostraram que o pó de balão não apresenta ação carcinogênica e que, além de diminuir o tempo de cozimento do tijolo, é considerado um bom adubo. Os alunos, por sua vez, se anteciparam à pesquisa solicitada pelo professor de Química, trazendo possíveis composições químicas para o pó de balão.

Ainda dentro dos estudos sobre o material especificado, o professor de Física também contribuiu ao debate, abrindo os estudos sobre “calor”, outro conteúdo programático do CBC/2006 e 2013. O estudo de calor, calor

específico e materiais se juntou aos estudos iniciados na aula de Química. O professor de Física mostrou aos alunos como se calcula a quantidade de calor e realizaram um experimento sobre a condução de calor pela água. A partir desse experimento, concluíram sobre a capacidade calorífica do pó de balão.

Em suas pesquisas os estudantes verificaram que o pó de balão é uma mistura resultante da queima de carvão na siderúrgica e de restos de minério de ferro. É, portanto, uma mistura rica em óxidos. Essa informação possibilitou ao professor de Química retomar os conteúdos óxidos e a reação de combustão, bem como a energia liberada nesse processo. Nas disciplinas de Química e Física se discutiam sobre o calor dos processos e na Biologia se preparava para uma atividade investigativa sobre o potencial de adubo do pó de balão.

A foto a seguir mostra trabalhos de Biologia e de Química envolvendo o pó de balão, que também fazem parte do blog.

Fotos 2 e 3: Estudo do pó de balão nas aulas de química e biologia



Fonte: Dados da Pesquisa, 2014

² Condutivímetro é um instrumento utilizado para verificar a condutividade elétrica de materiais ou misturas.

Na atividade investigativa sobre o pó de balão os alunos plantaram alface em quatro béqueres contendo os materiais: terra; terra e esterco animal; terra e pó de balão; terra, esterco e pó de balão. Verificaram, após uma semana, que a alface se desenvolveu melhor onde havia pó de balão e terra. As informações coletadas pelo professor, pelos alunos e pelo

pesquisador eram então testadas. Essa situação levou o professor de Biologia e o pesquisador a discutirem com os alunos sobre a importância de se investigar os fatos e o como uma atividade investigativa contribui para o aprendizado de todos. Os alunos questionaram sobre a ética de se usar um material que poderia ser carcinógeno em atividades sem proteção. Observou-se então que os estudantes já estavam associando as observações e usufruindo da interdisciplinaridade, pois falavam de uma temática discutida em Filosofia e Sociologia.

Notamos como a visita guiada pela olaria contribuíra para as discussões em sala de aula. Os professores se haviam questionado sobre o pó de balão na olaria e agora tinham esse mesmo questionamento por parte dos alunos. Um caminho para resolver estas interrogações foi, portanto, “o pesquisar”. Incentiva-se não só o aluno a desvendar, através de estudo, o pó de balão, mas todos os sujeitos da pesquisa, incluindo o pesquisador.

Considerações finais

A pesquisa no âmbito maior da interdisciplinaridade teve duração de dois meses e o tópico do pó de balão durou duas semanas dentro do contexto. A participação efetiva dos alunos-trabalhadores e aqueles que não trabalham com o material foi expressiva e questionadora, além de vivenciarmos uma mudança de atitude dos professores e de seus alunos. Neste período não ocorreu nenhuma evasão na turma pesquisada e ainda puderam constatar que o pó de balão não tem ação carcinogênica, sendo bem utilizado na olaria e também pode ser usado como adubo. A flexibilização curricular pode contribuir de forma permanente para que os interesses locais possam ser discutidos dentro do ambiente escolar. Trazer o mundo para dentro da escola em contrapartida a assuntos estanques e desinteressantes para os adolescentes, e principalmente trabalhadores, mostrou ser uma estratégia educativa favorável.

Assim, temas geradores, cotidiano e contextualização, bem como a união das disciplinas em torno de pesquisas e de vozes ativas dos estudantes apontam um caminho de integração dos sujeitos ao ambiente escolar, e ainda o mais importante a integração com a sua comunidade com os seus dilemas e soluções.

Referências Bibliográficas

- ABREU, R. G. **Contextualização e Cotidiano**: Discursos Curriculares na Comunidade Disciplinar de Ensino de Química e nas Políticas de Currículo. XV Encontro Nacional de Ensino de Química – Brasília/DF –Julho.2010.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009
- BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 8 de setembro de 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB no 15/98, de 02 de junho de 1998.
- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 02 jun. 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Par1598.pdf>>. Acesso em 08 de setembro de 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 4v, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2v, 2006.
- DEMO, P. **Pesquisa Participante: Saber Pensar e Intervir Juntos**. 2. Ed. v.8 Brasília: Liber Livro, 2008.
- FAZENDA, I. C. A. (coord.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- FAZENDA, I. C. A. (org.). **A Virtude da Força nas Práticas Interdisciplinares**. São Paulo: Papyrus, 1999.
- FAZENDA, I. C. A. (org.). **Interdisciplinaridade: dicionário em construção**. São Paulo: Cortez, 2001.
- FRANCO, M.L. P.B., **Análise de Conteúdo**. 4 ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

- FREIRE, P. R. N., Educação como Prática da Liberdade. 14 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P.R. N., Pedagogia da Esperança. 17 Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. R. N., **Pedagogia do Oprimido**. 57. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- HASS, C. M., **Interdisciplinaridade: Uma Nova Atitude Docente**. Ponta Grossa (RS): Olhar de Professor, p. 179-193, 2007.
- MOZENA, E.R.; OSTERMANN, F. **Uma Revisão Bibliográfica sobre a Interdisciplinaridade no Ensino de Ciências da Natureza**. Belo Horizonte: Revista Ensaio. V.16, n.02, p. 185-206, maio-agosto. 2014.
- POMBO, Olga. **Contribuição para um vocabulário sobre interdisciplinaridade**. In: POMBO, Olga; GUIMARÃES, Henrique; LEVY, Teresa. *Interdisciplinaridade: reflexão e experiência*. 2ed. rev. aum., Lisboa: Texto, 1994.
- WARTHA, E. J. *et al.* **Cotidiano e Contextualização no Ensino de Química**. Revista Química Nova na Escola. V. 35. n. 02. p. 84-91. Maio 2013.
- SANTOS, V. P., **Interdisciplinaridade na Sala de Aula** – São Paulo: Ed. Loyola. 2007.

CONVIVENDO COM A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Percursos de cuidado e educação nas redes parental e social de apoio

Cláudia Paranhos de Jesus Portela

Universidade do Estado da Bahia
Programa de Pós-Graduação em Gestão e
Tecnologias aplicadas à Educação
Grupo de pesquisa: Educação, desigualdade e diversidade

Resumo

Este estudo, de natureza qualitativa, debruçou-se sobre o tema dos percursos de cuidado e educação das pessoas com deficiência; mais concretamente, sobre a formação e atuação das redes de apoio parental e social no cuidado e educação da pessoa com deficiência intelectual. Assim, buscou analisar as estratégias de cuidado elaboradas e experienciadas pelas famílias diante da necessidade de cuidar, educar e socializar filhos(as) com deficiência intelectual. A pesquisa, realizada entre os anos de 2010 e 2014, utilizou a entrevista semiestruturada com dezesseis famílias de pessoas com deficiência intelectual, adultas, da cidade do Salvador/Bahia/BR. Os resultados obtidos revelaram uma realidade familiar em que o apoio provido pelas redes parental e social é um fator determinante no processo de cuidado, educação e socialização do(a) filho(a) com deficiência intelectual, tendo em vista que, quanto maior é o apoio recebido, mais qualidade de vida se dá às pessoas com deficiência e às suas famílias. Sobre a relação entre a escolha das redes de entreeajuda e o posicionamento das famílias na estrutura socioprofissional, a constatação é que quanto mais elevado é o grau de escolaridade e a estrutura socioprofissional dos(as) cuidadores(as), menor é a proporção dos apoios recebidos. As pessoas eleitas pelos(as) cuidadores(as) para compartilhar seus sentimentos sobre a criação, a educação e a socialização dos(as) filhos(as), sobretudo, daqueles com deficiência, são as pessoas que usufruem da sua confiança. Neste caso, embora presentes, os parentes consanguíneos ou afins não aparecem como os únicos sujeitos privilegiados nas relações de apoio e entreeajuda. Amigos e terapeutas se revelam como agentes importantes no processo de cuidado. O mapeamento da rede de relacionamentos e dos recursos sociais acessados pelas famílias participantes revelou o entrelaçamento de relações entre os familiares, demais parentes, amigos, vizinhos, profissionais, organizações privadas e serviços públicos.

Palavras-chave: Famílias; Deficiência intelectual; Rede de apoio parental.

“Eu vejo ela tão lenta para aprender...”, parte da narrativa de uma mãe-cuidadora entrevistada durante a pesquisa, sintetiza claramente a razão do investimento educativo e a frustração de um projeto. Na mesma medida, a frase revela que, ao longo da convivência com a deficiência, um conjunto de tentativas e expectativas vai sendo desenhado, com acertos e erros, persistindo na aplicação de recursos e tempo, importantes aliados na tarefa de socialização dos sujeitos. Este estudo recorta uma fração no tempo da experiência de cuidadores(as) de indivíduos com

deficiência intelectual: trata-se de narrativas de experiências que se desenrolam do nascimento do(a) filho(a) com deficiência até a época da enquete (2012), quando os mesmos encontram-se numa faixa etária entre 18 e 54 anos. A compreensão de que o(a) filho(a) com deficiência intelectual necessita de apoios diversos vai, ao longo da trajetória de convivência, se amparando em diferentes modelos: inicialmente e invariavelmente, um modelo médico e, posteriormente, um modelo social da deficiência. Todavia, estes modelos explicativos se alternam, são descartados ou recuperados à medida que a experiência cotidiana exige uma compreensão mais complexa.

A necessidade de refletir sobre o papel que assumem as redes de apoio parental e social no cuidado e educação da pessoa com deficiência, mais especificamente a deficiência intelectual, além da importância dada ao tema nos meios educacionais com o surgimento da discussão sobre a escola inclusiva, fizeram-me desenvolver este trabalho de investigação.

Sabemos que quando um casal tem um(a) filho(a) deficiente, há uma mudança significativa na sua rotina, podendo ser, inclusive, um dos motivos para o rompimento da relação marital. A espera do(a) filho(a) “desejado(a)”, “normal”, fisicamente “perfeito” e que, no seu desenvolvimento, seja capaz de revelar traços identificados com os da personalidade de um dos pais¹ – que não chegou, faz levantar uma série de questionamentos que se misturam a conteúdos de culpa, preocupação e expectativa por parte dos pais com relação ao futuro dos(as) filhos(as). Ao longo do tempo, a partir de uma maior interação pais-deficiência, a busca de superação aproxima-se de uma adaptação ao “problema” cheia de desafios, conquistas, dores, frustrações: experiências comuns no processo de dar prosseguimento e cuidar da criança deficiente.

O projeto de vida que os pais elaboram para o(a) filho(a) implica em cuidar e educar; mas, para que isso se efetive, a convivência implica amparar-se em conhecimentos “teóricos” e expectativas, fornecidos através de literatura especializada e de profissionais da área.

¹ O termo “pais” é entendido nesse estudo como o progenitor e a progenitora da pessoa com deficiência.

Outras redes ainda entram em jogo, constituindo-se no estabelecimento de uma dinâmica de convívio com outros pais de pessoas deficientes, colaborando não apenas com o compartilhamento de experiências, mas também possibilitando a participação numa rede “menos tensa”, uma vez que a condição semelhante dos pais os coloca na posição de “iguais”. A “rede parental” – aquela considerada dos parentes consanguíneos e/ou afins –, a mais próxima teoricamente, e da qual se espera uma obrigatoriedade na relação é igualmente tomada como importante nesta trajetória de auxílio ao casal.

A experiência de cuidado de filhos(as) com deficiência na infância, da maioria dos pais que participou desse estudo, é anterior aos anos 1980, quando as ações e políticas voltadas para esta população ainda era muito incipiente.

Embora a experiência da deficiência independa da classe social, os diferentes segmentos sociais gozam de condições que diferenciam as oportunidades das pessoas com deficiência. Entre as nascidas em camadas empobrecidas e médias/altas da população a diferença está no acesso a recursos e tecnologias ditas modernas à época (educação em libras, serviços especializados de educação, por exemplo).

Assim sendo, diante do complexo movimento da inclusão educacional e da necessidade de busca pelos movimentos sociais de dar autonomia a esses sujeitos, constatei que, embora se tenha falado muito sobre o tema, faltava-lhe ainda saber como as famílias se organizam no seu interior para cuidar e educar a pessoa com deficiência, uma vez que a deficiência afeta não só o próprio indivíduo, mas também todos aqueles que o rodeiam.

A sistematização dessas ideias deu lugar à emergência de uma curiosidade de cunho educativo relacionada à vontade de buscar compreender o modo como as famílias lidam com o fato de terem entre si um membro com deficiência intelectual dependente, e como buscam educá-lo, socializá-lo - compreendendo aqui que o “educar” é uma forma de cuidado. A motivação para a construção desse estudo teve dois expressivos motivos. Primeiro porque, apesar da discussão acerca da inclusão escolar ter sido iniciada há mais de treze anos², ela continua polêmica, atual e

² A discussão sobre a Inclusão Escolar tem como marco a Declaração de Salamanca, resultante de um Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994.

distante de ser esgotada. Segundo, porque registramos que a pesquisa científica contemporânea ainda não reconhece a importância do tema para uma excelência da educação. Assim, o diferencial deste estudo está basicamente buscar entender o que difere e o que se processa no interior da família quando há a presença de uma pessoa com deficiência, em particular, com deficiência intelectual.

Levando em consideração esses aspectos, este trabalho desenhou como objetivo do estudo analisar as estratégias de cuidado elaboradas e experienciadas pelas famílias diante da necessidade de cuidar, educar e socializar filhos(as) com deficiência intelectual. Por conseguinte, investigar as famílias de pessoas com deficiência e suas dinâmicas internas, procurando relacioná-las sistematicamente com os fatores sociais, das quais busquei obter uma fotografia a mais diversificada possível, fez delas o lugar privilegiado de observação para atingir ao objetivo proposto nesse estudo.

O que observamos é que mesmo diante do conjunto de transformações por que tem passado a família na sociedade contemporânea sua importância não foi subtraída; ao contrário, ela continua sendo tomada como mecanismo indispensável de convivência³. Para Alves (1999), a família constitui-se como o agente mais importante da socialização primária entre os indivíduos seguindo dois caminhos relacionados: da dependência estrita à autonomia e do controle essencialmente externo ao autocontrole. Logo, ela define como irão se direcionar o modelo de educação da sua descendência e define padrões e limites para as relações entre pais e filhos(as) e a parentela.

Partimos da compreensão de que família é um conjunto de complexas relações, composta de indivíduos diferenciados por idade que decidem conviver juntos e que assumem obrigações, funções e responsabilidades, geralmente essenciais para a vida familiar. Essas pessoas ao se relacionarem diariamente, dão origem a uma dinâmica e complexa rede de sentimentos. Logo, ela não se configura como um conjunto vivo, contraditório e cambiante de pessoas com individualidade e personalidade próprias, não podendo ser considerada apenas pelo aspecto do capital cultural que lhe é concernente. Vale lembrar que, no mundo ocidental, família é o nome que caracteriza a formação e organização de grupos de pessoas,

³ Neste estudo entende-se por convivência a decisão de duas ou mais pessoas de se aproximarem e viverem juntas estabelecendo relações, compartilhando sentimentos.

orientados pelo princípio de descendência ou parentesco, incluindo também laços de afinidade e aliança. Somado a isso, para Kellerhals, Ferreira e Perrenoud (2002, p. 560), “o critério de afinidade e a ideia de rede são as principais características que definem as fronteiras da família”.

Assim, uma vez que o intento deste estudo é estudar a família não mais como um dado adquirido, mas que funciona sobre dois parâmetros: o tempo e o espaço social nas suas relações microssociais, observando sua dinâmica interna, inferimos, por conseguinte, que a família é uma instituição central que pode ajudar ou não a pessoa com deficiência intelectual a alcançar sucesso no seu desenvolvimento. Portanto, a participação da família no ato de cuidar e educar o sujeito com deficiência contribui para a continuidade do tratamento e para um acompanhamento eficaz, na medida em que serve como fonte de apoio emocional quando o indivíduo precisa superar os desafios advindos da deficiência.

Uma vez identificada a deficiência do(a) filho (a)/parente, os pais ou responsáveis procuram reorganizar a sua rotina e buscam formas de encaminhar a vida da família e do(a) indivíduo. Nesse contexto, o ato de cuidar se destaca dentre as demais tarefas, tendo em vista que embora apresente diversas nuances e interpretações, o cuidado aponta, basicamente, para um tipo de relação que inclui o acolhimento, a visão e a escuta do sujeito a ser cuidado, em que lhe é dada a condição de emergir em sua especificidade, mas também como pertencente a um determinado contexto sociocultural do qual não pode ser negado.

Nesse ínterim, a família, ao se configurar como o primeiro grupo de socialização e agrupamento da maioria dos indivíduos, busca estratégias para o cuidar e educar o(a) filho(a) com deficiência. Dentre essas estratégias, está a construção de um projeto de vida. Contudo, para que se efetive, este projeto necessita se amparar em conhecimentos teóricos demandados pela deficiência, como também, em estabelecer redes de apoio que possam ajudar na realização da tarefa, tendo em vista que representam uma forma de capital social potente para influenciar a troca de apoios de várias natureza.

A importância de estudarmos as redes de apoio está voltada para se entender que as ajudas prestadas por outros, por membros das redes parental e social de apoio à família, influenciam direta ou indiretamente a pessoa com deficiência intelectual, os

pais e a família como um todo, interferindo no seu bem estar e qualidade de vida. Assim, independente da variedade e quantidade de apoios, do seu nível e intensidade, as famílias utilizam e recorrem às redes parental e social de entreaajuda para encaminhar o projeto de vida que definiram para seus(suas) filhos(as). Portanto, o apoio recebido pelos pais tem a finalidade de fazer com que eles possam sempre, através do próprio pensamento, fazer escolhas educativas mais apropriadas para seus filhos, incluindo os(as) filhos(as) com deficiência.

Na realidade, como afirmam Brandão e Craveirinha (2011) e Serrano (2004), as solidariedades familiares e sociais, particularmente as intergeracionais, de todas as mais comuns, têm uma importância relevante não só na economia das famílias como também nas suas vidas cotidianas e trajetórias sociais de cuidado para com os parentes com deficiência.

Assim, verificamos que a rede de apoio familiar é, basicamente, uma rede de parentesco restrito aos parentes mais próximos, trazendo para as mulheres o protagonismo das redes, tanto na lateralização dos apoios que correm mais pelo lado da família da mulher que do homem, quanto nos apoios prestados por elas.

Ademais, a participação da rede de apoio parental na criação, educação ou acompanhamento da pessoa com deficiência é realizada por parentes consanguíneos ou afins, dentre eles os mais próximos.

Dentre os tipos de ajuda que as famílias demandaram, citamos: apoio financeiro, material, doméstico, outros serviços domésticos, moral, e nos cuidados aos(as) filhos(as)/pessoas deficientes. Contudo, entre os apoios prestados, o “apoio moral aos pais” e os “cuidados ao(à) filho(a) deficiente” se revelaram mais presentes nas redes. As redes de apoio social, fora do âmbito familiar, tornaram-se necessárias para os pais/responsáveis, sobretudo por se constituírem como uma importante possibilidade de ajuda no que diz respeito às questões do dia a dia ocasionadas pelas demandas trazidas pela deficiência.

Conseqüentemente, as redes de apoio social constituídas no contexto social mais amplo contribuíram para a melhoria da qualidade de vida dos membros de cada família, partindo da constatação de que os vínculos e laços afetivos de um indivíduo favorecem comportamentos e bem estar social. Ademais, também podem favorecer o estabelecimento de trocas por parte dos pais ou responsáveis pela pessoa com

deficiência, no sentido de criarem estratégias e buscarem recursos que tornem mais fácil a vida do indivíduo com deficiência intelectual.

As pessoas eleitas pelos(as) cuidadores(as) para compartilharem seus sentimentos sobre a criação, a educação e a socialização dos(as) filhos(as), sobretudo daquele com deficiência, são aquelas que usufruem da sua confiança. Neste caso, embora presentes, os parentes consanguíneos ou afins não se destacam como os únicos sujeitos privilegiados nas relações de apoio e entreajuda. Amigos, especialistas, educadores, pais de pessoas com deficiência e mesmo terapeutas se revelam, com suas especificidades, como agentes importantes no processo de cuidado.

No que diz respeito às possíveis relações existentes entre a escolha das redes de entreajuda e o posicionamento das famílias na estrutura sócio-profissional, a constatação a que chegamos é que quanto mais elevado o grau de escolaridade e a estrutura sócio-profissional dos(as) cuidadores(as) das pessoas com deficiência intelectual, menor a proporção dos apoios recebidos por eles(as). Sem dúvida, as diferenças observadas perante as posições na estrutura social revelam a força dos contextos de classe na escolha das redes de entreajuda, muito embora não anulem uma margem de autonomia das próprias interações.

Consideramos que os pais têm um papel muito importante no processo de educação e inclusão da pessoa com deficiência intelectual, pois exige a modificação do funcionamento familiar de forma a poder responder as suas necessidades de acompanhamento, as quais são muito específicas. Para tanto, o apoio fornecido pelas redes parental e social se revelam como fatores determinantes nesse processo, tendo em vista que quanto maior é o apoio recebido, mais qualidade de vida se dá às pessoas com deficiência e à sua família para que elas consigam se aproximar da normalização do seu estilo de vida.

Este estudo tem o propósito de se inserir no conjunto de estudos que procuram refletir sobre a temática deficiência e sua relação com as estratégias de cuidado, partindo de uma discussão que acentua a importância sobre o que se processa no interior da família quando há a presença de uma pessoa com deficiência. Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo empírico de cunho exploratório, cujo universo de participantes envolve cuidadores(as), das camadas popular e média, com filhos(as)/parentes a partir de 18 (dezoito) anos em processo de escolarização, de ambos os sexos, do município de Salvador – Bahia/Brasil.

A investigação privilegiou um universo de 16 (dezesseis) famílias de pessoas com deficiência. Optamos, nesta pesquisa, pelo enfoque qualitativo, por considerá-lo o mais adequado ao desenvolvimento deste estudo, que se caracteriza, fundamentalmente, por uma relação direta do pesquisador com a situação pesquisada, permitindo-lhe reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência do cotidiano familiar e as práticas de cuidado, educação e socialização das pessoas com deficiência.

Sobre a opção pela pesquisa do tipo exploratório, esta se justificou pela necessidade de entendimento da natureza do problema, quer dizer, saber como se dá a formação e atuação de redes de apoio parental⁴ e social no cuidado e educação da pessoa com deficiência intelectual. Dada a escassez de estudos sobre a temática, esse tipo de pesquisa permitiu, certamente, ampliar a familiaridade com o objeto.

Com relação ao instrumento de coleta de dados, foi aplicada a entrevista do tipo semi-estruturada por permite aos entrevistados explicitarem seus sentimentos, desejos, experiências, e aprofundarem livremente questões que julgassem de maior valor ou pertinência e, por se tratar de uma técnica que não implica o preenchimento de questionários, evita constrangimentos às pessoas que se encontram afastadas da leitura e da escrita.

Nesse sentido, a entrevista, seguida da análise temática, ofereceram a esse estudo uma complementaridade que permitiu um trabalho aprofundado, com um grau de validade satisfatório.

⁴ O termo "parental" refere-se neste estudo a pais (pai e mãe) como também a todos aqueles que constituem o conjunto de indivíduos que possuem um parente em comum.

Referências Bibliográficas

- ALVES, Z. M. M. B. Pesquisa em psicologia: análise de métodos e estratégias na construção de um conhecimento que se pretende científica. **Diálogos metodológicos sobre a prática da pesquisa**. Ribeirão Preto: Legis Summa, p. 135 – 157, 1999.
- BRANDÃO, M. T.; CRAVEIRINHA, F. P. Redes de apoio social em famílias multiculturais acompanhadas no âmbito da intervenção precoce: um estudo exploratório. **Análise psicológica**. n. 01, jan-mar 2011. p. 27-45.
- BRASIL. Ministério da Ação Social. Coordenadoria Nacional Para Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: MAS/CORDE, 1994a. 54 p.
- KELLERHALS, J; FERREIRA, C.; PERRENOUD, D. Linguagens do parentesco: lógicas de construção identitária. **Análise Social – Família**. n. 163, p. 545 – 567, 2002.
- SERRANO, A. M.; BENTO, A. Identificação das redes de apoio social num grupo de famílias de risco. In: **Inclusão**. N. 5, Lisboa: Universidade do Minho, 2004, p. 97-111.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Olhares sobre a inclusão da pessoa com deficiência

Alessandra de Fatima Giacomet

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí – Univali e integrante do Grupo de Pesquisa Observatório de Políticas Educacionais da mesma IES.

Karine Helena Morais

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí – Univali e integrante do Grupo de Pesquisa Observatório de Políticas Educacionais da mesma IES.

Resumo

Objetiva analisar as práticas culturais de escolarização de um aluno com Deficiência Intelectual matriculado nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola da rede pública municipal de Itajaí-SC nos espaços da educação física bem como o nível de envolvimento deste nas atividades. Busca realizar análises nas aulas de educação física por esta constituir-se em espaço potencial articulador de conceitos e aprendizagens fundamentais para a inclusão/exclusão do referido aluno. Discute as relações do conteúdo trabalhado, as estratégias de mediação que o professor utiliza e as interações que possibilitam o seu envolvimento nas atividades propostas. A metodologia utilizada na análise apoiou-se em estudo de caso, através da técnica da observação participante que se valeu de filmagens para registro e transcrição das experiências. Empregou-se Escala de Envolvimento da Criança adaptada e traduzida do original - The Leuven Involvement Scale for Young Children LIS-YC - por Oliveira-Formosinho e Araújo (2004) e Cathcart (2011). Os resultados obtidos demonstram um expressivo grau de envolvimento do aluno, com claros momentos de esforço e concentração na aplicação da maioria das atividades. Os registros aqui relatados resultam de estudos realizados pelo Observatório da Educação – OBEDUC/Capes: *A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem*. Participam desse Projeto três Programas de Pós-Graduação que fazem parte da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) e da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), também de Santa Catarina.

Palavras-chave: Inclusão; Educação física; Deficiência intelectual; Envolvimento do aluno.

Introdução

A educação física, evidenciada na LBDEN 9.394/96 como componente curricular obrigatório da educação básica (BRASIL, 1996), tem o dever, assim como qualquer outra disciplina, de proporcionar o aprendizado ao educando, proporcionando novos conceitos, novos desafios e oportunidades diversas para que o aluno enfrente desafios através do emprego de suas capacidades mentais e motoras que assimilou na compreensão de conhecimentos.

Nesse contexto a escolha deste tema justifica-se por entendermos que a educação física tem importância fulcral no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual. Como componente curricular escolar a disciplina é de cunho coletivo e, deve atender a todos, ser flexível e não discriminatória, considerando os potenciais e as limitações de todos e de cada um dos alunos que dela participam e suas especificidades buscando contribuir com a melhora significativa de suas potencialidades e capacidades, dimensionando suas práticas e compreendendo que o aprendizado e o desempenho de cada aluno são únicos e diferentes.

Isto nos leva a abordar aqui apenas um excerto de estudos realizados pelo Observatório da Educação – OBEDUC/Capes: *A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem*, do qual participam três Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) e da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), também de Santa Catarina. Este excerto objetiva analisar as práticas culturais de escolarização no contexto das aulas de educação física de um aluno com deficiência intelectual matriculado nos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola da rede pública de Itajaí-SC, assim como verificar o nível de entendimento deste aluno nas atividades propostas. A aula em questão foi filmada e transcrita na íntegra, porém para melhor esclarecer os objetivos aqui definidos, retiramos apenas alguns episódios dos referidos relatórios.

Portanto, abordamos as práticas de escolarização de educação física como espaço potencializador da inclusão e articulador de conceitos e aprendizagens, tendo como referência o pensamento de Vigotsky (1994, 1997), expresso em seus escritos e de seus comentadores de que “a construção das funções psíquicas da criança foi vinculada a apropriação da cultura humana, através de relações interpessoais dentro da sociedade a qual pertence”, essa apropriação se dá através da educação e do ensino por meio do adulto (FREITAS, 1999, p. 101).

Na análise dos dados examinamos as relações do conteúdo trabalhado, as estratégias de mediação que o professor de educação física utilizou e como decorreram as interações no contexto da aplicação das atividades propostas, analisando o nível de envolvimento do aluno nas mesmas.

1. Práticas culturais de escolarização: o papel da educação física

Enquanto área do conhecimento e componente curricular obrigatório no ensino fundamental tem-se que a educação física aborda e contribui para o desenvolvimento do indivíduo, em diferentes dimensões: biológica, cultural e a social. A Secretaria Municipal de Educação de Itajaí e o Departamento de Ensino Fundamental elaboraram o Caderno Metodológico de Educação Física (2003), onde salientam a importância de superar o entendimento da referida disciplina escolar apenas como sinônimo de exercício físico, propondo que se reflita e entenda o significado e a historicidade das manifestações da cultura corporal trabalhada em seus conteúdos e práticas. Assim tem-se que, o papel do professor de educação física consiste em buscar alternativas para que o aluno faça parte ativa do grupo e das atividades, estimulando e motivando interações entre os alunos, pois como argumentam Coll, Marchesi e Palacios (2004) a falta de motivação é um dos fatores que influenciam os déficits de aprendizagem escolar dos alunos.

Sendo as atividades da educação física escolar facilitadoras de aprendizagens e interações entre os alunos, inclusive daqueles com deficiências, suas práticas pedagógicas podem viabilizar diferentes oportunidades de ensino e aprendizado, de forma lúdica e participativa (DCNs, 2013) assim como facilitar as interações e envolvimento necessários ao desenvolvimento e à sociabilidade de todos e de cada um, pois conforme Kishimoto (1998, p.106) “a criança procura o jogo como uma necessidade e não como uma distração (...). É pelo jogo que a criança se revela”.

Nesse contexto, jogos escolares educativos apresentados de forma interativa têm grande importância para o desenvolvimento intelectual e motor da criança. No caso da criança com deficiência intelectual essas atividades pedagógicas apresentam enorme potencialidade para seu desenvolvimento, considerando-se, entre outras, as proposições teóricas de Vigotsky (1997), de que as leis que regem o desenvolvimento da criança são as mesmas:

Las leyes que rigen el desarrollo, tanto del niño anormal como del normal, son en lo fundamental las mismas, así como las leyes que gobiernan la actividad vital siguen siendo las mismas si son normales o patológicas las condiciones de funcionamiento de cualquier órgano o del organismo en su conjunto. (VIGOTSKY, 1997, p. 213)

Nas perspectivas wallonianas em suas abordagens sobre o desenvolvimento psicológico da criança, destaca-se a relevância do movimento em suas relações e

interações e na influência que o movimento exerce em seu temperamento e comportamentos habituais, enunciando ainda que cada uma delas possui sua individualidade motora e que a gradação desta depende de suas atividades musculares (WALLON, 1973).

Sendo as práticas educacionais representativos do meio social que possibilita impulsionar o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual, destaca-se em Vigotsky (1994) que a escola deve “empurrar” as crianças com deficiência ao desenvolvimento ao fomentar situações que exijam de seus pensamentos o que está intrinsecamente faltando em seu desenvolvimento. Portanto, se organizado de forma coerente o processo educativo, priorizando as potencialidades e possibilidades de todos e de cada um, sem acentuar deficiências ou déficits, ampliam-se as possibilidades desenvolvimento intelectual e motor da criança com deficiência intelectual.

Tais considerações nos levam ao entendimento, decorrente de estudos e observações já efetuadas, inclusive com base nos resultados da pesquisa em tela, de que um aluno com deficiência intelectual poderá ter, nas aulas de educação física, amplo espaço de desenvolvimento, reiterando-se assim a importância das práticas culturais de escolarização para a inclusão desses alunos.

2. Metodologia

Apresentam-se aqui os resultados parciais, apenas um recorte de uma pesquisa maior de cunho qualitativo na qual, através de estudo de caso e, conforme propõem Lüdke e André (1986) investigou as dimensões que envolvem a escolarização de alunos do ensino fundamental com deficiência intelectual em onze escolas da rede pública de ensino. Conforme as autoras citadas, a investigação em campo ocorreu através da observação direta dos alunos nas aulas das diversas disciplinas, com o devido registro de imagens em fotos e vídeos, de forma controlada e sistemática, com a finalidade de verificar as estratégias de mediação do professor e as decorrentes e necessárias formas de interações e envolvimento do aluno no contexto das aulas.

Nos procedimentos de análise dos dados coletados utilizou-se a Escala de Envolvimento da Criança adaptada e traduzida do original - *The Leuven Involvement Scale for Young Children LIS-YC* - por Oliveira-Formosinho e Araújo (2004) e

Cathcart (2011), composta por cinco níveis de envolvimento e que podem ser assim definidos:

Nível 1 para *ausência de atividade* e a criança apresenta-se *inativa, distraída*;

Nível 2 para *atividade frequentemente interrompida* e a criança *realiza atividade sem consciência da ação*;

Nível 3 para *atividade mais ou menos contínua*, a criança *interrompe a atividade quando surge um estímulo mais interessante*.

Nível 4 para *atividade com momentos intensos*, a criança *esforça-se mentalmente e permanece concentrada a maior parte do tempo*.

Nível 5 para *atividade mantida intensamente*, a criança *envolve-se ao máximo e não se distrai com estímulos externos*.

3. Resultados e discussões

Considerando as restrições metodológicas do formato deste artigo, reitera-se que são apresentados apenas episódios e conceitos trabalhados na aula de educação física. A referida aula foi filmada e transcrita na íntegra, porém no recorte aqui apresentado, os resultados são descritos e apresentados quantitativamente nos quadros nº 01 e nº 02, adaptados de Oliveira-Formosinho e Araújo (2004) e Cathcart (2011), seguidos das respectivas análises qualitativas.

Denomina-se o aluno observado por “M”, para preservar sua identidade conforme os preceitos éticos da pesquisa em educação (Barbosa e Souza, 2008), o qual frequenta o quinto ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de Itajaí-SC e foi observado em suas atividades em todas as aulas das diferentes disciplinas, porém os registros referem-se apenas à aula de educação física.

Constatamos, a partir dos dados da Ficha Individual (Quadro nº 01) que os conteúdos trabalhados na atividade pedagógica proposta ocorreram de forma coletiva e que nos momentos de espera pela execução “M” manteve-se em atividade espontânea junto aos demais participantes. Quanto ao seu envolvimento no grupo “M” obteve o nível 5, o que na escala utilizada corresponde ao mais alto grau de atenção e concentração.

Para realizá-la a professora dividiu a turma em dois grupos com formação em círculo e com uma bola por grupo. A tarefa consistia em contornar os colegas (zigzague) segurando a bola, passando por todos os colegas. Ao chegar ao seu ponto de

partida o aluno passava a bola para o próximo que repetiria o processo até que todos assim o fizessem. O grupo que acabasse primeiro, ou seja, o grupo em que todos os alunos realizassem o processo do ziguezague primeiro seria o vencedor da tarefa. Essa atividade, por mais que tenha um caráter competitivo por trabalhar com dois grupos, tinha como principal objetivo promover o trabalho em equipe e o envolvimento com a coletividade o grupo, além de estimular a agilidade, sendo que toda equipe dependia do desempenho ágil de cada um de seus integrantes.

A disposição dos alunos em círculos e a demonstração e explicação da professora sobre o que deveria ser feito pelos alunos no desenvolvimento da atividade, permitiu que todos os participantes tivessem acesso visual às suas orientações e aos procedimentos de realização da tarefa. Esta disposição estratégica facilitou a “M” o entendimento sobre a atividade proposta. Foi possível perceber também que, como se tratava de atividade de repetição, o fato de “M” não ser uns dos primeiros a desempenhar a atividade, ajudou-o a observar os movimentos dos colegas que o precederam, apreendendo seus movimentos e sentindo-se mais seguro para, ao chegar sua vez, fazer sua parte.

Quadro 1 – Ficha Síntese Individual – Aluno “M” – Aula de Educação Física

		ESCALA DE ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA ¹																	
		FICHA INDIVIDUAL																	
		Escola: G.C.M.			Turno:										Nº de alunos da turma: 29				
N. sessão	Hora	Tipo de atividade						Áreas de conteúdo/domínio								Atividade	Nível de envol		
		propostas pela professora			momentos de espera (ind./col)													TIPO	
		ped	ent	out	a. e.	oci.	LP	Mat	Ed.	Cie	His	Geo	LEE	Art	Out.				
					I	C	I	C			F								
1	Início 17:08 Fim 17:21	X																Jogo: Ziguezague com bola	5

Legenda:

Tipo de atividade	Áreas de conhecimento
-------------------	-----------------------

¹ Escala de Envolvimento do aluno na atividade, traduzida e adaptada da escala original The Leuven Involvement Scale for Young Children (LIS – YC) (LEAVERS, 1994a) e da pesquisa desenvolvida por Cathcart (2011) intitulada: **Crianças com deficiência mental na escola inclusiva: estratégias para aprender.**

Ped. – Atividade pedagógica Ent.- Entretenimento Out. – Outras a.e. - Atividade espontânea Oci – Ociosa	LP – Língua Portuguesa Mat – Matemática Geo – Geografia Cie – Ciências	His – História Ed. F.- Educação Física LEE – Língua Estrangeira Espanhol Art. – Artes Out – Outras
---	---	--

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados da pesquisa (2016).

Quadro 2 - Escala de envolvimento da criança com a atividade – Ficha individual – Aluno “M”

FICHA INDIVIDUAL Aluno: “M”					
Turma: 5º ano		Turno: vespertino			
Nº Alunos Turma: 29		Tempo de duração: 13’30’’			
N. sessão:	Data:	Tipo de atividade		Áreas de conteúdo/domínio	Nível de envol
		1	11/05		
Descrição da atividade					
<p>Momento Principal: A professora dá o comando para iniciar o jogo e os dois primeiros integrantes das equipes começam a realizar o percurso. “M” está atento aos movimentos e na torcida para o colega ser o mais rápido. Ao chegar a sua vez, houve uma torcida por parte do seu grupo, que gritavam o seu nome, pois era o penúltimo e a outra equipe também já estava chegando ao final. Mesmo com todo esforço de “M” para realizar a tarefa e do apoio de toda a equipe, os adversários venceram o jogo.</p>					

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados da pesquisa (2016).

Analisando os dados obtidos, percebemos que no decorrer da atividade, “M” estava atento e motivado para participar. A torcida e o envolvimento dos colegas pela sua participação e desempenho demonstrou sua real integração com o grupo. É importante afirmar após realizar-se a observação das atividades desenvolvidas na referida aula, que a educação física escolar contribui para fortalecer as relações e as interações sociais estabelecidas entre os alunos com ou sem deficiência.

Outro fator significativo que se poderá desenvolver relaciona-se com a socialização do aluno, pois suas práticas são pautadas na união, na cooperação e na coletividade, entre os alunos, que segundo Vigotsky (1997) é um importante fator para o desenvolvimento do aluno com deficiência. Os resultados analisados nos permitem constatar ainda que o aluno “M” se envolveu de forma atenta e participante na atividade desenvolvida demonstrando bom nível de entendimento, esforço e empenho em sua execução o que, inclusive, revela bom nível de integração com os

componentes do grupo, gerando resultados ótimos obtidos pelo coletivo da turma, bem como em seu desempenho pessoal.

Conclusão

Tendo-se o espaço pedagógico escolar pensado, organizado e direcionado às práticas de escolaridade que privilegiem o aprendizado de todos os alunos, inclusive os com deficiência intelectual, na disciplina de educação física, se concebida como espaço acolhedor das diferenças e promotor da inclusão, possibilitam-se experiências de aprendizagem que permitem seu amplo desenvolvimento, além dos meros aspectos motor e físico. Como se pôde observar e analisar, pelo estudo de caso realizado, desenvolveram-se também os aspectos cognitivos do aluno com deficiência intelectual. As estratégias de aprendizagem utilizadas pelo professor permitiram que, ao observar para refinar e antecipar movimentos e tomar decisões ampliaram-se as potencialidades das reações e do pensamento. A dimensão emocional ampliou-se, pois a motivação recebida de seus colegas e do professor ao colocá-lo estrategicamente em posição de observação prévia, estimulou a segurança e permitiu que o aluno com deficiência intelectual se sentisse efetivamente como parte atuante do grupo, ampliando seu envolvimento social.

O extrato da pesquisa ora apresentada possibilitou-nos a corroboração do pensamento de que a educação física se constitui em campo fecundo para a efetivação da inclusão de crianças com deficiência intelectual em classes regulares, reconhecendo nesta disciplina potencialidades inusitadas para a efetivação da inclusão de seus alunos.

Referências Bibliográficas

- BARBOSA, D. R.; SOUZA, M. P. R. Ética na pesquisa qualitativa: reflexões sobre privacidade, anonimato e confidencialidade. In: GUERRIERO, I.; SCHMIDT, M.; ZICKER, F. (Orgs.). **Ética nas pesquisas em Ciências Humanas e Sociais na Saúde**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008. BRASIL, 1996, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. DISPONÍVEL EM: <http://portal.mec.gov.br/par/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12962-educacao-fisica-obrigatoriedade-da-disciplina>. ACESSO EM: 17/06/2016 AS 00H04MINUTOS
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, MEC/CNE, 2013.

- CATHCART, K. D. P. **Crianças com deficiência mental na escola inclusiva: estratégias para aprender.** 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, UNIVALI, Itajaí, 2011.
- COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais.** Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FREITAS, M. T de. A. **Vygotsky & Bakhtin psicologia e educação: um intertexto.** São Paulo: Editora Ática, 1999.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação.** Petrópolis: Vozes, 1998.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL. **Caderno metodológico educação física.** Itajaí: PMI/ SED, 2003.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ARAUJO, S. B. O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. **Revista Análise Psicológica**, Braga, n. 22, p. 81-93, 2004.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.
- VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- _____. **Obras Escogidas V: Fundamentos de Defectología.** Madri: Visor, 1997.
- WALLON, H. **Psicologia e educação da infância.** Paris: Editorial Estampa, 1973.

O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS:

relação entre pais/responsáveis e escola

Cláudia Paranhos de Jesus Portela

Universidade do Estado da Bahia
Programa de Pós-Graduação em Gestão e
Tecnologias aplicadas à Educação
Grupo de pesquisa: Educação, desigualdade e diversidade

Resumo

Este trabalho analisa as relações que pais/responsáveis de crianças surdas estabelecem com a escola, a partir da influência exercida pelo seu nível de escolaridade e o significado que atribuem à escolarização dos(as) filhos(as)/parentes surdos(as). As bases teóricas do estudo encontram-se na Teoria da Reprodução e demais teorias que lhe apontaram limites, bem como na Teoria Sócio-Histórico-Cultural. A investigação utilizou a metodologia qualitativa e foi realizada com pais de alunos(as) surdos(as) de escolas da educação básica da rede filantrópica e particular de Feira de Santana – BA, através de entrevista com as mães e observação do entorno da residência das entrevistadas. Os dados foram obtidos no período de doze meses e constatam que as relações estabelecidas entre pais/responsáveis de crianças surdas e escola configuram três perfis: envolvimento passivo, moderado e ativo. Ao cruzar os referidos perfis com os níveis de escolaridade dos pais/responsáveis, verificou-se que quanto maior a escolaridade, maior é a sua influência no envolvimento com a escola. Quanto ao significado que os pais/responsáveis atribuem à escolarização dos(a) filhos(as)/parentes surdos, este foi caracterizado em dois tipos: o primeiro refere-se aos pais/responsáveis que possuem expectativas reduzidas acerca do processo de escolarização dos(as) filhos(as)/parentes surdos(as), e o segundo, aos pais/responsáveis que nutrem expectativas elevadas sobre esse mesmo processo. Ao fazer o cruzamento dos significados com os níveis de escolaridade dos pais/responsáveis, verificou-se que, apesar de serem determinados, em parte, pela escolaridade dos mesmos, esse significado exerce também seu efeito próprio sobre as relações estabelecidas entre pais/responsáveis e escola.

Palavras-chave: Relação pais-escola; Pais/responsáveis; Pessoas surdas.

A escassez de estudos na área da relação entre família e escola de crianças surdas, sobretudo com relação à interferência causada pelo nível de escolaridade dos pais²⁴/responsáveis e pelo significado que eles atribuem à escolarização desses(as) filhos(as)/parentes surdos(as), fez nascer o interesse pela pesquisa.

Seja, pois, este trabalho entendido como uma reflexão que, sem a pretensão da exaustividade, quer ser provocativo e ampliar o círculo daqueles que se vêm dedicando ao estudo da temática família e escola de crianças surdas.

²⁴ O termo “pais” encontra-se, neste estudo, representando o casal: progenitor e progenitora das crianças surdas.

Não se pode deixar de reconhecer que, entre os fatores que exercem influência educativa na formação da personalidade do indivíduo, a família e a escola ocupam um lugar imprescindível e indissociável. Apesar de possuírem características e possibilidades diferenciadas, essas instituições, com bastante frequência, superpõem-se e se complementam, atingindo ambas a conduta do indivíduo de tal modo que não se pode abordar o seu desenvolvimento e a sua educação sem tê-las em conta. As influências educativas da escola fazem parte do grupo de normas institucionalizadas, uma vez que são orientadas por regulamentos e atividades programadas, transcendendo, assim, os marcos da interação espontânea. Já as influências da família se exercem por vias não sistematizadas, ou seja, informalmente.

O envolvimento dos pais com a escola vem sendo considerado, atualmente, como um elemento importante para o êxito escolar dos(as) filhos(as), sobretudo para aqueles(as) que possuem surdez, como também para o desempenho satisfatório das escolas, por isso esta temática vem sendo tratada por estudiosos com uma significativa e especial atenção.

Essas informações levam à constatação de que, tendo sido o envolvimento de pais/responsáveis com a escola tomado nos últimos anos como uma preocupação indispensável e legítima, este não deve ser hoje mais uma opção suplementar que as escolas podem ou não considerar no trabalho que executa.

Percebe-se que a produção científica contemporânea não reconhece a importância do tema da relação família-escola para o desenvolvimento de uma excelência na educação, por isso a relevância de ampliar as discussões em torno desta temática.

Este estudo tem o propósito de inserir-se no conjunto de investigações que procuram fornecer subsídios para a melhoria da relação entre família de crianças surdas e escola, partindo de uma contribuição específica sobre a caracterização das relações que os pais/responsáveis estabelecem com a instituição escolar. Para tanto, procurou-se analisar como o nível de escolaridade dos pais/responsáveis e o significado por estes atribuído ao processo de escolarização dos(as) filhos(as)/parentes surdos(as) interferem nas relações com a escola.

Assim, é preciso considerar que a relação entre família e escola, que, de início, pode parecer somente uma discussão de conteúdos escolares, tem por trás uma complexidade de relações culturais, sociais e ideológicas. Ao não conceber os indivíduos, suas formas de vida, seus motivos e suas concepções como legítimos, a escola deixa de notar as diferenças existentes entre o eu e o outro, eximindo-se,

assim, de dialogar com quem a frequenta. Nesse aspecto, cabe aqui considerar a interdependência entre as condições sociais de origem dos pais/responsáveis de crianças surdas e as formas de relação que estabelecem com a escola, uma vez que a família e a escola não podem ser consideradas abstratamente, ou seja, dissociadas de suas condições históricas e socioculturais. Segundo a Teoria Sócio-histórico-cultural, “[...] o homem constitui-se como tal através de suas interações sociais, portanto é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura” (REGO, 1995, p. 93).

Registra-se, na literatura, um consenso quanto à influência exercida pelas condições sociais das famílias na relação com a escola. Esse fato não foi negado até então, mesmo em pesquisas recentes.

Dentre os estudos sobre a família, destaca-se a Teoria da Reprodução de Bourdieu e Passeron (1982), cujo enfoque central volta-se para o contexto sociocultural das famílias e sua influência na determinação das relações com a escola.

Essa teoria representa um marco de renovação no âmbito das teorias de ação educacional, pois se distancia das correntes funcionalistas e marxistas no que diz respeito à ênfase na determinação dos processos escolares a partir das características da produção econômica capitalista na qual o papel da escola consiste em transmitir a ideologia dominante. A excelência da obra de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron está em revelar a relação entre o sistema de ensino e a estrutura de classes sociais, na qual a educação é considerada como um instrumento de manutenção da desigualdade social, ou seja, como um mecanismo de reprodução social. Percebe-se, assim, que as instituições educacionais, embora favorecidas pelo papel tradicional de transmitir para as gerações a cultura herdada do passado, na verdade, desempenham uma função social ainda mais profunda e encoberta: colaboram para a reprodução da estrutura de classes sociais, intensificando a divisão cultural e de *status* entre elas.

Constata-se, portanto, nessa teoria, que o processo de reprodução social direciona-se para a reprodução das relações de força entre as classes cujo objeto, segundo Silva (1992), não se constitui na diferenciação de bens materiais, mas nas desigualdades simbólicas, as quais servem de legitimação para as demais desigualdades. Para Bourdieu e Passeron (1998), numa estrutura social estratificada, as classes sociais dominantes controlam os significados culturais mais valorizados, à medida que os legitimam. E, quando inculcados através da educação – processo de inculcação pedagógica –, tais significados normalmente são aceitos e

respeitados pelos grupos subordinados na estrutura social. Dessa maneira, as relações de poder entre as classes sociais são intercedidas por significados simbólicos, nos quais a cultura, impregnada de sentido político, é uma autêntica expressão desse poder.

Nessa dimensão, Silva (1992) afirma que o êxito funcional da escola está no processo de exclusão cultural que realiza o que acaba por contribuir para a reprodução das classes sociais.

Nessa perspectiva, segundo os postulados da Teoria da Reprodução, as famílias se diferenciam umas das outras pela estrutura e pelo volume do seu patrimônio (capitais) acumulado (background), que lhes assegura uma posição na estrutura social, forjando *ethos* e *habitus* específicos que, por sua vez, geram estratégias expressas em práticas. As estratégias familiares refletem, portanto, um cálculo (que não é puramente racional) a partir das chances de ascensão que cada grupo é capaz de antever e de atrair para si. A escola, como instituição que confere títulos legítimos e legitimadores, representa possibilidades diferentes para cada grupo de agentes, ocupando um lugar mais ou menos central no projeto familiar e, conseqüentemente, mobilizando investimentos (reais e simbólicos) na escolarização dos filhos de acordo com sua importância na manutenção ou aquisição de privilégios de classe.

Defende-se a ideia de que a escolarização é entendida como um conjunto de interações, relações e papéis produzidos de forma dialética e complexa, dentro de um quadro configurado de fatores em interdependência. Com isso, procura-se adotar uma postura que vai de encontro à lógica de fatores tomados isoladamente,

numa relação de causa e efeito. Segundo Lahire (1997), as variáveis, tomadas isoladamente, não agem de maneira mecânica, mas dizem respeito a um dentre outros possíveis fatores sociais. Assim, nesse estudo, buscar-se-á compreender, nas relações microssociais, as relações que os pais/responsáveis de crianças surdas estabelecem com a escola, a partir do significado por eles atribuído ao processo de escolarização dos(as) filhos(as). Com isso, procurar-se-á apreender os elementos que permitam dar visibilidade às complexas mediações constitutivas das relações entre pais/responsáveis de crianças surdas e escola.

Essa definição se justifica por ser a família um conjunto de complexas relações, composta de indivíduos diferenciados por idade, que interagem diariamente, dando origem a uma dinâmica e complexa rede de sentimentos. Nessa dimensão, o

presente estudo busca fazer parte de uma tendência que procura superar as análises deterministas da relação entre as condições sociais e escolares, abrindo “olhares” para se perceber a capacidade de ação dos sujeitos.

Em face dos resultados obtidos, constatou-se que as relações estabelecidas entre os pais/responsáveis de crianças surdas e a escola expressam-se em três perfis: envolvimento passivo, envolvimento moderado e envolvimento ativo.

No envolvimento passivo, encontram-se pais/responsáveis que não questionam o trabalho desenvolvido pela escola. No envolvimento moderado, encontram-se pais/responsáveis que, apesar de questionarem o trabalho que a escola desenvolve, não chegam a nele intervir. Por sua vez, no perfil caracterizado como envolvimento ativo, estão os pais/responsáveis que interferem constantemente no trabalho desenvolvido pela escola, além de apresentarem sugestões.

Ao cruzar os perfis de relações com os níveis de escolaridade dos pais/responsáveis das crianças surdas, verificou-se que, quanto maior a escolaridade dos pais/responsáveis, maior é a sua influência no envolvimento deles com a escola.

Os pais/responsáveis de crianças surdas, com baixa escolaridade, revelaram desconhecer as particularidades inerentes à surdez e, em consequência disso, mostraram dificuldades para criar condições favoráveis ao estímulo da zona de desenvolvimento proximal²⁵.

Quanto aos significados que os pais/responsáveis atribuem à escolarização dos(as) filhos(as)/parentes surdos(as) percebem-se dois padrões de expectativas: pais/responsáveis que possuem expectativas reduzidas sobre o processo de escolarização e pais/responsáveis que nutrem expectativas elevadas sobre esse mesmo processo.

Ao buscar verificar a influência que esses significados exercem sobre os perfis de relações, notou-se que pais/responsáveis que apresentam expectativas reduzidas sobre o processo de escolarização dos(as) filhos(as)/parentes surdos(as) apresentam um perfil de relação caracterizado como envolvimento passivo. A expectativa desses pais/responsáveis de a escola oferecer ao(à) filho(a)/parente surdo(a) apenas a instrução básica necessária faz com que assumam, perante ela, um envolvimento passivo, uma vez que acreditam ter encontrado a escola adequada para os(as) filhos(as)/parentes surdos(as) estudarem – por ser especializada em

²⁵ Denomina-se de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), “[...] la distancia entre el nivel de desarrollo actual, según determinado por la solución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, según determinado por medio de la solución de problemas bajo la orientación de un adulto o en colaboración con pares más.” (VYGOTSKY, 1978, apud RODRIGUEZ, 1997, p. 56).

surdez – e confiam plenamente no trabalho desenvolvido por ela. Ou seja, para as expectativas formuladas por esse grupo de pais/responsáveis com relação à escolarização dos(as) filhos(as)/parentes surdos(as), a escola em que se encontram atende satisfatoriamente às suas expectativas.

Outrossim, ao se fazer referência ao segundo tipo de significado, nota-se estreita relação com os perfis moderado e ativo de relação. Esses pais/responsáveis buscam um envolvimento com a escola de moderado a ativo, diferenciando-se apenas nas intervenções que fazem junto ao trabalho desenvolvido por ela, mas apresentando, por outro lado, a perspectiva de desenvolvimento integral dos(as) filhos(as)/parentes surdos(as) como ponto comum entre eles. Dessa forma, no segundo tipo de significado, têm-se pais/responsáveis que almejam, da escolarização dos(as) filhos(as)/parentes surdos(as), além da instrução básica, o desenvolvimento de todo o potencial apresentado por eles. Assim, esses pais/responsáveis procuram não deixar o sucesso escolar dos(as) filhos(as)/parentes surdos(as) entregue unicamente aos cuidados da escola, mas buscam, juntamente com ela, construir esse sucesso. Dessa forma, encontram-se constantemente em contato com a escola para inteirar-se sobre a forma do trabalho desenvolvido e/ou para intervir nele, apresentando sugestões, visando, dessa forma, obter melhor êxito no desempenho escolar dos(as) filhos(as).

Constatou-se também que, diante da possibilidade de o significado ser explicado a partir da escolaridade apresentada pelos pais/responsáveis de crianças surdas, apesar de este ser determinado em parte pela escolarização, exerce também seu efeito próprio sobre as relações estabelecidas entre pais/responsáveis e escola.

Percebeu-se que a mãe é o membro do casal que apresenta maior atuação ante a escolarização dos(as) filhos(as), sobretudo dos(as) filhos(as) surdos(as). Nesse aspecto, observou-se que a escolaridade dos pais/responsáveis não é fator preponderante, visto que este fato ocorreu nos dois grupos de pais/responsáveis analisados.

Com base nessas evidências, verifica-se o quanto a escolaridade dos pais/responsáveis e os significados que eles atribuem ao processo de escolarização dos(as) filhos(as)/parentes surdos(as) exercem influência no que diz respeito a uma interação acompanhada de intervenção sobre as relações que estabelecem com a escola dos(as) filhos(as).

Destaca-se que as questões norteadoras deste estudo definem uma pesquisa com abordagem qualitativa, centrada na produção dos discursos dos sujeitos

pesquisados e na obtenção de dados em profundidade. Nesse sentido a entrevista semi-estruturada e a observação se constituíram nos principais instrumentos de coleta de dados.

A amostra se compôs de 14 mães de crianças surdas entre 6 e 13 anos de idade. A opção pela referida população se justifica, a princípio, por ser uma única deficiência: apoia-se no fato de pretender-se homogeneizar a amostra, uma vez que a escolha por vários tipos de deficiência poderia configurar-se em fator de interferência na natureza das relações que os pais mantêm com a escola dos(as) filhos(as). O que motivou a opção pelas pessoas surdas foi o grau de dependência que a surdez estabelece com a família, devido às implicações que lhe são inerentes considerando as barreiras sociais existentes, o que torna o papel da família ainda mais importante. Quanto à definição de estudar os casos de alunos numa determinada faixa etária, procurou-se levar em consideração que as relações que os pais/responsáveis mantêm com a escola dos(as) filhos(as) variam segundo a idade destes; por isso, a opção por apenas um grupo etário com idade situada entre 6 e 13 anos. Também se considerou que, na fase infantil em que se encontram os referidos alunos, pela sua baixa autonomia, a família exerce uma maior influência sobre a criança.

No processo de análise, procurou-se levar em consideração os aspectos elencados neste estudo, os quais se encontram direcionados para as relações que os pais/responsáveis de crianças surdas estabelecem com a escola.

Referências Bibliográficas

- BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BOURDIEU, P. Sistemas de Ensino e Sistemas de Pensamento. In: NOGUEIRA, A. L.; CATANI, A. (Org). **Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- BREGANHOLI, Vânia C.; MELLO, Roseli R. **Crianças de bairro popular e escola**: encontro e desencontro. UFSCAR, 2000. Disponível em: <<http://www.projefaecole0603t.htm>>. Acesso: em: 5 out, 2000.
- LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. Tradução Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 1997.
- MARINI, Fabiana; MELLO, R. Rodrigues de. **Relação entre a escola e família de classes populares**: desconhecimento e desencontro. UFSCAR, 2000. Disponível em: <<http://www.projefaecole0603t.htm>>. Acesso: em: 5 out, 2000.
- NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (org). **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000.

- REGO, C. T. **Vigotski**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- RODRIGUEZ, M. C. Rafael Bell. **Educación especial**: razones, visión actual y desafíos. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.
- SILVA, Tomás Tadeu. A dialética de uma tradição: produção e reprodução em Sociologia da Educação. In:_____. **O que produz e o que reproduz em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. Parte I, p.13-71.
- VIGOTSKI, L. S. **Historia de las funciones psíquicas superiores**. Habana: Ed. Científico-Técnica, 1987.

CULTURA SURDA E INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Tecendo experiências e vivências de um grupo bilíngue na Escola Municipal Paulo Freire

Sara Busquet Magalhães¹

Gabrielly de Oliverira Cabral Rangel²

Resumo

A Cultura Surda é a manifestação da identidade do sujeito surdo e do seu grupo social, perante a sociedade como um todo (surda e ouvinte). Dentro da perspectiva dessa cultura, a surdez vai além das áreas biológicas e passa a um nível mais significativo pois a cultura surda remete à identidade do sujeito surdo. Nesse contexto, o presente trabalho objetiva analisar e problematizar o movimento da cultura surda e a inclusão escolar de sujeitos surdos na Educação Básica. Para tal foi realizada uma pesquisa de campo em um grupo bilíngue (turma com aulas na Língua Brasileira de Sinais, como primeira língua, com o aprendizado da Língua Portuguesa, como segunda língua, para sujeitos surdos) da Escola Municipal Paulo Freire, localizada no município de Niterói no estado do Rio de Janeiro. Percebemos que para que a construção da identidade surda aconteça é importante a relação com outras crianças surdas, professores ouvintes e surdos e que a cultura surda esteja presente no território escolar. Precisamos ter um compromisso ético com a inclusão e com a cultura surda quando, e não somente, habitamos o processo em que se faz a educação, em que passa a vida.

Palavras-chave: Cultura surda; Inclusão; Diferenças; Escola básica.

O presente trabalho se propõem a analisar o movimento da cultura surda, a escolarização de surdos e quais os impactos na escola pública. Problematizar o assunto em relação a deficiência auditiva e investigar o tema no ambiente escolar público com uma visita a um grupo bilíngue e estudos sobre a cultura surda e a escolarização de surdos.

Cultura pode ser entendida como uma série de significados de uma sociedade ou grupo social. Conjunto de normas e práticas que possuem significados que possibilitam a interação entre as pessoas e o ambiente social.

¹ Estudante de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Grupo de Pesquisa: DIFERENÇAS E ALTERIDADE NA EDUCAÇÃO: problematizando as tensões entre políticas e experiências inclusivas na formação dos professores em São Gonçalo (RJ- Brasil).

² Estudante de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ).

A Cultura Surda é a manifestação da identidade do sujeito surdo e do seu grupo social, perante a sociedade como um todo (surda e ouvinte). Dentro da perspectiva dessa cultura, a surdez vai além das áreas biológicas e passa a um nível mais significativo. Ser surdo é sentido como um modo de existir, de ser, com atravessamentos visuais e sensoriais que são compartilhados de formas gestuais e por expressões, com valor cultural e social. A cultura surda remete à identidade do sujeito que convive, quase sempre, com duas comunidades: surda e ouvinte (DE PAULA, 2009, p.412)

A consolidação da Cultura Surda veio por meio de movimentos sociais marcantes e de uma constante conscientização da sociedade. A comunidade surda se manifesta para que a cultura surda, a linguagem de sinais e a própria comunidade surda tenham seus direitos garantidos, tenham reconhecimento politicamente e socialmente.

A cultura também está ligada à linguagem e modos de comunicação de um grupo social. Segundo Gatto e Tochetto (2007), a linguagem desempenha um papel essencial na organização perceptual, na recepção e estruturação das informações, na aprendizagem e nas interações sociais do ser humano. Na cultura surda brasileira, temos a Língua Brasileira de Sinais (Libras) para a comunicação. Segundo De Paula (2009), a questão da língua de sinais está inerentemente relacionada à cultura surda.

A Libras utiliza o canal visual e manual, criadas por comunidades surdas através de gerações. De acordo com o que podemos observar na Lei 10.436/02, a Libras é diferente das línguas orais devido à sua modalidade espaço-visual, que faz com que sejam percebidas através da visão e produzidas através das mãos e das expressões faciais e corporais.

A comunicação através da Libras é um fator importante na identidade surda e no processo de significação da cultura surda, pois as pessoas são seres sociais e manifestam suas sensações, costumes, ideias, normas e práticas através dessa língua. É através, também, da Libras que o surdo pode fazer sua leitura de mundo. Uma vez que a Libras é totalmente ligada à percepção visual e o surdo é extremamente ligado a percepção visual para entender muitos fatores existentes.

Para percebermos como a cultura surda existe no ambiente escolar e como acontece a inclusão escolar, fizemos uma pesquisa na Escola Municipal Paulo Freire, situada no bairro do Fonseca em Niterói. Realizamos uma visita a um grupo bilíngue do 4º

ano do Ensino Fundamental. Percebemos que para que a construção da identidade surda aconteça é importante a relação com outras crianças surdas, professores ouvintes e surdos e que a cultura surda esteja presente.

Como funciona o grupo bilíngue no município de Niterói? Segundo a Carta Regimento das Unidades Públicas Municipais de Educação de Niterói (2015), carta que regimenta o funcionamento da educação municipal do município, as turmas bilíngues, de 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental, são turmas que tem um professor regente bilíngue e são acompanhadas por professor de Libras que tem a função de ensinar Libras para alunos e profissionais da Unidade de Educação.

Durante nossa ida a Escola Municipal Paulo Freire, entrevistamos uma Professora I Bilíngue³ do 4º ano do Ensino Fundamental. Conversamos com a professora E. sobre como ela percebe a cultura surda no ambiente escolar. No decorrer da nossa conversa com a professora, percebemos que a cultura surda está muito ligada a comunicação e a Libras.

Durante nossa ida a escola percebemos uma questão fortemente tratada em cartazes de explicação sobre a Libras e sobre o fato de muitas pessoas utilizarem termos como “surdo-mudo” e “mudo”, sem levarem em consideração a especificidade de cada pessoa. No decorrer da nossa conversa com a professora E., apontamos sobre alguns fatores que possam levar isso e que ela mesma percebe: na maioria dos casos, o surdo possui uma perda no sistema auditiva e não fala por consequência de não ouvir e não saber como decodificar um som. Ele é um deficiente auditivo, a “mudez” é outra deficiência. Movimentos da Cultura Surda utilizam esse termo como forma de afirmação política da identidade surda.

A Carta Regimento das Unidades Públicas Municipais de Educação de Niterói (2015) também fala sobre a Cultura Surda no ambiente escolar. Nas atribuições dos Professores I Bilíngues, no inciso III em seu artigo 57, diz que esse eles precisam avaliar alunos com surdez e surdocegueira, no contexto educacional, considerando a Libras e a cultura surda, utilizando recursos e metodologias de acordo com a proposta pedagógica bilíngue do município.

Segundo Skliar (2015), a Educação Especial não está ligada a ensinar o educando com alguma deficiência a viver: É possível ensinar a viver? Não se trata de ensinar como se portar na sociedade ou na escola. Inclusão não significa ensinar a viver apesar do “outro”, incluir o “outro”. Vai além do heroísmo de “incluir” e “suportar” a minoria. São os pequenos gestos, os gestos mínimos que tecem a Educação

Especial. Talvez a inclusão não solicite tanto de um heroísmo do professor ou da escola, mas daquilo que poderíamos denominar de “pequenos gestos”, “gestualidade mínima” (SKLIAR, 2015, p. 27). A que Skliar está se referindo? Ele se refere ao olhar sem julgamento, ao olhar para a possibilidade de outras existências diferentes da nossa. A fazer uma saudação disponível, a dar as boas vindas, a perguntar, a dar vazão, a permitir, a possibilitar, a deixar fazer, a dar o que fazer, a sugerir, a conversar, etc. (SKLIAR, 2015, p. 27)

Os apontamentos realizados por Carlos Skliar contribuem a pensar a Educação Especial e seus efeitos na educação básica do Brasil. Tais apontamentos colaboram para a pensar a surdez e os territórios em que habita: a escola básica e a educação especial.

Podemos perceber que a Cultura Surda é uma manifestação de um determinado grupo, com uma particular trajetória histórica que remete a identidade do surdo como indivíduo/coletivo perante a sociedade como um todo.

Concluindo o que talvez não se conclua em algumas páginas: educar a todos precisa ser sempre a política de educação em nosso país. Precisamos ter um compromisso ético com a inclusão e com a cultura surda quando, e não somente, habitamos o processo em que se faz a educação, em que passa a vida. Por isso é preciso sempre ser sensível ao outro. Conversando com Skliar (2015), podemos concluir que tal sensibilidade não necessita ser de piedade ou pura compaixão, mas sim uma sensibilidade ética e de afeto para habitar, eticamente, o encontro com o outro.

³ Carta Regimento das Unidades Públicas Municipais de Educação de Niterói, em seu artigo 56, nos diz sobre o que é o Professor I Bilíngue suas atribuições: Ao Professor I Bilíngue compete a regência a partir da Libras em classes bilíngues e/ou mediação pedagógica de alunos surdos, surdocegos ou surdos com outras deficiências, nas Unidades de Educação Infantil e de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação, incluindo, adaptação de recursos de natureza pedagógica.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei Nº 10.436, de 24 de Abril de 2002.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI. Deliberação CME nº 031/2015. **Carta Regimento das Unidades Públicas Municipais de Educação de Niterói.**

DE PAULA, Liana Salmeron Botelho. **Cultura escolar, cultura surda e construção de identidades na escola.** *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.15, n.3, p.407-416, Set.-Dez., 2009.

GATTO, Cladi Inês; TOCHETTO, Tania Maria Tochetto. **Deficiência Auditiva Infantil: Implicações e Soluções.** *Rev CEFAC*, São Paulo, v.9, n.1, 110-15, jan-mar, 2007.

SKLIAR, Carlos. **Incluir as diferenças? Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável.** *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Rio de Janeiro, V. 1 N. 1 – pag 13-28 (fev - mai 2015): “Artes de educar.

INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE ARAPIRACA-AL

Concepções e práticas pedagógicas

Elizete Santos Balbino
Jaqueline da Cruz Zacarias
Lyciane Maria Vasconcelos Lima
Milena Silva Magalhães
Mirelly Karlla da Silva

Resumo

Este trabalho foi oriundo de um projeto de iniciação a pesquisa científica financiado pela Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Alagoas – FAPEAL em parceria com a Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, que apresentou como discussão a inclusão de alunos com deficiência e TEA no contexto das escolas públicas no município de Arapiraca – AL. Esta temática, tem sido objeto de estudo de vários pesquisadores, pois traz consigo uma série de desafios para o professor, surgindo assim, a necessidade de construir saberes teóricos e práticos que deem as condições para que o futuro professor saiba lidar com esses alunos e possam assim, promover um ambiente inclusivo. Esta pesquisa tem por objetivo analisar o processo de inclusão de pessoas com deficiência e TEA no contexto das escolas públicas municipais de Arapiraca-AL, considerando as concepções e práticas pedagógicas dos professores envolvidos. A metodologia utilizada foi a pesquisa quanti-qualitativa e os dados foram coletados através de questionários e entrevistas. Participaram dessa pesquisa nove professoras de escolas da rede pública municipal da cidade de Arapiraca – AL, que atuam com alunos com deficiência e TEA. Os resultados mostraram que é necessário uma reflexão do professor e de todos que fazem parte da escola para transformar as práticas e a própria escola. Para isso, torna-se urgente redimensionar o que se entende por inclusão escolar, a partir dos gestores do poder público e, ainda, pensar que os professores precisam de condições que vão além da construção de suas práticas cotidianas. É preciso o entendimento e a sensibilidade que podem ser sedimentadas através de experiências e de saberes compartilhados e vivenciados que interfiram tanto para solucionar problemas diversos relacionados ao processo de ensino aprendizagem de todos os alunos, quanto para promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores.

Palavras-Chave: Alunos; Deficiência; Escola; Inclusão; TEA.

Introdução

Os assuntos relacionados à educação inclusiva de alunos com deficiência e TEA vêm ocupando um espaço crescente nas pesquisas e, em especial, aquelas com ênfase na formação docente. Isso se deve ao fato de que a presença desses alunos nas salas de ensino regular das instituições públicas e particulares de ensino se

torna cada vez mais frequente, o que torna sua discussão relevante e urgente face as demandas em torno dessa temática.

Esta pesquisa teve por objetivo analisar o processo de inclusão de pessoas com deficiência e TEA no contexto das escolas públicas municipais de Arapiraca-AL, considerando as concepções e práticas pedagógicas dos professores envolvidos.

Assim, optou-se pela pesquisa quati-qualitativa. A quantitativa por permitir que os dados coletados sejam quantificáveis, ou seja, significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las. Quanto à abordagem qualitativa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (MORESI, 2003).

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: questionários e entrevistas aplicados com professoras das escolas da rede pública situadas na zona urbana do município de Arapiraca-AL que tenham em suas salas de aula alunos com deficiência e TEA. O questionário previamente elaborado, contendo questões fechadas e semiabertas foi escolhido, pois é uma “[...] técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (GIL, 1999, p. 128).

As entrevistas semiestruturadas se constituem como um instrumento de extrema importância podendo ser realizadas por um entrevistador, que pode ser o pesquisador principal, ou por grupos de entrevistadores, treinados pelo pesquisador principal ou por toda a equipe (VIEIRA, 2009).

Para a compreensão do estudo falamos sobre os desafios dos alunos com deficiência e TEA; em seguida sobre as práticas pedagógicas dos professores frente à inclusão escolar dos alunos com TEA e, por fim, na análise dos dados coletados, as informações serão organizadas utilizando-se estratégias facilitadoras do trabalho, o que significa dizer que, sobretudo, frente às entrevistas e questionários aplicados, a intenção é buscar fazer a leitura segundo as temáticas que afloraram daquilo que serão dito pelos docentes acerca da inclusão de alunos com deficiência e TEA.

Alunos com deficiência e transtorno de espectro autista – TEA: a inclusão e seus desafios

O direito à educação inclusiva vem se efetivando a partir das mudanças sociais e legais que ocorreram ao longo dos anos. Neste sentido, Dischinger; Machado (2006, p, 34) corroboram com esse pensamento ao afirmar que: “O direito das crianças com deficiência de terem acesso à escola regular foi reafirmado na Declaração de Salamanca, firmada durante a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada pela ONU, em 1994.”

A inclusão no contexto educacional, vem defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de se apropriarem de competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, talhada a partir de suas necessidades, interesses e características (FREIRE, 2008).

Nessa perspectiva, é função da escola buscar adaptar-se as necessidades de seus alunos, de modo a favorecer sua aprendizagem, reconhecendo que possuem especificidades distintas entre si, e não devem ser segregados por isso. Entretanto, a maioria dos professores e escolas, de modo geral, sentem-se despreparados para lidar com a presença desses estudantes, e mais ainda, para promover uma educação que seja, de fato, inclusiva.

Segundo Mantoan (2009, p. 17) “os professores [...] consideram-se incompetentes para lidar com as diferenças em sala de aula, especificamente para atender os alunos com deficiência.” A justificativa para essa realidade pode ser atribuída a diversos fatores, como as salas de aula com um número excessivo de alunos, o não envolvimento por parte das famílias e/ou equipe escolar no processo de inclusão, a formação inicial que não abrange assuntos relacionados a essa temática, dentre outros.

Por outro lado, a efetivação do processo inclusivo não se restringe apenas a solução de tais questões, uma vez que é infinitamente mais amplo que elas, pois está diretamente relacionado ao convívio entre pessoas com deficiência e/ou TEA diferentes entre si, em aspectos comportamentais, cognitivo e motor, e isso exige, por parte dos profissionais envolvidos com a educação formais das mesmas,

constantes reflexões, tendo em vista que seus alunos podem não aprender da mesma forma.

Vivemos em uma época de proposição de constantes mudanças. Mudanças arquitetônicas, mas, sobretudo, mudanças atitudinais. Não basta adaptar prédios e instituições com rampas, elevadores e outros recursos. É preciso modificar a forma de atender e de tratar as pessoas com deficiência; a forma de ensinar e, conseqüentemente, de aprender; modificar, essencialmente, a forma de conviver com essas pessoas, tornando-as parte dos diversos contextos (BUDEL; MEIER, 2012).

Incluir um estudante com deficiência e/ou TEA na escola regular sem que haja modificações na maneira de transmissão de conteúdo, avaliação da aprendizagem, ou alterações no currículo, de modo a apresentar aos alunos temáticas que os beneficiem, e garantir apenas que estejam integrados à sala de aula, e não inclusos. A inclusão requer discussões que não podem ocorrer no vazio social e, no âmbito escolar, a formação dos professores não podem ocorrer sem referência aos contextos sociais em que irão ensinar, muito menos sem a preparação para as parcerias que a educação inclusiva exige, seja com os pais, seja com os serviços especializados na comunidade (serviços de saúde, serviços sociais). Essa talvez seja a mais importante barreira a ser quebrada, de modo a favorecer o compartilhamento de informações e a superação das lacunas entre os diferentes serviços e as famílias (PAN, 2013).

Diante disso, compreendemos que a inclusão de alunos com deficiência e/ou TEA não pode ser unicamente responsabilidade do professor, ou da escola, já que tais alunos são, sobretudo, cidadãos que recebem influências dos ambientes aos quais são inseridos.

As práticas pedagógicas dos professores frente à inclusão escolar dos alunos com TEA

O processo inclusivo de crianças com TEA está ganhando mais espaço no meio educacional. Contudo, para que a inclusão ocorra de um modo coeso é de suma importância que os professores encontrem-se devidamente preparados para receber estes discentes no ensino regular e assim, trabalhar seus conteúdos com flexibilidade pedagógica.

Salientamos que, a inclusão não se restringe apenas em receber estes alunos no âmbito educacional, pois para que realmente proceda à efetivação da política inclusiva faz-se necessário que a escola encontre-se apta a trabalhar as peculiaridades destes educandos.

Seguindo esse viés, é de suma importância que o quadro docente esteja devidamente informado acerca das singularidades inerentes do transtorno que podem vir a prejudicar a obtenção da aprendizagem dos alunos com TEA.

É imprescindível também que o educador e qualquer outro profissional que trabalhe junto a crianças com TEA seja um conhecedor do transtorno e de suas características principais. Porém, tais conhecimentos devem servir como sustento positivo para que assim, sejam realizadas adaptações nos planejamentos, ações e práticas pedagógicas com maior facilidade e não como desculpas para o abandono à causa (ORRÚ, 2003).

Antes de preparar as atividades que serão trabalhadas é fundamental que o docente realize um período de observação com o intuito de identificar quais são as habilidades e os entraves educacionais do discente, o diálogo e trabalho em união com os pais proporcionarão informações enriquecedoras sobre os hábitos, comportamentos, preferências e dificuldades da criança com TEA.

Sendo assim, obter uma boa adaptação destes alunos na sala de aula regular exige um empenho multilateral entre a escola como um todo e o educando com sua família. Os pais devem colaborar com a formação educacional dos seus filhos e a escola deve organizar-se e se estruturar, para que dessa forma possa oferecer reais condições de aprendizagem (SCHELLING; CHIARO, 2013).

De fato, todas as referências colhidas do discente através dos relatos proferidos por seus familiares contribuirão imensamente para que o educador em comunhão com a instituição de ensino se organizem.

Segundo Cunha (2013) o primeiro passo do professor deverá ser o de desenvolver a capacidade de concentração na criança, pois o que mais impede o seu aprendizado é ausência de atenção ao comando. É claro que os estágios de aprendizagem de qualquer aluno não obedecem a regras fixas, principalmente na realidade do autismo, o professor deverá contar com sua sensibilidade para conduzir todo o processo.

O professor terá a incumbência de estar inovando suas práticas, tendo sempre flexibilidade e compreensão em sala de aula, estando consciente de que o processo que se constitui em educar uma criança com autismo é complexo, mas é possível desde que ele trabalhe de forma organizada, também é importante que os alunos com autismo tenham uma rotina no cotidiano escolar, a sala deve ser adaptada de uma forma que contribua diretamente para a aquisição do aprendizado destes (SILVA; BALBINO; SANTOS, 2015).

A respeito das práticas educacionais, o docente poderá fazer adaptações nas atividades de acordo com os desenhos animados preferidos, cores prediletas, músicas, jogos de quebra-cabeças, brincadeiras que as crianças gostam. Reforçamos também que, a utilização de aplicativos que estejam versados ao ensino pedagógico enriquecerá a aprendizagem do aluno.

Não podemos esquecer a grande relevância das dicas auditivas que ajudam a envolver a criança com TEA no processo, fazendo-a acompanhar o que está sendo realizado. Pensar que na comunicação não existe o óbvio, às vezes, deixamos de fazer um comentário porque imaginamos que a criança já sabe, mas na maioria das vezes as crianças não conseguem prever o que vem depois. Nesse sentido, o professor poderá pegar na mão e ensinar o movimento. Lembrando que essa ajuda é temporária e que deve ser diminuída gradativamente. Um exemplo claro é no caso da escrita das letras quando além do **modelo escrito damos** ajuda física e dizemos os movimentos que serão desempenhados: letra A- sobe, desce, corta (FRUCHI, 2015).

Por fim, ressaltamos que as adequações pedagógicas são direcionadas para alunos específicos e, recomenda-se que sejam utilizadas para um único aluno, pois a atividade que obteve sucesso com determinado aluno poderá não obter com outro porque o TEA abarca diversas singularidades.

Resultados e discussões

As discussões que iremos apresentar versam sobre os seguintes eixos: Planejamento de conteúdo; procedimentos metodológicos; dificuldade dos alunos; apoio pedagógico da escola; desafios para a inclusão e sugestões para melhorar a inclusão escolar.

Entretanto, antes de abordarmos os eixos acima mencionados iremos situar as professoras entrevistadas acerca de dois pontos que consideramos relevantes para o estudo em pauta, são eles: O tempo em que as docentes atuam frente às crianças com deficiência e/ou transtornos e quantos alunos elas trabalham atualmente.

Em relação ao primeiro ponto, quatro docentes informaram que trabalham com alunos com deficiência e/ou transtornos há apenas alguns meses; três docentes trabalham de 3 a 8 anos e apenas uma docente trabalha há 26 anos. Esses números nos revelam que a maioria ainda está com pouco tempo de atuação frente às crianças com deficiência e que muito ainda precisa ser apreendido no sentido de garantir um arcabouço teórico-prático que possa atender às demandas oriundas dos alunos que apresentam singularidades no processo de aprendizagem.

No segundo ponto abordado, todas as professoras trabalham com crianças com deficiência, como também com TEA.

Inicialmente, perguntamos as docentes como são planejados os conteúdos trabalhados com os alunos com deficiência e TEA, uma das entrevistadas respondeu que:

Primeiro observei o diagnóstico dela feita por a sua professora anterior, fiz pesquisas, procurei ajuda com a minha irmã que é Psicóloga e a partir de todo o conhecimento que obtive faço atividades de acordo com o nível que ela se encontra (VERA, 2015).

Com base no discurso da professora podemos compreender que, ela trabalha com seus educandos, porém realizam adaptações pedagógicas nas suas atividades objetivando suprir as carências educacionais de seus discentes com deficiência e TEA.

Indagamos as educadoras sobre como é a metodologia de ensino que as referidas usam no dia a dia com seus alunos e a professora respondeu:

Todos os dias são contadas leituras deleite, esses alunos são estimulados a participarem, prestando atenção na história, falando o nome dos personagens, no decorrer do dia, após as explicações, são passadas atividades, nesse momento, sento para realizar uma atividade diferenciada com esses alunos, mas não fora do contexto que os outros alunos vivenciam (NATÁLIA, 2015).

Diante do relato da docente ressalta-se que esta tem um nítido cuidado e compreensão perante as peculiaridades dos alunos com deficiência e TEA principalmente, quando esta explana acerca das atividades que os discentes

preferem e a respeito das adequações nos métodos que são realizadas visando à integração da realidade dos discentes.

Cada aluno com deficiência é um ser único, com características próprias e por isso responde às intervenções de forma diferente, particular e no seu tempo, desse modo, o professor deve lançar um olhar individualizado e compreensivo para com este discente (MENEZES, 2012).

Dando continuidade aos questionamentos, as interrogamos a respeito das dificuldades que seus alunos com deficiência e TEA sentem no cotidiano escolar e se a escola toma algumas medidas para auxiliá-las e as docentes preferiram:

Acredito que a socialização, ela era mais sociável, mas não acontece a socialização. Antes ela conversava mais, atualmente tenho conversado com a mãe dela sobre isso, estamos vendo como podemos melhorar a vida dela nessa questão (TEREZA, 2015).

Ela tem muita dificuldade, de manter o foco, de prestar atenção em mim e no que eu mostro a ela em relação a material. Por exemplo, quando vamos fazer atividades de pintura, ela fica fazendo gestos repetitivos com o lápis. (LÚCIA, 2015).

No caso do meu aluno, ele consegue entrar na sala tranquilamente e convive com os colegas, mas eu percebi que ele não consegue entrar em outras salas se eu não for junto. Estou tentando trabalhar isso, eu sei que muda a rotina dele (MARIA, 2015).

De acordo com a explanação da primeira docente, a dificuldade da sua aluna concentra-se mais na questão da socialização, mas a mesma já está dialogando com a mãe da aluna para que em união possa ser desenvolvido um trabalho versado a proporcionar a referida aluna oportunidades de socialização. Com relação ao depoimento da segunda educadora, podemos compreender que a criança possui dificuldades acentuadas correspondentes a atenção. Neste caso, é importante que a docente realize um trabalho articulado com a professora do AEE e também com os pais da discente. Já a terceira professora, salienta em seu relato que seu aluno reage bem ao ambiente da sala de aula, mas o mesmo não entra em outras salas se ela não estiver com ele, a docente enfatiza que está tentando trabalhar nesta questão, entretanto, estar ciente que para o aluno é um processo complexo porque envolve a rotina do mesmo.

Questionamos as professoras acerca da disponibilidade da escola no que se refere aos materiais de apoio pedagógico e se elas costumam utilizá-los em sala de aula. As respostas foram as seguintes:

Sim, com jogos, cópias das atividades que preciso. Também temos a horta, que eu levo eles para ver a forma de contar e observar, eles gostam. A escola também permite os alunos conhecerem outros espaços além da escola (ANA, 2015).

Sim, ela disponibiliza um bom acervo de materiais como, livros, jogos que dá para trabalhar durante as aulas e sempre tento trazer alguma dinâmica, alguma coisa diferente para trabalhar com eles (PAULA, 2015).

Percebemos que as escolas em questão, não apenas possuem materiais de apoio pedagógico, como também os professores podem fazer uso dos mesmos conforme suas necessidades.

Conhecer os principais recursos e estratégia para o atendimento escolar de alunos com deficiência é responsabilidade do professor, mas no exercício de sua profissão a escola deverá prover condições necessárias para garantir que os estudantes tenham acesso ao currículo e aos recursos pedagógicos (KLEINA, 2012).

No que diz respeito ao maior desafio encontrado na inclusão de alunos com deficiência ou TEA, as docentes nos relataram:

Eu acredito que o maior desafio na verdade é o não acompanhamento de fato dos pais das crianças com deficiência. Se realmente houvesse o comprometimento por parte deles talvez a realidade de muitas crianças fossem diferente (APARECIDA, 2015).

O maior desafio é a questão da formação que nós não temos para trabalhar com esse aluno. Porque para mim não está sendo uma tarefa difícil, [...] Então o maior problema é a nossa formação mesmo que é precária (JOANA, 2015).

Entendemos que as docentes elencam diversos fatores que se constituem como desafios para o desenvolvimento da inclusão escolar de seus alunos com deficiência e/ou TEA. Dentre eles, as mesmas apontam a ausência do apoio familiar na vida escolar dos estudantes, a formação docente e o não acompanhamento desses alunos por parte de outros profissionais, que podem contribuir significativamente no desenvolvimento dos mesmos.

Questionamos se a entrevistada possui alguma sugestão para melhorar o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência ou TEA e, se sim, quais seriam eles:

É preciso que sejam disponibilizados mais informações, capacitações de como se trabalhar com esse aluno, pois é um grande desafio que temos que lidar (VERA, 2015).

A propagação de mais informações a respeito das diversas deficiências, percebemos, com isso, que a sociedade como um todo deve que exercer as responsabilidades sobre seus cidadãos, pois o processo inclusivo não é um movimento isolado socialmente, ao contrário, o que alcançamos hoje é fruto das diversas mobilizações e reflexões que ocorreram no passado e precisam ser constantes.

Conclusão

A inclusão escolar de alunos com deficiência e TEA é realmente um processo que vem ocorrendo gradativamente. Contudo, sabemos que para a efetivação desta muitos fatores que permeiam o meio educacional devem ser trabalhados coletivamente para que deste modo, a mesma obtenha melhorias significativas que poderão possibilitar progressos reais no que concerne a qualidade da educação e, conseqüentemente, no desenvolvimento do ensino-aprendizagem de todos os alunos independente de suas características.

Frente ao exposto, fica a certeza de que pesquisas e estudos dessa natureza contribuem de forma significativa para a reflexão de como o professor, que com o apoio de todos que fazem parte do contexto escolar, pode transformar as práticas e a própria escola em ambiente inclusivos e que tanto o apoio da família quanto a formação docente continuam sendo os fatores que mais contribuem para a efetivação da inclusão escolar.

Referências

- BUDEL, G. C.; MEIER, M. **Mediação da aprendizagem na educação especial**. Curitiba: InterSaber, 2012. – (Série Inclusão Escolar).
- CUNHA, E. **Autismo infantil: práticas educativas na escola e na família**. 2013. Disponível em: <<http://www.eugeniocunha.com.br/artigo/24/autismo-infantil:-praticas-educativas-na-escola-e-na-familia/>>. Acesso em: 14 jun. 2016, 21:23:43.
- DISCHINGER, M. MACHADO, R. **Desenvolvido ações para criar espaços escolares acessíveis**. Inclusão revista da educação especial. Secretaria de Educação Especial. Brasília, v. 1, n. 1, p.33-39, out. 2005.
- FREIRE, S. Um olhar sobre inclusão. **Revista da Educação**, Vol. XVI, nº 1, 2008. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2016, 19: 20:35.
- FRUCHI, P. A. O. Quais atividades pedagógicas uma criança autista pode realizar?. 2015. Disponível em: < <http://www.projetoamplitude.org/com-a-palavra->

- amplitude/quais-atividades-pedagogicas-uma-crianca-autista-pode-realizar/>. Acesso em 13 jun. 2016, 04: 23:12.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- KLEINA, C. **Tecnologia assistiva em educação especial e educação inclusiva**. Curitiba: InterSaberes, 2012. – (Série Inclusão Escolar).
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2009.
- MORESI, E. **Metodologia da pesquisa**. 2003. Disponível em: <ftp.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1370886616.pdf>. Acesso em 08 out 2014, 20:41:15.
- MENEZES, A. R. S. **Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?** 2012. 160f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2012.
- ORRÚ, S. E. A formação de professores e a educação de autistas. **Revista Iberoamericana de Educación**, Espanha, v. 31, n. 5, p. 01-15, 2003.
- PAN, M. **O direito à diferença: uma referência sobre deficiência intelectual e educação inclusiva**. 1. Ed. Curitiba: InterSaberes, 2013. – (Série Inclusão Escolar).
- SCHELLING, M. C.; CHIARO, S. **Estratégias pedagógicas utilizadas com crianças com deficiência: o que sinalizam as práticas?** 2013. Disponível em: <https://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2012.2/estratgias%20pedaggicas.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2016, 12: 42:12.
- SILVA, M. K.; BALBINO, E. S.; SANTOS, G. A importância da formação do professor frente ao autismo: estratégias educativas adaptadas. In: IX COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”, 07. 2015, São Cristovão. **Anais eletrônicos...**São Cristovão: UFS, 2015. Disponível em: <http://educonse.com.br/ixcoloquio/publicacao_eixos.asp>. Acesso em: 16 jun. 2016, 23:23:12.
- VIEIRA, S. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.

CONTRIBUIÇÃO DO PROJETO ABC PARA A INCLUSÃO E ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS COM TEA

A interface entre as escolas regulares de ensino e o espaço Trate Autismo

**Myllenna de Oliveira Santos
Ana Paula Rios Moraes
Elizete Santos Balbino
Ivanilda dos Santos Oliveira
Jaqueline da Cruz Zacarias**

Resumo

As pesquisas realizadas, acerca dos Transtornos do Espectro Autista – TEA vêm aumentando e tornando-se muito significativas para o avanço de novos conhecimentos sobre essa temática. Esse transtorno é um distúrbio que afeta a comunicação social da criança com o outro, desde a infância. Portanto, a criança com TEA pode apresentar um déficit na aprendizagem pela quantidade de informações recebidas a todo momento em seu cérebro, deixando-a desorganizada, comprometendo a sua atenção, fazendo com ela muitas vezes tenha dificuldades em assimilar informações, comunicar-se com outros indivíduos e, assim, tornam-se insociáveis. Porém, como toda criança, ela consegue aprender, mas de uma forma singular, com atividades que correspondam às especificidades de cada uma e com um acompanhamento terapêutico especializado. Assim, o objetivo desse trabalho consiste em analisar a inclusão escolar e as contribuições de um projeto de alfabetização denominado ABC do Trate, considerando a interface entre as escolas de ensino regular nas quais estão inseridas crianças com TEA que fazem parte de um Espaço de Reabilitação e Reintegração de Crianças com Autismo – Espaço Trate, localizado no município de Arapiraca –AL. A metodologia utilizada para a elaboração deste trabalho, em andamento, é bibliográfica com uma abordagem de cunho qualitativo. Para a coleta de dados, serão realizadas entrevistas semiestruturadas, aplicadas a cinco professoras das crianças atendidas no projeto e duas psicólogas do referido Espaço. Como resultados espera-se que seja revelada a importância do projeto no desenvolvimento da alfabetização das crianças com TEA, que dele fazem parte, bem como, sejam evidenciados os benefícios através das escolas regulares nas quais as crianças estão estudando, uma vez que o projeto pode contribuir não apenas na aprendizagem das crianças, como também na inclusão e evolução do comportamento das mesmas.

Palavras – Chave: Alfabetização; Crianças; Escola; Inclusão; TEA.

Introdução

O processo de inclusão escolar dos alunos com TEA é considerado por muitos educadores como algo extremamente difícil, uma vez que implica em constantes observações e reflexões por parte dos professores, especificamente no que se

refere ao desenvolvimento da aprendizagem desses alunos, pois por motivos neurológicos e/ou ambientais requerem maiores estímulos.

A justificativa para a realização desse trabalho consiste na necessidade de uma maior propagação de assuntos que façam referência à temática inclusiva, uma vez que a presença de alunos com TEA nas escolas se torna mais frequente a cada dia. Além de projetos dessa natureza, se constituírem como uma excelente iniciativa que auxiliam na formação acadêmica das estudantes que dele fazem parte.

O objetivo do trabalho é analisar a inclusão escolar e as contribuições de um projeto de alfabetização denominado ABC do Trate, considerando a interface entre as escolas de ensino regular nas quais estão inseridas crianças com TEA que fazem parte de um Espaço de Reabilitação e Reintegração de Crianças com Autismo – Espaço Trate, localizado no município de Arapiraca –AL.

Como procedimento metodológico, fizemos uso da pesquisa bibliográfica e de campo. Para Gil (2002, p. 44): “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Já Prestes (2014, p. 31) declara que a pesquisa de campo “[...] é aquela em que o pesquisador, através de questionários, entrevistas, protocolos verbais, observações, etc., coleta seus dados investigando os pesquisados no seu meio”.

A abordagem de natureza qualitativa foi utilizada porque, segundo Silveira; Córdova (2009, p.31) “a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” A coleta de dados, ainda em andamento, ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, aplicadas com duas professoras atuantes em escolas do ensino regular, e duas psicólogas do Espaço Trate. Por meio das entrevistas buscaremos “informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado” (SEVERINO, 2007, p. 124).

Inicialmente, abordaremos sobre a aprendizagem e a inclusão da criança com TEA, na sequência, relatamos sobre a interface da escola com o espaço trate e o projeto ABC e, por fim, nas discussões e resultados mostramos a contribuição do projeto ABC no desenvolvimento da alfabetização das crianças com TEA, que dele fazem parte, bem como, a evidência dos benefícios através das escolas regulares nas quais as crianças estão estudando, uma vez que o projeto pode contribuir não

apenas na aprendizagem das crianças, como também na inclusão e evolução do comportamento das mesmas.

A aprendizagem e a inclusão da criança com TEA

O autismo é explicado e descrito como um conjunto de transtornos qualitativos de funções envolvidas no desenvolvimento humano. [...] Além disso, o modelo permite uma compreensão adequada de outras manifestações de transtornos dessas funções do desenvolvimento que, embora apresentem semelhanças, constituem quadros diagnósticos diferentes (FILHO; CUNHA, 2010).

Neste sentido, a inclusão mostra-se, pois, como um processo que viabiliza situações de aprendizagem favoráveis a todos que dela fazem parte. Diante dessa compreensão, algumas políticas públicas inclusivas têm sido instituídas para garantir o direito de pessoas com deficiência e com TEA, na tentativa de que através da orientação de novas práticas, com respaldo legal, sejam promovidos ambientes de acolhimento e respeito à dignidade e as singularidades de cada sujeito (BALBINO, et al, 2015)

Segundo Pérez (2007, p.316):

[...] As características mais específicas são: falta de reciprocidade social, incapacidade para entender estados emocionais próprios e alheios, inabilidade para compartilhar emoções e experiências com seus iguais, comportamentos desafiantes e pouco autocontrole. Dificuldades relacionadas com a alteração, percepção, memória, incapacidade de elaborar e de dar sentido à informação e às habilidades vinculadas com a solução de problemas.

Com isso, graças às especificidades sociais e acadêmicas da criança com TEA, a aprendizagem e inclusão da mesma, passam por obstáculos enfrentados diariamente tanto por suas famílias quanto pelos profissionais na sala regular e em espaços interdisciplinares.

Em relação a aprendizagem, é preciso segundo Balbino et al (2015, p. 05) que:

[...] um foco maior no que diz respeito ao processo de aprendizagem da criança com autismo como um todo, favorecendo não um, mas todos os aspectos que lhe são necessários, na premissa de que ela tenha suas possibilidades de desenvolvimento ampliadas. Sobre essa questão, estudos apontam, que as crianças com autismo podem desenvolver grandes habilidades, mas para isso precisam

que seus direitos sejam garantidos, de modo que tenham acesso a uma educação inclusiva de qualidade.

Por fim, a inclusão dessas crianças com TEA deve ser uma realidade primordial, visto que, elas dependem dessa interação com o meio para se desenvolverem e aprenderem. Pois, como afirma Filho; Cunha (2010, p.28), “Na inclusão escolar a criança com autismo tem a oportunidade de vivenciar a alternância entre aquilo que acontece todos os dias da mesma forma e aquilo que acontece de forma diferente”. É nessa troca de experiências diárias que as crianças com TEA irão compreender melhor o ambiente e aprenderão a fazer parte dele, tornando-o menos confuso e mais adaptativo.

A interface da escola com o espaço trate e o projeto ABC

A criança e o jovem com TEA necessitam de uma educação especializada com profissionais especialistas na área e professores comprometidos na sala de aula do ensino regular, visto que a colaboração de ambos é de extrema importância para o desenvolvimento e a aprendizagem desses indivíduos. Entretanto, a chegada a essa compreensão de colaboração entre esses dois grupos – especialistas e professores – não foi tão rápida nas últimas décadas, alguns fatores tiveram grande influência nessa concepção de coparticipação.

Durante a idade média, imperava a ideia de proteger a pessoa “normal” da “anormal” por esta ser considerada um perigo social, ou seja, o indivíduo com algum tipo de deficiência era excluído da sociedade e, com isso, não tinham o direito à educação, visto que, estes, não eram considerados como seres humanos capazes de assimilar algum tipo de aprendizagem graças a essa sua “enfermidade”.

Ainda nesse contexto de excluir o “anormal” do “normal”, durante o século XIX e início do século XX, foram criadas algumas instituições de caráter assistencialista para as pessoas com algum tipo de deficiência. As concepções renascentistas despertaram o interesse pela deficiência, criando instituições de aspecto médico - terapêutico, onde é reconhecido o direito à educação especializada em instituições específicas e com profissionais habilitados para as pessoas com deficiência. Conforme Silva (2009, p. 137) A institucionalização teve, pois, numa fase inicial, um carácter assistencial. A preocupação com a educação surgiu mais tarde, pela mão de reformadores sociais, de clérigos e de médicos, com a contribuição de

associações profissionais então constituídas e com o desenvolvimento científico e técnico

De acordo com Sanches; Teodoro (2006, p. 64),

Em meados do século XX (anos 60), com origem na Europa, nos países nórdicos, aposta-se na escolarização das crianças em situação de deficiência sensorial no sistema regular de ensino, iniciando-se, assim, o movimento da integração escolar. Os países que aderiram a este movimento colocaram as suas crianças e jovens em situação de deficiência nas classes regulares, acompanhados por professores de ensino especial, previamente formados para isso.

A partir desse movimento de integração, as crianças com deficiência tiveram a oportunidade de frequentar a escola regular, e ter direitos à Educação e à Igualdade de Oportunidades. Entretanto, não basta integrar, é preciso incluir, pois para Correia (1997, p. 9-10), “[...] a simples colocação física da criança com necessidades educativas especiais na classe regular não é, de forma alguma, garantia de sucesso escolar [...]”.

Tento em vista que, o processo educacional para as crianças com deficiência sofreu várias mudanças ao longo do tempo, fica claro que estas, devem frequentar a escola como qualquer coisa criança, uma vez que além de ser um direito enquanto cidadãos é a oportunidade de suas capacidades cognitivas e sociais se desenvolverem, e desta forma as escolas de ensino regular devem adaptar o seu currículo – práticas, atividades, etc. –, além de sua estrutura, para proporcionar o desenvolvimento e a aprendizagem de seus alunos, como aponta Correia (1997), ao afirmar que, o princípio da inclusão apela para uma escola que tenha em atenção à criança – todo, no sentido de proporcionar-lhe uma educação que maximize o seu potencial.

Nesse contexto, surgiu à concepção de cooperação entre esses professores de escolas de ensino regular e profissionais especialistas na área de deficiência. Onde o objetivo era cooperação e o auxílio mútuo entre ambos, tento em vista que, as crianças frequentavam, agora, os dois âmbitos, e necessitavam de cuidados e aprendizagens que trouxessem ações significativas para as suas vidas, ou seja, que pudessem trazer benefícios tanto no contexto acadêmico quanto no social.

Segundo Kupfer (2001, p.81): “[...] um tipo de intervenção junto a crianças com problemas de desenvolvimento, [...] é um conjunto de práticas interdisciplinares de tratamento, com especial ênfase nas práticas educacionais, [...]”.

A inclusão no ensino regular pode e deve ser uma realidade, entretanto, requer adaptações que envolvem, desde a flexibilização de procedimentos relativos às várias dimensões do ambiente escolar, até mudanças direcionadas às ações pedagógicas e procedimentos de sala de aula. Portanto, se faz necessário uma rede de apoio interdisciplinar que se proponha a trabalhar em conjunto com a escola e com os professores, bem como um atendimento terapêutico para a criança.

Tendo em vista que, o TEA é um transtorno no desenvolvimento da criança que vai desde os aspectos acadêmicos até os sociais, o Espaço Trate juntamente com a curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas-Uneal criaram o Projeto ABC, que visa promover a alfabetização de crianças com TEA, atendidas no Espaço Trate.

O projeto acontece com a participação de treze estagiárias de diferentes períodos do curso de Pedagogia, incluindo a presença da professora de Educação Inclusiva da Uneal e com a participação de duas alunas egressas da Uneal. Hoje, o projeto conta também com a participação de três alunas da Faculdade de Ensino Regional Alternativa – FERA. São contempladas treze crianças, que recebem atendimento semanal, no qual são promovidos diversos incentivos para o desenvolvimento da alfabetização das mesmas, por meio de metodologias que se adequem as suas especificidades.

A partir daí, houve uma relação contínua e muito produtiva entre o Espaço Trate e as escolas, mais precisamente entre as estagiárias e os professores das crianças atendidas. As atividades realizadas nos atendimentos seguiam uma sequência de conteúdos já vista pelas crianças na escola, pois assim as mesmas iriam se organizar melhor e compreender com mais facilidade o que lhes era passado. E para esse acompanhamento, as estagiárias tinham acesso ao caderno das crianças e como os procedimentos educacionais eram passados.

Resultados e discussões

As discussões que iremos apresentar, ainda em andamento, versam sobre questionamentos que foram feitos a duas psicólogas do Espaço Trate e duas professoras de dois alunos atendidos no projeto ABC do Trate.

Para iniciarmos, questionamos se as psicólogas perceberam melhoras no desempenho da crianças a partir da inserção das mesmas no projeto, o relato foi o seguinte:

A gente sabe que a relação de aprendizagem envolve também uma relação afetiva. No projeto há o atendimento um para um, que é feito, e existe essa relação de afeto entre o aluno e a professora facilitadora desse projeto. Temos crianças que tiveram melhoras consideráveis em todos os aspectos, não apenas na aprendizagem formal, mas aprendizagem de convívio, de troca, de se manter sentado na sala de aula, de conseguir esperar sua vez, ficar no silêncio enquanto o outro está explicando, fora as questões formais que os pais relatam no desenvolvimento das crianças que estão no projeto (TEREZA, 2016).

A afetividade é citada pela entrevistada como fator decisivo no processo de aprendizagem. Conforme Cunha (2014, p. 34): “Um ambiente afetivo, permeado pelas qualidades das relações humanas é um convite à inclusão de qualquer indivíduo.” Ademais, as psicólogas reconhecem que as crianças beneficiadas pelo projeto possuem não apenas um desenvolvimento da aprendizagem escolar, mas, agregado a ela, podem perceber mudanças no comportamento das crianças, de um modo abrangente.

No que se refere à existência de diálogo entre o Espaço Trate e as escolas nas quais as crianças estudam, a resposta foi:

A psicopedagoga institucional visita as escolas das nossas crianças, seja pública ou particular, para ter um olhar diferenciado sobre essa criança, vê se ela está com um cuidador, se a escola tem uma metodologia diferenciada, o processo de inclusão. Então assim, visita a escola a partir dos relatos dos pais, leva para as escolas as experiências do Trate, como também traz da escola o comportamento da criança especificamente lá (JOANA, 2016).

Podemos perceber que a entrevistada reconhece o papel da escola enquanto contribuinte na inclusão dos indivíduos com TEA, e, além disso, necessita estabelecer parcerias com outros profissionais que podem contribuir significativamente com o desempenho das crianças.

Dessa maneira, segundo Pan (2013) os princípios de uma aprendizagem colaborativa devem reger não apenas a ética das relações entre crianças, seus

professores e equipe pedagógica da escola, bem como entre os serviços de apoio especializados.

Com relação às contribuições do projeto para a alfabetização e inclusão das crianças com TEA nas perspectivas das psicólogas, obtivemos:

Para mim, o maior ganho do projeto ABC está na formação desses futuros profissionais, pois acredito que ainda é um tema muito restrito na formação, e fazer com que esses estudantes possam praticar com crianças com TEA na formação é fantástico (TEREZA, 2016).

É extremamente significativa, pois as pessoas que participam do projeto vão, com certeza, terminar sua formação com uma bagagem muito maior. Não vão ficar com essa queixa que muitos professores tem de não saber o que fazer quando receber uma criança com TEA. (JOANA, 2016).

Notamos que as psicólogas, dentre outros pontos, enfatizam a formação inicial das pessoas envolvidas no projeto, pois ela está sendo desenvolvida de uma maneira diferenciada em comparação ao que é apontado pela maioria dos docentes. Isso, certamente é algo benéfico, que repercutirá não apenas na qualificação profissional das estagiárias, como na inclusão escolar de seus futuros alunos.

Isso é importante e Freitas (2006) corrobora com essa ideia quando afirma que refletir sobre a inclusão do aluno com deficiência no ensino regular leva-nos inevitavelmente a repensar a relação entre a formação do professor e as práticas pedagógicas atuais.

Com as professoras das escolas regulares onde os dois alunos que participam do projeto estudam, questionamos sobre quais eram as principais dificuldades encontradas por ela na aprendizagem da criança e como trabalhavam tais aspectos, as respostas foram as seguintes:

A concentração para iniciar as tarefas na sala de aula e a participação em todos os aspectos. Trabalho essas dificuldades me empenhando em criar estratégias para estimular o aluno (PAULA, 2016).

As principais dificuldades eventualmente encontradas são as “birras”, a falta de atenção e a “falta de limite”. Tento cativar sua atenção depois de algum tempo através de mimos. Criei uma estratégia em que quando ele realiza as suas atividades em sala, ganha uma “carinha feliz” desenhada para mostrar a mamãe. Em contrapartida, quando não realiza, recebe uma “carinha triste” (ROBERTA, 2016).

Uma das dificuldades na aprendizagem da criança com TEA é a sua concentração, a mesma recebe um número excessivo de informações a todo o momento que a deixa desorganizada. Por tanto, se faz necessário à adaptação de atividades que possibilitem a essa criança melhor eficácia ao realizar suas tarefas em sala de aula. Perguntamos a professora se o projeto ABC do Trate contribuiu para a aprendizagem do seu aluno, e a mesma afirmou que:

Com certeza. “X” avançou bastante na aprendizagem em várias disciplinas, principalmente em matemática e em língua portuguesa (PAULA, 2016).

Como o foco do projeto ABC é a alfabetização das crianças com TEA, percebem-se avanços nas matérias bases como na língua portuguesa, visto que a linguagem, para essas crianças é um dos maiores problemas em seu desenvolvimento e como nos aponta Cunha (2014) Quanto mais o contato social é complexo e rico, mais são desenvolvidas áreas da aprendizagem, principalmente a área da linguagem.

Na sequência, perguntamos as professoras se, em suas formações, ouviram falar sobre o TEA/autismo e obtivemos o seguinte:

Não. Meu primeiro contato foi na prática. A partir desse momento comecei as pesquisas para melhorar o desenvolvimento dos meus alunos (PAULA, 2016).

Sim, na faculdade através de trabalhos científicos e em eventos por meio de palestras (ROBERTA, 2016).

Consideramos na fala de Paula o déficit em sua formação, pelo fato de não ter tido nem a teoria e nem a prática conhecimentos acerca do TEA, o que sabemos o quanto é necessário o contato do educador com cursos de formações, seja inicial ou continuada, que possibilite ao mesmo as condições necessárias para atuar frente às crianças que apresentem deficiência e/ou TEA.

Conclusão

Portanto, o TEA, como um transtorno no desenvolvimento da criança, dificulta o seu processo de inclusão e, conseqüentemente, a sua aprendizagem, visto que, os dois aspectos, andam juntos. Diante disso, a constituição do processo de inclusão ao longo das décadas foi de extrema importância para as crianças com TEA, que tivessem a oportunidade de frequentar tanto a escola regular quanto as instituições

interdisciplinares que, em parceria, trabalham atividades semelhantes visando o mesmo fim, a melhoria no desenvolvimento acadêmico e social dessas crianças.

Contudo, o projeto ABC dentro dessa perspectiva de coparticipação entre escola e Espaço Trate contribui de maneira essencial na aprendizagem e inclusão dessas crianças com TEA. Onde, as atividades realizadas por ele, proporciona um reforço significativo tanto no ensino das mesmas, na sala de aula regular quanto na sua inclusão dentro e fora dela, tentando, trabalhar estratégias que amenizem as suas dificuldades de aprendizagem e interação social.

Referências Bibliográficas

- BALBINO, E. et al. A formação inicial do professor frente à inclusão e à aprendizagem das crianças com autismo: primeiras aproximações. In: XII CONGRSSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 2015, PUCPR. **Anais eletrônicos...** PUCPR: Curitiba, 2015. Disponível em: <educere.bruc.com.br/anais/p228/trabalhos.html>. Acesso em 10 de jun. 2016, 22:10:23.
- CORREIA, L.M. **Inclusão e necessidades educativas especiais**. Porto: Porto Editora, 1997.
- CUNHA, E. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade**. 4. Ed. Rio de janeiro: Wak editora, 2014.
- FILHO, J. F. B. & CUNHA, P. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: Transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <portal.mec.gov.br/docman/novembro-2010-pdf/7120-fasciculo-9-pdf>. Acesso em: 10 jun. 2016, 13:24:10.
- FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de o processo. In: RODRIQUEZ, D. (Org.). **Educação e inclusão: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. 161-182.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- KUPFER, Maria Cristina Machado. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. São Paulo: Escuta, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v4n1/v4n1a05.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2016, 22:25:00.
- PAN, M. **O direito à diferença: uma referência sobre deficiência intelectual e educação inclusiva**. 1. Ed. Curitiba: InterSaberes, 2013. – (Série Inclusão Escolar).
- PÉREZ, M. I. Conceito e breve resenha histórica do autismo. In Puyuelo, Miguel & Rondal, Jean-Adolphe (Orgs.). **Manual de desenvolvimento e alterações da linguagem na criança e no adulto**. Tradução Antonio Feltrin. Porto Alegre: Artmed, 2007. Pp.315-330.
- PRESTES, M. L. de M. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia**. 4. Ed. São Paulo: Rêspel, 2014.
- SANCHES, I.; TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, 8, 63-83.2006.

Disponível em <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n8/n8a05.pdf>> Acesso em: 06 jun. 2016, 12:40:00.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M.O.E. Da exclusão à Inclusão. **Revista Lusófona da Educação**, 13, 135 – 153. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n13/13a09.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2016, 16:15:00.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T (Org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2016, 20: 23:15.

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

A contribuição do PIBID na formação docente

Geralda Terezinha Ramos¹

Resumo

Este trabalho tem como objetivo socializar os resultados de uma investigação em andamento sobre as relações entre Currículo, Educação Matemática e Tecnologias, relações necessárias na formação docente, a partir da contribuição do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, Campus de Eunápolis (PIBID/IFBA/Campus Eunápolis). A pesquisa realizada demonstra que as experiências vivenciadas pelos docentes, bolsistas de iniciação à docência e supervisor do programa propiciam mudanças significativas para todos os sujeitos envolvidos: por parte dos professores da licenciatura que reavaliam e ressignificam suas práticas; os alunos da licenciatura que passam a compreender o seu processo de formação e a trabalharem, na prática, o que lhes é transmitido nos bancos acadêmicos; do professor supervisor da escola campo, que tem possibilidade de participar de um processo de educação continuada, no qual tem apoio para experimentar mudanças em sala de aula que, contribuem para a elevação da qualidade de ensino da escola pública.

Palavras-chave: Currículo; Educação Matemática, Formação de Professores; Mudança; Inclusão

Introdução

Tradicionalmente, no Brasil, as formas de produção de currículos das diferentes disciplinas escolares para os diversos níveis e modalidades de ensino nortearam-se pela concepção de currículo caracterizado como normas e prescrições do poder público impostas às instituições escolares. Esse conjunto organizado geralmente apresenta uma seleção ordenada de objetivos, conteúdos e indicativos orientadores do planejamento, desenvolvimento e avaliação da aprendizagem.

No ensino da Matemática na Escola Básica e, especialmente, nos cursos de licenciatura, ainda predominam as concepções de transmissão e transposição de conhecimentos, obedecendo a uma organização lógica dos diversos domínios da área. Nesse sentido, Constatamos que grande parte dos currículos desses cursos, apesar dos estudos e discussões recentes no campo do currículo, ainda privilegiam

¹ Doutora em Educação: Currículo pela PUC-SP, atualmente professora do Instituto Federal da Bahia, campus Eunápolis. Contato: geralda.ramos@ifba.edu.br

modelos que se orientam por práticas conteudistas, próprias do bacharelado e cada vez mais distantes da realidade e dos desafios colocados pela sociedade na atualidade.

As transformações intensas que vem afetando a sociedade nas últimas décadas impactam de forma definitiva o locus da escola: a luta pelos direitos humanos; as políticas públicas que procuram garantir a democratização da educação por via do acesso e permanência de atores sociais oriundos de uma população historicamente excluída, que passam a exigir a atenção às realidades sociais e particulares em que se pratica o ensino.

O desafio de desenvolver este trabalho surgiu das inquietações vivenciadas enquanto professora da disciplina Currículo no curso de Licenciatura em Matemática e dos resultados obtidos nas atividades desenvolvidas como coordenadora do campus Eunápolis do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do Curso de Licenciatura em Matemática, que buscou verificar as possibilidades de articulação dos conhecimentos específicos e do uso das tecnologias no processo de formação docente.

Entendemos que é de vital importância incorporar os resultados obtidos no desenvolvimento do PIBID à revisão das concepções e práticas de formação inicial de docentes como também inserindo os docentes do curso nesse movimento de mudanças e ressignificação do currículo e do processo formativo da licenciatura.

Referencial teórico

Currículo

Falar de currículo significa, primordialmente, reconhecer que no discurso da Educação esse tema constitui-se, provavelmente, em dos núcleos de significado mais complexo e denso, com implicações e desdobramentos sociais, culturais, políticos e institucionais. Segundo Sacristán (2013) *o currículo não é apenas um conceito teórico, útil para explicar esse mundo englobado, mas também se constitui uma ferramenta de regulação das práticas pedagógicas.*

No entanto, pensar na construção e implementação de um currículo não é tarefa fácil: como um componente formador da realidade, o currículo dá forma à educação, evidenciando identidade e as representações sociais. Nenhuma teoria é neutra,

porém articula-se nas relações de poder e suas conexões sobre saber e identidade, portanto está condicionada às práticas dominantes e aos conteúdos culturais e sociais considerados legítimos de uma determinada sociedade.

Segundo Moreira e Silva (1995), o currículo escolar é compreendido como um campo de lutas e conflitos em torno de símbolos e significados, um instrumento de confronto do saber sistematizado com o saber empírico, ou seja, um artefato social e cultural, em constante processo de assimilação e construção do conhecimento. Não podemos desconhecer as suas determinações sociais e sua história: ele não é inocente e neutro no sentido de transmitir de forma desinteressada, o conhecimento social, pois está articulado relações de poder transmitindo visões e produzindo identidades individuais e sociais particulares.

Nas últimas décadas, vivenciamos mudanças sociais profundas que afetaram de forma definitiva o acesso à escola: seja por conta da globalização do planeta como fenômeno ocidental, que remetem a constatação de que as identidades culturais são relativizadas pelo espaço e tempo, como, por exemplo, os processos migratórios, acesso à internet e outros. Esse processo torna claro que as diferenças e as oportunidades são distribuídas de forma extremamente desigual, legitimados por políticas e ações discriminatórias excludentes.

Para Arroyo (2013), a partir dos anos 70 quando o ciclo de desenvolvimento industrial se esgotou, a pobreza passou a ser vista como questão social. Em países como o Brasil, o reconhecimento da miséria tem garantido o acesso a políticas e programas sociais no entanto, as políticas educacionais e, principalmente, os dispositivos curriculares não conseguem responder às demandas dessa população para assegurar de forma efetiva a permanência da maioria dos alunos dos grupos empobrecidos.

Parece existir um distanciamento entre as instituições escolares e a realidade, como também uma compreensão equivocada das políticas sociais, vistas como desmotivadoras e ineficazes para contribuir com o desenvolvimento dos processos educativos, principalmente para o que está prescrito nos currículos. Apesar de alguns avanços na compreensão das relações entre trajetórias de vida, trajetórias escolares, dificuldades para articular os tempos de escola, estudo, aprendizagem e tempos de sobrevivência e trabalho, essas continuam rígidas, legitimadas pela

cultura escolar e docente, que resistem de forma intensa ao diálogo e, em geral, evidenciam falta de sensibilidade no tratamento desses impasses.

Poucos grupos parecem mais sensíveis a esse cenário: mesmo em escolas públicas inseridas nas periferias, nas quais as condições de miséria e pobreza são evidentes e a realidade apresenta-se visível e explícita todos os dias, há dificuldades para incorporar essas questões na rotina e no cotidiano escolar, limitando-se a projetos pontuais, principalmente de caráter extracurriculares, muitas vezes de caráter compensatório. Para Arroyo (2013, p. 115)

as reformas curriculares mais recentes inspiradas na pedagogia progressista e curricular continuam fechadas a essa realidade. Os projetos curriculares continuam sendo generalistas, as avaliações nacionais e internacionais dos desempenhos na aprendizagem ignoram essa diversidade brutal de vivências, tempos, espaços e socializações.

Com base em um discurso de igualdade de oportunidades, direito de todos, praticam-se ações em que todos têm que aprender da mesma forma, no mesmo tempo. Na impossibilidade, os altos índices de evasão e repetência são muitas vezes minimizados com práticas excludentes, como é o caso do jubramento². Os regimentos, organização didática e outros, distantes da realidade, evidenciam mecanismos extremamente rígidos e expressam a negação do direito à educação e ao conhecimento para as camadas empobrecidas da população.

Dessa forma, o discurso da qualidade é construído em nome de alguns que obtiveram sucesso e bom desempenho nas avaliações generalistas, nos processos seletivos ou no mundo do trabalho. Os altos índices de reprovação e repetência da maioria parecem não fazer parte desse cômputo.

Educação Matemática

Nesse cenário, o acesso aos conhecimentos da Matemática, considerada tradicionalmente como disciplina difícil, cujo acesso seria privilégio de uma pequena parcela da população considerada “inteligente”, constituiu-se um dos referenciais dessa pesquisa.

² A desvinculação compulsória de aluno de cursos de grau médio e superior, o jubramento, estava prevista na LDB 4.024/61, qualquer série ou conjunto de disciplinas.

Como professora em curso de Licenciatura em Matemática, tenho tido a oportunidade de vivenciar os conflitos e impasses característicos de uma sociedade em processo de transformação, as exigências de currículos ainda distantes de políticas afirmativas de justiça e igualdade.

Nos resultados obtidos no diagnóstico das turmas ingressantes do IFBA, que visou identificar os conhecimentos básicos necessários para prosseguimento dos estudos, ficou evidente um total descompasso entre o desempenho dos alunos e as competências propostas para o Ensino Fundamental.

Julgo importante ressaltar que, no âmbito do instituto, muitas ações têm sido propostas no sentido de minimizar esse cenário de insucesso: monitorias, atendimento extra turno e até mesmo a oferta de curso preparatório para futuros ingressantes.

No entanto, essas ações parecem não surtir os efeitos esperados: o currículo dos cursos continua a ser visto de forma rígida e estanque. As iniciativas de caráter interdisciplinar ainda não são vistas como possibilidade de ação pelo coletivo, que terminam desenvolvendo ações isoladas, de caráter fragmentado e terminam por contribuir e reforçar o caráter excludente da instituição, historicamente construída com referenciais predominantemente conteudistas e rigidamente prescritivos.

Formação de Professores

Nesse contexto, participar do desenvolvimento do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática passa a representar uma oportunidade real de contribuir para desvelar esse quadro e encontrar possibilidades de superação de grandes desafios. Formar docentes, rever currículos e as práticas formativas do próprio curso de forma contínua, torna-se exigência inquestionável e de extrema urgência. No entanto, esse não é um processo fácil: os parâmetros desse processo são difusos e incertos, próprios de um período marcado por profundas mudanças culturais, econômicas e tecnológicas.

As certezas cedem espaço para as dúvidas, angústias e temores. Os antigos modelos que antes serviam de rotas e caminhos seguros são questionados e já não dão conta do novo, do não vivido. O acesso às tecnologias, mídias, educação à distância, desestabilizam antigas instituições de sucesso, demandam ações urgentes, sejam nos processos de formação inicial como também continuada,

exigindo mais do que nunca a necessidade de reflexão e da investigação permanente das práticas cotidianas.

Essas questões nos remetem a uma questão maior: segundo Acosta (2013) dentre os aspectos que se encontram em um momento de mudanças estão os valores que constituem o conteúdo do que se ensina e envolvem as crenças, atitudes, hábitos sustentados e compartilhados, e as condições determinadas como as ações que os docentes desenvolvem.

Tem sido comum práticas de gestão que insistem na melhoria das habilidades técnicas, mas que não enfrentam a questão dos conteúdos. A interpretação do currículo em torno do que as escolas e os docentes ensinam, principalmente nos cursos superiores, não é questionada, avaliada. Esse movimento mínimo em prol de mudanças parece contribuir muito mais para o isolamento dos professores e desconexão com os alunos, sem atingir de fato, o cerne da questão.

Os estudos de Arroyo, (2013), Fazenda (2014; 2015), Nóvoa (1998), Parente, Valle e Matt (2015) e Sacristán (2013), dentre outros, convergem em alguns pressupostos fundamentais: o trabalho coletivo é condição fundamental para possibilitar o movimento de assegurar condições para promoção de um processo de mudanças e romper com a fragmentação disciplinar, característica comum da educação básica, especialmente do nível médio e ensino superior que configuram-se como espaços fechados, geralmente em áreas de conhecimento, que não garante a visão do projeto pedagógico institucional, restringindo-se aos interesses individuais e a visão parcializada do seu grupo disciplinar.

Por essas razões, entendemos que o contexto acadêmico não tem contribuído de forma significativa para possibilitar alteração desse quadro: o trabalho coletivo ainda carece superar grande resistência. Torna-se necessário resgatar a confiança como marca identitária e potencialidade do exercício da docência, além de superar a desmotivação, o desencanto e a frustra-ação dos docentes.

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)

A contribuição decisiva para o início do processo de mudanças no Curso de Licenciatura foram os resultados obtidos no desenvolvimento das ações desse programa a partir das atividades desenvolvidas entre 2013 a 2015. O objetivo geral desse projeto foi:

[..]compreender como as políticas de formação de professores de matemática para o uso das tecnologias têm contribuído para o desenvolvimento no ensino e aprendizagem dos atores sociais envolvidos nessa perspectiva de trabalho. (Projeto PIBID/IFBA/FAPESB, Eunápolis, 2013)

No desenvolvimento das atividades foi possível promover ações formativas inovadoras com os diversos sujeitos envolvidos: aos bolsistas foram oportunizadas situações diferenciadas de aprendizagem, como oficinas, grupos de discussão e estudos de aprofundamento teórico e metodológico, e também foi assegurado condições para acompanhamento das práticas em turmas da rede pública municipal, sob a supervisão de docentes que participaram das diversas ações do projeto como bolsistas.

A avaliação geral dos bolsistas revelou avanços significativos no projeto: possibilitaram uma reflexão interdisciplinar acerca do processo formativo desenvolvido no PIBID, das práticas vivenciadas em sala de aula e, principalmente, do currículo proposto e praticado no curso de graduação.

Além dos bolsistas, o processo vivido pelos docentes envolvidos foi extremamente significativo: por parte do professor supervisor da instituição parceira que abriu espaço em sua sala de aula para os graduandos da licenciatura, para revisão de conceitos, práticas, incorporando novos saberes e até vislumbraram possibilidades de formação continuada, em serviço, ou na pós graduação. Finalmente, os professores orientadores também evidenciaram mudanças significativas no desenvolvimento das suas disciplinas e demonstraram inquietação e empenho em rever e reconfigurar suas disciplinas e o currículo do curso.

Metodologia

O percurso metodológico utilizado norteia-se na construção de um processo de colaboração entre os diversos atores: alunos e supervisores bolsistas do PIBID e professores do curso de licenciatura, tendo como ponto de partida os resultados do projeto, a partir dos olhares dos sujeitos envolvidos, das conexões com os professores da licenciatura e dos desafios para buscar alternativas de superação das fragilidades.

As atividades situam-se metodologicamente como um grupo de trabalho colaborativo oportunizando estudos e vivências para os sujeitos aprenderem e crescerem juntos,

pois, ao colaborar, o professor se abre em novas perspectivas do como, por que e o que ensinar.

Nesse cenário, os saberes são compartilhados e o desenvolvimento profissional conquistado através das interações construídas no coletivo, retroalimentando suas práticas pedagógicas de forma cíclica, comprometida, ética e dialeticamente constituída (FIORENTINI, MIORIM, 2010).

Nesse movimento metodológico, pensar o currículo do curso de licenciatura demanda a aproximação efetiva com o chão da escola e alimenta, com suas práticas, a condução da formação de professores.

Durante o desenvolvimento do projeto/ações, buscou-se de forma constante aprimorar o nível e a qualidade da comunicação entre todos os envolvidos, partindo-se do princípio que as metas e o desenvolvimento do mesmo não foi estabelecido a priori: estabelece-se com o envolvimento e a intervenção de todos, é flexível e incorpora o sentido da dinâmica e do movimento da sociedade.

Implica, antes de tudo, assumir um dos pressupostos basilares da Interdisciplinaridade segundo Fazenda (2014): ela está intimamente vinculada à problemática da intervenção educativa, que se propõe a questionar as práticas profissionais a partir da abertura do olhar, numa perspectiva multireferencial.

Entendemos que esse processo de revisão só terá sentido quando privilegiar a tomada de consciência do grupo participante para a identificar suas necessidades, propiciando condições para a inserção num amplo processo de mudanças sob a forma de um aprendizado contínuo que não se limita a uma revisão curricular, que se amplia em termos conceituais, na escolha do percurso e das práticas pedagógicas. A interação com o grupo, a elaboração de perspectivas e o exercício de experimentar ações constituem-se pressupostos de continuidade, inclusive após finalizado o projeto.

Considerações finais

Nesse relato, minha proposição foi refletir sobre o processo vivenciado nos últimos dois anos, a partir das ações do projeto PIBID, da atuação enquanto docente da disciplina Currículo, como também participante do Núcleo Docente Estruturante – NDE do Curso de Licenciatura em Matemática. Apesar das atividades propostas ainda estarem em andamento, os resultados obtidos, apesar de provisórios, são

relevantes: além das mudanças incorporadas nas práticas dos sujeitos envolvidos e da urgência da revisão do projeto pedagógico, evidencia-se cada vez mais a necessidade de articulação com a Escola Básica, inclusive assumir a responsabilidade social do curso/instituto de contribuir para promover a inclusão social, a partir da mudança de concepções de currículo, formação e práticas docentes, que tem como pressuposto a formação da própria equipe do curso.

Referências Bibliográficas

- ACOSTA, Javier Marrero. **O currículo interpretado: o que as escolas, os professores e as professoras ensinam?** In SACRISTAN, José Gimeno (Org.) *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Editora Penso, 2013.p. 188 -208.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos**. In SACRISTAN, José Gimeno (Org.) *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Editora Penso, 2013.p. 108 -125.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade na Pesquisa Científica**. Campinas: Papirus, 2015.
- _____, (Org.). *Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir*. São Paulo: Cortez Editora, 2014.
- FIORENTINI, Dario; MIORIM, Maria Ângela. **Pesquisar & escrever também é preciso: a trajetória de um grupo de professores de matemática**. In. FIORENTINI, Dario; MIORIM, Maria Ângela (Org.). Campinas: Ílion, 2010. p. 17- 48.
- MOREIRA, Antônio F. & SILVA, Tomás T. da. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005.
- NÓVOA, Antonio. **As Organizações Escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- PARENTE, Cláudia da Mota Darós; VALLE, Luiza Elena L. Ribeiro; MATTOS, Maria José Viana Marinho. **A formação de professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- SACRISTAN, José Gimeno (Org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Editora Penso, 2013.

QUESTÕES SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Kelly Maia Cordeiro

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e professora na Rede Municipal de Educação de Angra dos Reis, atuando na educação especial
Grupo de Pesquisa- Observatório da Educação Especial e Inclusão Escolar: Práticas Curriculares e Processos de Ensino e Aprendizagem-Campus da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro em Nova Iguaçu.

Palavras-chave: Deficiência intelectual. Jovens e adultos; Ensino e aprendizagem

Introdução

Se discrimino o menino ou a menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não os escuto, não posso falar com eles...
(FREIRE, 1996, p. 120).

Constantemente durante a atividade de rotina realizada no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para jovens e adultos com deficiência intelectual (DI), a jovem Marcela, de 26 anos de idade, pergunta a sua professora: “Eu sei lê?” De pronto, a professora olhando em seus olhos responde: “Você sabe lê algumas coisas.” A jovem não diz mais nada e a professora dá seguimento à atividade de rotina do dia. Ao lembrar desse episódio passado no campo de pesquisa, nos remetemos à questão da aprendizagem e da epígrafe de Freire (1996), ao enfatizar a necessidade da escuta, da abertura à fala dos educandos, para uma educação que vai além da observação, com respeito às potencialidades e saberes dos educandos.

Ao dizer que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra”, Freire (2003, p. 11) está incorporando a leitura pessoal de mundo, de vivências guardadas na memória e na compreensão dos códigos linguísticos que nos rodeiam. Nesse sentido, compreendemos que a resposta da professora corresponde a um significado abrangente do conceito de leitura, que se desloca para um bem maior, que não somente a decodificação de palavras.

A leitura vista pela ótica do contexto social, cultural e histórico, citada por Freire (2003), corrobora com a teoria histórico-cultural de Vigotski. Suas obras tornaram-se referência para diferentes pesquisas nas áreas da psicologia e da educação. Vale destacar que a teoria histórico-cultural trouxe estudos sobre o desenvolvimento cognitivo e a valorização das relações sociais nesse âmbito. Sua contribuição para a

educação especial tem possibilitado importantes reflexões acerca da internalização de conceitos científicos preconizados pelas escolas.

Portanto, o presente artigo busca apresentar a pesquisa em processo inicial de andamento, que investiga a escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual, com base na perspectiva histórico-cultural de Vigotski em diálogo com outros autores, como Fichtner e Pletsch, que pesquisam a educação especial.

Justificativa

A inclusão de alunos com deficiência em turmas regulares vem acontecendo no Brasil desde a década de 1990, a partir da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Essa discussão vem sendo feita tanto na academia quanto nos organismos que discutem as produções dessa área (JANUZZI, 1992; MAZZOTTA, 1996; GLAT; PLETSCH, 2012; entre outros), demonstrando a necessidade de maiores estudos que visem a inclusão e a escolarização desses sujeitos.

Ao realizar o levantamento bibliográfico sobre a inclusão de jovens e adultos com deficiência intelectual no contexto da escolarização, Almeida (2016) evidenciou que há poucas pesquisas nessa área, e aquelas existentes tratam de forma precária a formação desses sujeitos, que demonstram ter muito interesse no aprendizado da leitura, escrita e no desejo de ingressar no mercado de trabalho.

O Ministério da Educação lançou recentemente a Nota Técnica nº 36/2016/DPEE/SECADI/MEC, com “Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação de Jovens, Adultos e Idosos”. O documento enfatiza o direito dos jovens, adultos e idosos com deficiência à educação ao longo da vida; a educação especial articulada à EJA e o atendimento educacional especializado nessa modalidade de ensino. Isso reafirma a perspectiva de educação inclusiva, o que tensiona as políticas públicas locais e as práticas pedagógicas voltadas para jovens e adultos.

No município de Angra dos Reis-RJ, a Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (SECT), por meio da Gerência de Educação Especial (GEE), tem desenvolvido algumas ações, visando cumprir as determinações para o atendimento aos sujeitos da educação especial. O censo escolar de 2015 do município demonstrou que o maior número de educandos da educação especial é de

deficientes intelectuais, e a maior parte deles está matriculada nos anos finais do ensino fundamental ou na modalidade da EJA.

Apesar dos esforços, muito se tem a avançar no direito à educação para todos na perspectiva da inclusão. Percebemos que ao se tratar de jovens e adultos com deficiência intelectual, a oferta se torna mais escassa e mais problemática, principalmente se pensarmos na transição para o trabalho.

O município apresenta uma perspectiva de inclusão que envolve o AEE nos espaços escolares e fora deles através da Unidade de Trabalho Diferenciado (UTD). Portanto, consideramos relevante nos debruçarmos numa investigação ao público-alvo da educação especial, jovens e adultos com deficiência intelectual, contribuindo socialmente e cientificamente com a ampliação de pesquisa nessa área.

Objetivos

Historicamente a sociedade percebe os jovens e adultos com deficiência intelectual como crianças para vida toda. É comum na UTD-DI os responsáveis relatarem práticas infantilizadas de comportamento, vestimentas e linguagem. Um controle excessivo sobre o sujeito e a tudo o que ele faz ou tenta fazer. Limitando o desenvolvimento do seu aprendizado ao tratá-lo como criança ou incapaz de realizar alguma tarefa.

Compreendemos que jovens e adultos com deficiência intelectual, pelo seu histórico escolar, têm experiência de vida acumulada pelos anos de idade e escolarização com trajetórias irregulares advindas de anos acumulados na escola. De acordo com FICHTNER (2010, p.72)

Devemos aprender a compreender que seu desenvolvimento intelectual acontece de numa maneira diferente de uma criança normal. A criança portadora de deficiência mental não pode usar na mesma forma e com a mesma facilidade a possibilidade e as vantagens de apropriar-se da sua cultura. O desenvolvimento decorre aqui de um nível cultural e um nível intelectual diferente.

Na pessoa com deficiência intelectual os processos de desenvolvimento humano ocorrem de modo atípico, o que necessita de compreensão diferenciada do seu desenvolvimento.

Assim, a pesquisa tem por objetivo: analisar a relação entre ensino e aprendizagem de jovens e adultos com deficiência intelectual no contexto do Atendimento

Educacional Especializado (AEE) e na perspectiva de vida mais independente. A partir desse propósito emergem os seguintes objetivos específicos: verificar quais as principais especificidades dos sujeitos da pesquisa na relação do ensino e aprendizagem; identificar como são construídas as práticas educativas na perspectiva de vida mais independente; refletir e problematizar sobre as questões da mediação, a fim de provocar intervenções propositivas e afirmativas com aqueles que atuam nessa área.

Para a abordagem dessa temática e desse objetivo, partimos das seguintes questões: como jovens e adultos se posicionam diante dos desafios lançados nas práticas pedagógicas realizadas no AEE para o aperfeiçoamento das funções psicológicas superiores? O que podemos inferir sobre a mediação no contexto do AEE e nas relações parentais desses jovens e adultos? Que estratégias podem ser utilizadas para o fortalecimento das condutas sociais e práticas dos sujeitos da pesquisa?

Referencial teórico

De acordo com Vigotski (2009), para o desenvolvimento de conceitos científicos é necessária a participação de uma pessoa adulta, promovendo interações entre as construções aprendidas e as novas construções. Assim, estimula-se o desenvolvimento de processos psicológicos, possibilitando que o sujeito avance na formulação de conceitos, ultrapassando a fase inicial para os conceitos mais elaborados (estágios: sincretismo, pensamento por complexo e pensamento por conceito).

A construção de conceitos científicos está intimamente ligada ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS) e das interações sociais que o sujeito vivencia. Para Fichtner (2010), as estruturas psicológicas superiores são exemplificadas como: “ações conscientemente controladas, atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, ação intencional.” (p.19)

A prática em sociedade pela interação entre sujeitos gera experiências diferenciadas que potencializam o desenvolvimento das FPS. Por isso Vigotski (2012) enfatiza a importância da colaboração e das atividades coletivas, principalmente para pessoas com deficiência:

Na relação social se produz uma espécie de serviço mútuo. O que é intelectualmente mais dotado adquire a possibilidade de manifestar sua atividade social com respeito ao que é menos dotado e ativo. Este último, por sua vez, extrai da comunicação social com o mais ativo aquilo que todavia lhe resulta inacessível, o que com frequência constitui um ideal inconsciente ao que tende a criança intelectualmente deficiente. (VIGOTSKI, 2012 p.224).

Todavia, os estudos nos mostram que ao longo da história da humanidade, a segregação e o isolamento mais se evidenciaram no trato da pessoa com deficiência (OLIVEIRA, 2016), afetando o desenvolvimento não só das FPS, mas de toda a vida em sociedade da pessoa com deficiência.

Com o avanço no conceito sobre deficiência intelectual produzido historicamente, a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AADID, 2010 apud PLETSCHE; SOUZA, 2105) propositalmente traz no conceito de deficiência intelectual o comprometimento das áreas cognitivas e do comportamento adaptativo (expresso em habilidades adaptativas, conceituais, sociais e práticas), corroborando com os estudos de Vigotski acerca da necessidade de se promover a circulação desse sujeito socialmente, em fomentar atividades de participação coletiva e colaborativa para o seu desenvolvimento.

Para conhecimento das necessidades e desenvolvimento intelectual da pessoa com deficiência, é importante que a formação docente permita a este:

“Os conhecimentos sólidos sobre desenvolvimento humano e áreas, como, por exemplo, a linguagem. A relação entre esses conhecimentos e a promoção de interações sociais de forma dialógica, sem desconsiderar a subjetividade dos partícipes (aluno e professor, aluno e aluno), é que possibilitarão a aprendizagem dos conceitos necessários para o desenvolvimento.” (PLETSCHE, 2014, p.16).

Metodologia

A proposta de pesquisa apresentada está ancorada na perspectiva histórico-cultural de Vigotski, por entendermos que esta prima pelo desenvolvimento cognitivo a partir das relações sociais, dando suporte teórico às questões de investigação e dialogando com o contexto atual, que busca resgatar processos sociais mais humanos, com mais respeito às diferenças entre os sujeitos.

Diante do fato de sermos, ao mesmo tempo, pesquisadores e professores da educação especial, compreendemos que a pesquisa além do caráter de investigação, busca contribuir propositivamente no espaço da pesquisa. Nesse

sentido, optamos pelos caminhos da pesquisa-ação devido à proximidade do pesquisar com o local de pesquisa e pelo favorecimento de ações positivas no grupo. Para Thiollent (2005, p. 16):

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Para tanto, lançaremos mão da observação, filmagem, diário de campo e de entrevistas semiestruturadas que, de acordo com Bauer e Gaskell (2007), têm a finalidade de explorar as opiniões, as representações subjetivas sobre um assunto. Além disso, a perspectiva de semiestrutura permite a flexibilidade, a variação para pequenas modificações no planejado que cabe em um roteiro previamente estruturado – escolha dos entrevistados, momento, questões, análise, entre outros. Subsidiado pelas políticas nacionais que orientam a educação especial, o campo de pesquisa caracteriza-se com AEE, pois trata-se de um dos núcleos da Unidade de Trabalho Diferenciado (UTD) que atende jovens e adultos com deficiência intelectual. Está situada no município de Angra dos Reis-RJ, vinculada à Secretaria Municipal de Educação Ciência e Tecnologia (SECT), matricula alunos da educação especial de diferentes bairros e como desenvolvimento diferenciado de aprendizado. A unidade foi criada em 2014 e no seu projeto inicial se apresenta como um espaço para a realização de oficinas pedagógicas voltadas para desenvolver habilidades para a vida adulta mais autônoma e independente e com a ampliação ser um projeto de transição para o trabalho.

A escolha dos sujeitos da pesquisa foi balizada sobre dois aspectos: o primeiro ser atendida por professoras diferentes, pois uma das questões se refere à mediação, então é importante termos ampliado as estratégias de trabalho; o segundo é ser uma indicação do grupo de trabalho da UTD-DI.

Com base no relatório da unidade, apresentamos as jovens que participarão da pesquisa.

- Marcela: 26 anos de idade, fala e comportamento bastante infantilizado, em função da superproteção familiar. Os pais (por adoção) não investem muito na sua autonomia e, portanto, ela é extremamente dependente deles. A mãe refere quadro de agressividade quando contrariada ou exigida em algumas

tarefas. Não lê nem escreve. Usa medicamentos e tem acompanhamento médico;

- Arielle tem 31 anos de idade, é mãe de um menino de 12 anos com Transtorno do Espectro Autista, mora com a mãe e irmã e apresenta boa adaptação e autonomia. Faz uso de medicamento e demonstra desejo por atividades laborais.

A pesquisa está em fase inicial, as observações foram iniciadas com essas duas jovens, posteriormente serão gravadas e reavaliados outros sujeitos para a pesquisa. Realizaremos um cronograma das atividades de campo que terá entrevista com a família das jovens e as professoras.

Entendemos que sujeitos sem os comprometimentos da deficiência intelectual se sustentam, tomam decisões, circulam e participam da vida em sociedade de forma autônoma. O que corresponde aos mesmos direitos da pessoa com deficiência, porém, os que se enquadram neste perfil necessitam de um tempo maior e de estratégias diferenciadas para seu aprendizado. Imergir nesse campo pode trazer contradições inerentes aos processos educacionais e ao fazer pedagógico. Essas provocam reflexões e embates, aspectos necessários para o fortalecimento das convicções e possíveis defesas aos direitos da pessoa com deficiência intelectual.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Rosiney Vaz de Melo. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual: a construção de conhecimento e o letramento**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, 2016.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: SEEP, 2008.
- FICHTNER, B. **Introdução na abordagem histórico-cultural de Vygostky e seus colaboradores**. 2010. Disponível em: http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/docente/PDF_SWF/226Reader%20Vygotskij.pdf. Acessado em: 10 abr. 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 45. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de**

- Desenvolvimento Educacional Individualizado.** *Revista Linhas Críticas*, Brasília, v. 18, n. 35, p. 193-208, jan./abr. 2012.
- JANUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** São Paulo: Autores Associados, 1992.
- MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 1996.
- OLIVEIRA, Mariana Corrêa Pitanga. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual à luz da perspectiva histórico-cultural: avaliação mediada e apropriação conceitual.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu-RJ, 2016.
- PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal. **Atendimento educacional especializado: das diretrizes políticas à escolarização dos alunos com deficiência intelectual.** *Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados-MS, v. 5, n. 13 p. 237-257, maio/ago. 2015.
- PLETSCH, Márcia Denise. **Educação Especial e Inclusão Escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem.** *Póiesis Pedagógica*, Catalão-GO, v.12, n.1, p. 7-26, jan/jun. 2014.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação.** 14. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- VYGOTSKI, Lev. Semenovitch. **Obras escogidas V: fundamentos de defectología.** Madrid: Machado Grupo de Distribución, S. L., 2012.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Um estudo de caso no Município de Santa Rosa, RS, Brasil

Ritiéli Caroline Lippert da Silva¹
Priscila Gadea Lorenz²

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo analisar como é articulada e organizada a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista, em cinco escolas de Educação Infantil e duas de Ensino Fundamental que possuem pré-escola no Município de Santa Rosa- RS, Brasil. Caracteriza-se como pesquisa do tipo aplicada, utilizando da abordagem qualitativa. A coleta de dados ocorreu através de entrevistas semiestruturadas, realizadas com professores (as), monitores (as) e gestores (as) das instituições escolares, frente às práticas inclusivas. A partir das análises, e de acordo com os objetivos propostos, foi possível compreender que o fazer pedagógico oferecido aos alunos com Transtorno do Espectro Autista tem sido incorporado de forma sistêmica no ambiente escolar. Passando por um momento de ressignificações frente aos dilemas da inclusão escolar, com ênfase na formação docente e preparação dos monitores (as), perpassando à falta de apoio externo sentido pelos profissionais. A partir das reflexões percebem-se as diferentes realidades de cada instituição, em suas especificidades, visto que existem fragilidades. Pode-se afirmar que a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no município, encontra-se em gradativo processo de conhecimento e aceitação. É necessário que haja a compreensão de que os alunos com TEA, tem a necessidade de um atendimento diferenciado, que crie condições para o desenvolvimento de suas aprendizagens, respeitando as limitações e subjetividade, proporcionando um fazer pedagógico condizente e efetivo.

Palavras-chave: Inclusão; Educação Infantil; Transtorno do Espectro Autista.

Introdução

A infância por séculos foi caracterizada por ser uma fase da vida pouca valorizada, por vezes, passando despercebida. Sabe-se que o sentimento de infância era inexistente, baseada no abandono, pobreza, favor e caridade, não existindo particularidade da consciência sobre o universo infantil. Já a partir do século XIX e XX, a infância começa ser pensada e refletida. A Educação Infantil, recentemente, vem tendo maior destaque no cenário educacional, caracterizando um momento

¹Graduada em de Licenciatura Plena em Pedagogia, SETREM

²Mestre em Desenvolvimento, Professora da Faculdade Três de Maio, SETREM – (priscilalorenz@gmail).

diferenciado, e de razoáveis transformações no que concerne a políticas públicas específicas.

Por outro lado a Inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE's) no contexto escolar atual, suscita questionamentos, principalmente às práticas e inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A educação em sua historicidade passou por momentos de ressignificação, incorporando elementos inclusivos e modificando práticas pedagógicas, percebendo e aceitando a diversidade em seu contexto na busca pela concretização de direitos fundamentais.

Neste sentido, a presente proposta parte de questionamentos frente à realidade educacional que se apresenta no município de Santa Rosa- RS, devido o aumento de matrículas nos anos de 2014 e 2015 de alunos que apresentam o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil do referido município.

Justificativa

Conforme previsto na Constituição Brasileira (1988), em seu capítulo III, artigo 205, o ensino é direito de todos os cidadãos, dever do estado e da família. Pensar em processos inclusivos requer a articulação de políticas específicas, a fim de legitimar ações. De acordo com as Políticas Públicas da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), que reafirmam o compromisso de práticas que incorporem a diversidade, além de criar mecanismos de acesso e permanência, durante o processo de escolarização dos alunos público alvo da educação especial, em todas as etapas da educação básica ao ensino superior.

Após o conhecimento e articulação destas políticas educacionais surgiram questionamentos a respeito do assunto. Conforme dados estatísticas da Secretaria Municipal de Educação e Juventude do Município de Santa Rosa/RS, Brasil, notou-se o significativo aumento das matrículas, de alunos com Transtornos do Espectro Autista, na Educação Infantil da rede. Provocando o poder público, e, docentes a repensar o processo educacional, sob o paradigma da inclusão e seus inúmeros desafios.

No quesito importância, a presente pesquisa visa ampliar a percepção educacional, política e social quanto à formalização de ações inclusivas, respeitando a

diversidade e, sobretudo, abrindo espaços para discussão sobre a temática nas escolas do referido município.

Objetivo

Tem como objetivo analisar de que forma é articulada e organizada a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista nas escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental que possuem pré-escola, do município de Santa Rosa/RS, Brasil. Revisitar os documentos que norteiam as práticas pedagógicas pelo viés das Políticas Públicas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007) e compreender como são articuladas ações que visam a inclusão e implantação das salas de recursos, na oferta do atendimento educacional especializado.

Referencial teórico

Na busca pela compreensão das práticas inclusivas, percebe-se o quão foram importantes os diferentes movimentos sociais na articulação de mudanças paradigmáticas. Dessa forma considera-se que esta não se baseia apenas em dados históricos e sociais, mas também ações efetivadas através de políticas públicas, na defesa de uma educação de qualidade, em busca da igualdade, construção da identidade e exercício da cidadania.

Nesta perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), defende uma educação inclusiva, reforçando os pressupostos da educação inclusiva, garantido por direito a matrícula em escolas públicas regulares dos alunos com necessidades educacionais especiais. Entretanto a escola deve garantir além da permanência, possibilidades de aprendizagem, realizando adaptações de pequeno e grande porte, além de provocar mudanças atitudinais.

Reforça que o processo de escolarização deve ser oferecido, preferencialmente, na rede regular de ensino. Perante este direito das pessoas com NEEs, a União, os Estados e os Municípios iniciaram a adoção de políticas públicas na qual, os sistemas de ensino se reorganizem a fim de assegurar currículos, metodologias e profissionais que atendam as pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, garantindo o desenvolvimento educacional desses alunos.

Política Nacional para Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2007) apresenta o papel da Educação Especial e possibilita a compreensão do Atendimento Educacional Especializado enquanto organização da Educação Especial. Fomentam que a educação especial se organize em termos do atendimento educacional especializado, e que esse funcione como um instrumento de apoio e/ou complementação para construção de autonomia.

Em 2008, o Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008, define a Sala de Recursos Multifuncionais no Artigo 3º, Parágrafo 1º: As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado. Estabelece as orientações para organização do Atendimento Educacional Especializado- AEE. O documento reafirma apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino, do mesmo modo que prevê ações que serão realizadas nas referidas salas.

Dessa forma, enfatizando a garantia, respeito e direito inclusão social e educacional de crianças com necessidades especiais, o município de Santa Rosa/RS em sua Resolução CME nº 03/2011, Artigo 1º traz que:

As escolas da rede municipal de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em Salas de Recursos Multifuncionais ou em Centros de Atendimento Educacional especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (Resolução CME nº 03/2011, p. 1).

Garantindo no referido município os direitos reservados as pessoas com necessidades especiais, respeitando às Políticas Nacionais que regem a Educação Especial na perspectiva de uma educação inclusiva. Estabelecem estratégias integradas de sistema no sentido da justiça social, não para transferir responsabilidades, e sim gerar conceitos, estratégias e instrumentos para romper com a cadeia de exclusão.

Tornando realidade o que se tem explícito em leis, que escolas estão se adequando em dois pontos, estrutural e profissional, o primeiro para que haja condições de acessibilidade, bem como a adequação com recursos pedagógicos para sua formação. O segundo prevê desenvolvimento de programas que visam à formação e oferta de materiais para professores que trabalham com inclusão em sua sala de

aula. Propondo cidadania e a dignidade do ser humano, promovendo o bem estar de todos, sem qualquer tipo de preconceito e discriminação.

Gradativamente, o processo da inclusão através das Políticas Públicas Inclusivas no ensino regular vem se desvelando em nossa sociedade, baseadas na configuração de leis que regem e protegem princípios para a não exclusão de alunos com necessidades especiais. Nesse sentido contribui com a com os avanços no Atendimento Educacional Especializado (AEE), definindo que o mesmo possui as seguintes funções:

Identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento educacional complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p 15).

Percebendo claramente os alunos que são atendidos nas Salas de Recursos e recebem o Atendimento Educacional Especializado, pode-se também especificar que nestas, são desenvolvidas atividades diferenciadas da sala de aula comum. E os professores responsáveis pelo trabalho com os alunos de forma criativa e inovadora necessitam buscar recursos com objetivo de estimular e desenvolver as habilidades nas áreas de maior dificuldade de cada um (ALVES e GUARESCHI, 2011).

Concomitante à implementação do direito ao Atendimento Educacional Especializados, preocupados em garantir que esse sistema ocorra realmente de acordo com seus preceitos, o decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008, no seu artigo 3º tendo como base o Ministério da Educação e Cultura (MEC) prestará ajuda técnica e financeira às ações que serão realizadas junto à oferta do AEE, as quais poderão ser:

Implantação de salas de recursos multifuncionais; formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado, formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva; adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para acessibilidade,

e estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (BRASIL, 2008, p 01).

Dessa forma, pode-se considerar o AEE um apoio à educação inclusiva, contribuindo para o ensino/aprendizado dos alunos com NEE's, assegurando a eles o direito à educação, do mesmo modo podendo usufruir de materiais específicos às suas necessidades. A oferta do mesmo deve ser preocupada em ser realizada no turno inverso a do ensino regular, sem nenhuma dificuldade que o impeça de frequentar o ensino comum.

Também, a resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009, estabelece Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial em seu artigo 2º que:

O AEE tem como função complementar, ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009, art. 2º).

O mesmo necessita de um espaço especial para os atendimentos, este espaço trata-se da Sala de Recursos Multifuncionais. De acordo com o decreto 6.571 (BRASIL, 2008): “as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado”.

A denominação das salas especiais para o Atendimento Educacional Especializado refere-se pelo fato desse espaço destinar-se a diferentes necessidades educacionais especiais. Também por dispor de materiais pedagógicos e equipamentos, visando sempre à complementação ao ensino regular dos alunos com NEE's. Sendo este espaço também de avaliação, como responsável o professor da sala de recursos, certificar-se das possibilidades do aluno, se este precisa ou não do atendimento. É encargo desse professor também, a organização dos atendimentos, realização de cronogramas, através de divisão dos atendimentos que poderão ser individuais e pequenos grupos (ALVES e GUARESCHI, 2011).

Para que o trabalho nas Salas de Recursos Multifuncionais seja efetivado com maior eficiência o professor de acordo com as Diretrizes operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado- AEE na Educação Básica, “deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação

específica na educação especial, inicial ou continuada” (BRASIL, 2008, p.4). Porém, concomitante ao trabalho do professor nas salas de recursos, os professores do ensino regular, necessitam conhecer seus alunos, mantendo-se sempre em constante orientação e aquisição de informações a respeito do desenvolvimento do seu aluno.

Metodologia

A pesquisa tem a intenção de esclarecer à temática, na qual se propõem estudar. Utilizou-se o método de abordagem qualitativa, que segundo Lovato (2013, p. 41): “é utilizada para entender mais profundamente um fenômeno, particularmente nas áreas de Ciências Sociais e Humanas, quando se desconhece os fatores e variáveis nele envolvidos”.

Dessa forma delimitando-se em um Estudo de Caso, já que a pesquisa investigou como é articulada e organizada a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista nas escolas de Educação Infantil do município de Santa Rosa/RS. Ludke e André (1986) colaboram afirmando que o Estudo de Caso dentro da abordagem qualitativa refere-se aos:

Os estudos de caso enfatizam a interpretação em contexto, quer dizer, para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, percepções, comportamentos e interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem, ou à problemática determinadas a que estão ligadas; os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda, procurando revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema (LUDKE e ANDRÉ, p. 44, 2014).

Quanto aos procedimentos técnicos, como estudo inicial foi realizado o levantamento de dados bibliográficos. A referida pesquisa se dará de maneira exploratória e descritiva

Há uma grande diversidade nos estudos que propõem reflexões frente à inclusão dos alunos com necessidades especiais, em destaque na inclusão de alunos com TEA. Bem como, a releitura dos projetos políticos pedagógicos e regimentos das escolas que possuem alunos matriculados regularmente.

A coleta de dados ocorreu por meio de uma entrevista semiestruturada que, de acordo com Minayo (2010) “combina perguntas fechadas e abertas, em que o

entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender a indagação formulada”. A referida pesquisa se dará com professores (as) e monitores (as) e gestores (as) na Escola Municipal de Educação Infantil Bem Me Quer, Escola Municipal de Educação Infantil São Francisco de Assis, Escola Municipal de Educação Infantil Recanto da Criança e as Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Rita e Escola Municipal de Ensino Fundamental Francisco Xavier Giordani, onde encontram-se incluídos, regularmente, alunos com Transtorno do Espectro Autista, na faixa etária de 3 (três) a 5 (cinco) anos de idade, com o intuito de compreender como é articulada a inclusão de alunos com TEA.

Os questionários buscam compreender como estes professores (as), monitores (as) e gestores (as) percebem a inclusão dentro do contexto educacional. A utilização do questionário como instrumento de coleta de dados, possui várias perguntas constituídas por parte dos interessados, pesquisadores, que são respondidas de maneira individual a partir do entendimento dos mesmos. Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador(LAKATOS e MARCONI, 2003, p.200).

Posteriormente os dados das entrevistas serão apresentados por meio de uma pré análise, exploração do material propriamente dito, tratamento dos resultados, onde se verifica as interpretações que fazem parte de uma pesquisa tipo explicativa. De acordo com Gil (2007) este tipo de pesquisa preocupa-se em identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Após retorno dos questionários realizara-se a análise dos dados relacionando com a escrita, sendo que os mesmos serão discutidos e socializados.

Referências Bibliográficas

- ALVEZ, Marcia Doralina e GUARESCHI, Taís. **Atendimento Educacional Especializado (AEE)- Formação de Professores Para o Atendimento Educacional Especializado**. 1º Ed. Universidade federal de Santa Maria- RS- 2011.
- BRASIL, **Constituição de República Federativa do Brasil de 1988**. Emendas Constitucionais- 1988.
- BRASIL, **Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**.

- Inclusão, revista da Educação Especial, vol. 04 n1, jan./jun. Brasília: MEC/SEESP-2008.
- BRASIL, Ministério Da Educação. **Diretrizes Operacionais Da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica**- Brasília- MEC/SEESP, 2009.
- BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília. Seção 1. Acesso em 22/abril de 2013;
- BRASIL, Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado**. Presidência da República/CasaCivil/subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. Acesso em 22/abril de 2013;
- CORRÊA, M. A. M. **Educação Especial**. Vol. 1- Módulos 1 a 4. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2004.
- FONSECA, Vitor. **Educação Especial**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- JOMTIEN- **Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos, Plano De Ação Para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**- Tailândia - 1990.
- LOVATO, Adalberto. **Metodologia da Pesquisa**. SETREM, 2013.
- LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.
- KHOURY, Laís Pereira, TEIXEIRA, Maria Cristina Triguero Veloz, CARREIRO, Luiz Renato Rodrigues, José Salomão, SCHWARTZMAN, RIBEIRO, Adriana de Fátima e MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas**- 5º Ed- São Paulo: Cortez- 2005.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- SHIROMA, E. O. et al. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2004.
- SILUK, Ana Cláudia Pavão. **Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado**. Santa Maria. Universidade Federal da Santa Maria, 2011.

A INCLUSÃO E AS VOZES DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO MUNICÍPIO DE ARAPIRACA-ALAGOAS: da alfabetização ao ensino médio

**Kleycianne Nogueira Gomes
Myllenna de Oliveira Santos
Geilda Ferreira Lima
Elizete Santos Balbino**

Resumo

A luta pelos direitos à acessibilidade, à educação especializada e à concretização das políticas públicas, tornou-se, já há algum tempo, parte do avanço social na vida das pessoas com deficiência visual, dando-lhes, assim, vez e voz. Assim, a inclusão escolar, de um modo geral, é uma questão pertinente a ser discutida, pois as práticas pedagógicas e as adaptações curriculares necessárias para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos que apresentam deficiência não correspondem, na maioria das vezes, com as suas especificidades. Por vezes, a exclusão de alunos com deficiência visual na escola, privando-os e limitando-os de ações e atividades que são necessárias para a sua formação, estão presentes desde a alfabetização até o ensino médio e, com isso, elas procuram por conta própria meios que possam suprir a falta da visão, motivados a superar os momentos desafiadores e, assim, conquistar seu lugar como qualquer outra pessoa. Desse modo, esta pesquisa, em andamento, tem por objetivo analisar a inclusão e as vozes dos alunos com deficiência visual no município de Arapiraca – Alagoas, desde a alfabetização até o ensino médio. Para a sua elaboração a metodologia utilizada é bibliográfica com uma abordagem de natureza qualitativa. E, para a coleta de dados, serão feitas entrevistas semiestruturadas com oito alunos, assim distribuídos: dois alunos da alfabetização, dois alunos do 1º ao 5º ano, dois alunos do 6º ao 9º ano e dois alunos do ensino médio do município de Arapiraca – Alagoas. Com os resultados espera-se que o ingresso, a permanência e a saída com sucesso dos alunos com deficiência visual, seja de fato uma realidade nas escolas regulares de ensino do município de Arapiraca - Alagoas, como também, sejam identificados nas vozes dos participantes os avanços no processo de inclusão educacional no referido município.

Palavras-chave: Alunos; Deficiência visual; Escola; Inclusão; Vozes.

Introdução

A busca pelos direitos enquanto cidadãos e pessoas independentes fora constante para as pessoas com deficiência visual no Brasil, pois além destas não poderem ver o mundo como de fato é, de serem de antemão taxados como incapazes, coitados e dependentes dão de cara com todas as adversidades da vida cotidiana que uma pessoa vidente enfrenta. Vivem numa sociedade capitalista e extremamente

competitiva, enfrentam os estereótipos, o estigma social e preconceitos de toda ordem.

Esta pesquisa, em andamento, tem por objetivo analisar a inclusão e as vozes dos alunos com deficiência visual no município de Arapiraca – Alagoas, desde a alfabetização até o ensino médio. Para a sua elaboração a metodologia utilizada é bibliográfica, que segundo Gil (2002, p. 44), é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Utilizamos também uma abordagem de natureza qualitativa. E, para a coleta de dados, serão feitas entrevistas semiestruturadas com oito alunos, assim distribuídos: dois alunos da alfabetização, dois alunos do 1º ao 5º ano, dois alunos do 6º ao 9º ano e dois alunos do ensino médio do município de Arapiraca – Alagoas.

A abordagem qualitativa nos permite segundo Chizzotti (2006), uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. Já o uso das entrevistas: “consiste no diálogo com o objetivo de colher, de determinada fonte, de determinada pessoa ou informante, dados relevante para a pesquisa em andamento” (RUIZ, 2010, p.51).

Para que as discussões acerca da temática do presente artigo sejam compreendidas, o mesmo está organizado em dois momentos. O primeiro tratará da inclusão da pessoa com deficiência visual; no segundo momento, o processo de aprendizagem e a postura do professor frente à pessoa com deficiência visual e, por fim, nos resultados e discussões trazemos as vozes dos alunos com deficiência visual para o contexto deste trabalho na intenção de dar espaço para que os mesmos se coloquem acerca do seu processo de inclusão nas escolas do município de Arapiraca – Alagoas.

A inclusão da pessoa com deficiência visual

O caminho histórico, cultural, político e social da pessoa com deficiência foi marcado por obstáculos contínuos devido ao padrão exigido por uma sociedade, onde os indivíduos que não se enquadrassem a ele eram, por vezes, excluídos do convívio social, castigados, mortos e sem direito à cidadania. Esse preconceito e

discriminação perpassaram por diversos momentos, onde as pessoas com deficiência visual eram vistas como possuídas por espíritos malignos, pecadoras e por essas razões eram mortas ou abandonadas (FRANCO; DIAS 2005).

Esse paradigma social fez parte não só da cultura brasileira como da de outros países. Entretanto, em meados do século XIX, quando o Brasil dava seus primeiros passos após a independência, as pessoas com deficiência visual passaram a ter certo reconhecimento, perante o império e a sociedade.

A partir do século XIX, que os olhares para o atendimento as necessidades dos deficientes visuais se expandiram e ultrapassaram divisas, alcançando o continente americano e favorecendo a criação de institutos e escolas nos Estados Unidos e no Brasil. Neste último, foi fundado em 1854 no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto de Meninos Cegos, atual Instituto Benjamim Constant (IBC), denominado assim em 1891 em homenagem a um republicano que dirigiu a instituição por três décadas (MONTEIRO, 2012).

As leis brasileiras criadas para promoverem o direito à pessoa com deficiência visual sofreram várias influências internacionais. Desta forma, traçaram metas e implementaram documentos legais para sustentar os direitos das pessoas com deficiência e alavancar políticas inclusivas. Algumas leis criadas foram a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida e a Lei nº 11.126, de 27 de junho de 2005, que dispõe sobre o direito da pessoa com deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhada de cão-guia.

A inclusão é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliário e meios de transportes) e na mentalidade de todas as pessoas, portanto também do próprio portador de necessidades especiais. Contudo, para que de fato a inclusão ocorra se faz necessário adequar o ambiente a pessoa com deficiência, seja ela qual for, respeitando-a e dando-lhe oportunidades de convívio social (SASSAKI, 2006).

Assim, de acordo com Sanches;Teodoro (2006) a inclusão é um projeto coletivo, que vai da reformulação do espaço escolar, como um todo, até adaptação do currículo. Essa nova estrutura no ambiente escolar possibilita a criança com deficiência visual

maiores avanços na sua aprendizagem, graças a vias que esse novo lugar adequado lhe proporciona, como acessibilidade, mobilidade, orientação.

O processo de aprendizagem e a postura do professor frente à pessoa com deficiência visual

Baixa visão é a alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados, tais como: baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes, que interferem ou que limitam o desempenho visual do indivíduo. A perda da função visual pode se dar em nível severo, moderado ou leve, podendo ser influenciada também por fatores ambientais inadequados (BRASIL, 2006).

Já a Cegueira, segundo Brasil (2006), é a perda total da visão, até a ausência de projeção de luz. Do ponto de vista educacional, deve-se evitar o conceito de cegueira legal (acuidade visual igual ou menor que 20/200 ou campo visual inferior a 20° no menor olho), utilizada apenas para fins sociais, pois não revelam o potencial visual útil para a execução de tarefas.

Para Masini (1994), a pessoa com deficiência visual tem uma dialética de aprendizagem diferente, em função do seu conteúdo que não é visual, sendo importante desenvolver atuações pedagógicas que valorizem o tato, a audição, o olfato e a cinestesia como vias de acesso para a construção do conhecimento.

As crianças e jovens com baixa visão tendem a usar recursos específicos – lupas, óculos de grau, lente de contato, etc. – que amenizem o déficit dessa limitação, para que durante o processo educativo esse aspecto não atrapalhe o seu desenvolvimento e sua aprendizagem. Do ponto de vista educacional, a criança ou o jovem com cegueira, por não ter o uso funcional da visão utiliza-se dos demais órgãos dos sentidos remanescentes como tato, audição, olfato, paladar, além destes aspectos, o Sistema Braille de ensino atua como o principal meio de comunicação escrita, propiciando a estes indivíduos uma aprendizagem muito mais satisfatória.

É o déficit na visão (baixa visão) ou a falta dela (cegueira), que dificulta a aprendizagem da pessoa com deficiência visual, tirando este aspecto, o indivíduo tem as mesmas capacidades de desenvolvimento cognitivo que os outros a sua volta. Entretanto, se faz necessário um sistema de ensino que se proponha a

transmitir por outras vias informações que não podem ser transmitidas pela visão enquanto pessoa cega.

Segundo Brasil (2006, p. 44):

Uma educação consistente e a aprendizagem significativa devem considerar a importância da interação sensorial e, somente por esse caminho próprio é que a criança cega poderá conhecer o mundo, elaborar noções de conceitos, e principalmente, obter o desenvolvimento da autonomia e independência.

Um dos maiores dilemas na sala de aula do ensino regular onde as crianças e jovens com deficiência visual estão integradas é a postura do professor frente à problemática. Muitos desses profissionais, por não terem uma formação continuada, após a graduação, ou uma formação de fato completa, não conseguem trabalhar de maneira adequada junto a esses alunos, e, conseqüentemente, não estabelecem práticas que convém a atender as especificidades educacionais destes, nem muito menos compreender como tal deficiência precisa ser trabalhada dentro da sala de aula e os instrumentos que está necessita, pois por falta dessa concepção de instrução, muitos não sabem manusear os instrumentos necessários para a aprendizagem destes alunos. Desse modo, Crochik (2006, p. 282), afirma que: "sem a adesão livre, consciente e refletida dos professores, sem a consideração pela sua experiência, não há proposta educacional que possa ser bem sucedida".

Para Brasil (2006, p. 46),

No ambiente da escola, o professor pode aproveitar vários momentos e situações para que o aluno identifique sons, discrimine odores, experimente diversos sabores e diferencie os mais variados materiais, proporcionando, desta maneira, não só para o aluno deficiente visual, como para todos os alunos, um desenvolvimento sensorial harmonioso que favorecerá tanto o processo educacional, como a orientação e a mobilidade do deficiente visual.

O professor, desde a alfabetização da criança ou jovem com deficiência visual, precisa criar situações que os permita construir suas próprias concepções e experiências, além de proporcioná-los sua autonomia e identidade, pontos primordiais a serem estabelecidos.

Nesse sentido, de acordo com Brasil (2003, p. 34):

Não se deve esquecer também que brincar, imaginar, criar, sonhar para o deficiente visual é tão importante quanto para os que enxergam. Utilizar o jogo como recurso para o deficiente visual interiorizar os conceitos e futuramente fazer suas representações, é uma prática prazerosa e produtiva tanto para o professor quanto para o aluno.

Os materiais utilizados precisam corresponder com as propriedades dos órgãos do sentido que restam para essas crianças e jovens, como já citado anteriormente, e o sistema sensorial é de grande valia para desenvolver essa aprendizagem. Dentre os sentidos os quais a criança com deficiência visual dispõe, em termos de aprendizagem, o tato e a audição são os mais significantes, não eliminando o paladar e o olfato, pois todos eles têm a sua importância no desenvolvimento da criança.

No quesito alfabetização, que é a base para qualquer aprendizagem posterior de todos os indivíduos, o sistema Braille (através do tato) é essencial valia para a escrita e leitura das crianças e jovens com deficiência visual.

Conforme Piñero; Quero; Díaz (2003, p. 234): A leitura mediante o tato é realizada letra a letra, e não por meio do reconhecimento de palavras completas, como acontece com a leitura à tinta.

Dessa maneira, fica claro que o uso da máquina Braille precisa ser uma realidade da criança com deficiência visual durante todo o seu processo educacional, tendo em vista que, ela proporciona a base para seu desenvolvimento. Entretanto, esse instrumento, tão valioso, precisa ser disponibilizado em todas as salas de recurso para o uso da criança ou jovem com cegueira desde a sua infância, para que desde cedo o conheça e saiba utilizá-lo de maneira correta, visto que, a intervenção precoce nesses casos é de extrema importância.

Segundo Brasil (2006 p. 68):

O desenvolvimento da orientação e mobilidade de pessoas com deficiência visual ocorre como de qualquer indivíduo, desde o nascimento. O que vai caracterizar a diferença é a necessidade das crianças cegas serem estimuladas, o mais cedo possível, através dos sentidos remanescentes e da manipulação natural que ocorre nos momentos de troca, banho, alimentação e carinho, devendo portanto, iniciar no colo da mãe e no berço onde vai adquirindo ricas oportunidades de vivenciar espaços e movimentos. Portanto, pode-se considerar

este momento como o início da construção de sua Orientação e Mobilidade.

Assim, a escola deve adequar o seu espaço de acordo com os requisitos definidos pelo PNE – Plano Nacional de Educação – como os conceitos de sustentabilidade, acessibilidade universal e com a proposta pedagógica. Assim, a reflexão sobre as necessidades de desenvolvimento da criança ou jovem com deficiência visual deve ser uma realidade dentro do currículo de todas as escolas, pois sem essas adequações o indivíduo não conseguirá interagir com o espaço e as outras pessoas.

Resultados e discussões

Para analisar a inclusão e a realidade escolar das pessoas com deficiência visual no município de Arapiraca - Alagoas foi feita uma pesquisa de campo com entrevistas direcionadas aos alunos da alfabetização e do ensino médio do referente município. Com esta, ainda em andamento, foram entrevistados apenas três alunos: um aluno da alfabetização, um aluno do 5º ano e um aluno do ensino médio. Vale destacar que serão utilizados nomes fictícios para preservar a identidade dos entrevistados. Duas das entrevistas foram feitas a um aluno com deficiência visual, de cinco anos, que está na alfabetização, cujo nome fictício será Pedro e uma aluna com baixa visão, de onze anos, que está no 5º ano, cujo nome fictício será Laura. Uma das perguntas direcionadas a eles, foi se gostavam de estudar e porque, e as respostas foram:

Gosto. Porque é bonito (PEDRO, 2016).

Não. Porque a gente deixa de fazer uma coisa que quer muito fazer, para estudar (LAURA, 2016).

Uma indagação pertinente à resposta de Pedro é qual a concepção de bonito para ele, visto que não possui visão? Fica claro que as experiências auditivas de Pedro influenciam no seu vocabulário e nas suas concepções. De acordo com Brasil (2007, p. 15) A audição desempenha um papel relevante na seleção e codificação dos sons que são significativos e úteis. A habilidade de atribuir significado a um som sem perceber visualmente a sua origem é difícil e complexa.

A resposta de Laura nos reflete uma insatisfação em relação ao seu processo educativo, pois se as atividades em sala de aula lhe proporcionasse entusiasmo, estudar não seria uma obrigação, para Laura, e sim um prazer.

Outro questionamento feito a Pedro e Laura foi o que eles mais gostavam de fazer na escola, e os mesmos responderam que:

Brincar. Brincar de carrinho (PEDRO, 2016).
Não sei. Acho que gosto mais da hora da saída (LAURA, 2016).

Na resposta de Pedro, sentimos que a escola traz momentos dinâmicos e felizes para o mesmo, onde participa de atividades de acordo com sua faixa etária do mesmo jeito que seus colegas. Já a resposta de Laura demonstra uma recusa na participação em momentos escolares evidenciando a sua falta de interesse de manter um contato de interação com os outros a sua volta. Na maioria dos casos, esse problema ocorre por conta da falta de estímulos que o professor oferece ao aluno.

Para a conclusão da análise feita sobre o processo educacional dos alunos da alfabetização e do ensino fundamental, foi perguntado se Pedro e Laura já sofreram algum preconceito por serem deficientes visuais e ambos afirmaram que sim,

Já, os maloqueiros que passaram na estrada me chamaram de cego (PEDRO, 2016).
Muito, me chamam de quatro olhos direto (LAURA, 2016).

Os dois vivenciam o preconceito diariamente, de acordo com as respostas. Um aspecto que deve ser citado aqui é que ambos não sabiam o significado da palavra preconceito, e isso é preocupante, visto que, eles precisam ter conhecimento dessa realidade para que saibam, desde cedo, seus direitos, os tornando mais autônomos e críticos. Pois, de acordo com Sasaki (2006, p. 41) quanto mais sistemas comuns da sociedade adotarem a inclusão, mais cedo contemplará a construção de uma verdadeira sociedade para todos.

Para a modalidade ensino médio foi realizada uma entrevista com uma aluna com deficiência visual de 20 anos, que está no 1º ano do ensino médio, cujo nome fictício será Ana. A entrevista construída para essa aluna contém perguntas diferentes das que foram feitas para os outros alunos, visto que seu nível de compreensão é diferente. Foram selecionadas algumas das perguntas feitas a esta aluna, e umas delas foi se ela gostava de estudar e porque, e a mesma disse:

Gosto. Porque é uma coisa boa para mim, é um futuro que eu tenho pela frente, que amanhã depois eu posso conseguir um emprego melhor (ANA, 2016).

Fica clara a concepção de um futuro promissor que Ana tem em mente, valorizando a estima que a educação tem em sua vida. E é de extrema importância que as empresas façam essa ponte de oportunidades, pois, como nos aponta Sasaki (2006, p. 63) uma empresa inclusiva, então, é aquela que acredita no valor da diversidade humana, [...].

Ao ser questionada sobre as dificuldades que tinha na escola, Ana afirmou que:

Eu tenho dificuldade em matemática, química e física, e negocio de andar sozinha na escola, porque eu tenho medo (ANA, 2016).

Constatamos a partir daí, que essas matérias não estão adequadas às especificidades de Ana na sala regular, no quesito apreensão dos conteúdos. Pois talvez, estes não estejam sendo trabalhados de maneira satisfatória pelo professor de Ana, por estar usando uma didática que não priorize as dificuldades da mesma. Sobre isso Oliveira (2002) afirma que o primeiro e mais sério problema dessa modalidade de educação é o despreparo dos professores no que diz respeito à importância do Sistema Braille para a verdadeira inclusão educacional dos alunos com deficiência visual.

Ao perguntarmos a Ana se ela acreditava que a estrutura da escola está adequada a ela e o que ela entendia por inclusão, obtivemos:

Tem tudo que eu preciso. Acho que não falta nada na escola pra mim não (ANA, 2016).
Pegou, que eu não sei não o que é isso (ANA, 2016).

A realidade encontrada na escola de Ana, não é a mesma relatada por ela, pois a escola não tinha toda essa acessibilidade destacada. De fato tem uma sala de recursos, com vários materiais adaptados para a aprendizagem de Ana, uma professora de braille, porém, nos corredores da instituição não têm corrimões, nem rampas, não tem um auxiliar de sala para a aluna, nas portas não contém informações em braille, coisas que são de extrema importância para a orientação e mobilidade da mesma no espaço escolar.

O fato da aluna não saber o significado da palavra inclusão chama atenção, uma vez que é dever tanto dos pais quanto da escola, mostrar essa realidade ao aluno com

deficiência, para que ele cresça ciente de que faz parte de uma sociedade desigual e que por isso deve buscar seus direitos enquanto cidadão. Segundo Sasaki (2006, p. 171) é o processo pelo qual a sociedade e a pessoa com deficiência procuram adaptar-se mutuamente tendo em vista a equiparação de oportunidades e, conseqüentemente uma sociedade para todos.

Conclusão

Através das vozes dos alunos com deficiência visual do município de Arapiraca-Alagoas, percebemos os anseios e alegrias no processo de ensino-aprendizagem e inclusão destes nas modalidades de ensino. Constatamos que mesmo com os avanços das últimas décadas na área de educação inclusiva, muitas coisas precisam ser melhoradas, visto que as estruturas das escolas não estão assegurando como deveriam, frente as políticas públicas, à acessibilidade do aluno com deficiência visual. Além da inclusão ainda não ser um aspecto inerente a essas crianças e jovens que, por vários motivos, não se sente parte de determinados ambientes e um deles seria a escola.

Conclui-se que, a inclusão sem materiais que possibilitem a pessoa com deficiência visual um impulsionamento para uma melhor aprendizagem, sem professores devidamente formados e qualificados, se torna exclusão. O aluno que possui baixa visão ou cegueira que vai para uma sala de ensino regular, e lá encontra um ambiente sem estrutura alguma para recebê-lo, sente-se totalmente estranho naquele contexto, dando-lhe a sensação de não pertencimento àquele lugar.

Referências Bibliográficas

- BRASIL. **Atendimento educacional especializado**. SEESP/ SEED/ MEC – Brasília/DF – 2007. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf > Acesso em: 30 mai. 2016, 13:05:43.
- _____. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 208 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão) Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunoscegos.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2016, 21:13:45.
- _____. **Educação infantil**: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação sinalização: deficiência visual. Brasília: MEC, Secretaria de

- Educação Especial, 2006. 81 p.: il. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deficienciavisual.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2016, 08:50:14.
- BRASIL. **Orientação e Mobilidade**: Conhecimentos básicos para a inclusão do deficiente visual Brasília: MEC, SEESP, 2003. 167 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ori_mobi.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2016, 06:32:14.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- CROCHIK, J.L. **Preconceito, Indivíduo e Sociedade. Temas em Psicologia**: Sociedade Brasileira de Psicologia. Capinas, n.3, p. 47-70, 1996.
- FRANCO, J. R.; DIAS, T. R. da S. A pessoa cega no processo histórico: um breve percurso. **Revista Benjamin Constant**, Edição 30, abril de 2005. Disponível em: <<http://www.ibc.gov.br/?catid=4&itemid=10028>>. Acesso em: 09 jun. 2016, 10:20:58.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa** - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.
- MASINI, E. F.S. **O perceber e o relacionar-se do deficiente visual**: orientando professores especializados. Brasília: Ministério da Ação Social, CORDE, 1994. Disponível em: <<http://www.deficienciavisual.pt/txt-perceber-relacionarDV.htm>>. Acesso em: 7 jun. 2016, 09:47:50.
- MONTEIRO, J. L. **Os desafios dos cegos nos espaços sociais**: um olhar sobre a acessibilidade. 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_Especial/Trabalho/08_02_47_1081-7293-1-PB.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2016, 20:35:45.
- OLIVEIRA, R. F. C. de. **Deficiência visual**: perspectivas na contemporaneidade. - 1. ed. - São Paulo: Vetor, 2009.
- PIÑERO, D. M. C.; QUERO, F. Oliva; Francisco Rodríguez. O sistema Braille. In; Martín, Manuel Bueno; Salavador Toro (Org.). **Deficiência visual**: aspectos psicoevolutivos e Educativos. Santos (SP), 2003. p. 227-246.
- RUIZ, J. Á. **Metodologia científica**: guia para eficiência nos estudos. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- SANCHES, I.; TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, 8, 63-83. 2006. Disponível em: <<http://://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n8/n8a05.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2016, 19:44:20.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7. ed Rio de Janeiro: WVA, 2006.

ESPECIALIZAÇÃO EM INCLUSÃO ESCOLAR

Uma proposta interdisciplinar para formação continuada de professores da Educação Básica

Adriany de Ávila Melo Sampaio

adrianyavila@gmail.com

Antônio Carlos Freire Sampaio

acfsampa@uol.com.br

Laboratório de Geografia e Educação Popular - LAGEPOP

Grupo de Pesquisa Espaços de Educação e Espiritualidade - GPEEE

Instituto de Geografia- IG

Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Resumo

O Curso Especialização em Inclusão Escolar foi realizado entre 2014 e 2016 com enfoque nas diferenças humanas e suas potencialidades de aprendizagem. De modalidade presencial, pretendia oferecer aos profissionais da Educação Básica (de atendimento educacional especial ou regular) a oportunidade de compreender, discutir e implementar procedimentos e tecnologias de ensino para a melhoria da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem, seja no âmbito municipal, estadual ou federal, e criar condições para que eles possam: identificar os alunos com necessidades especiais educacionais; viabilizar a proposta de inclusão de todas as pessoas, sejam crianças, adolescentes ou adultos na rede regular de ensino e/ou na comunidade; viabilizar o acesso ao conhecimento multidisciplinar, o que favorecerá todos os professores e outros profissionais da escola. E ainda aplicar os conteúdos adquiridos nas aulas presenciais por meio de experiências na sala de aula, e desenvolver um projeto de pesquisa por meio do Trabalho de Conclusão de Curso que lhe conferirá o título de Especialista em Inclusão Escolar. A partir das atividades desenvolvidas no curso, esperava-se que os professores cursistas poderiam diagnosticar as dificuldades vivenciadas como educador ou gestor de unidades de ensino, priorizando as questões a serem enfrentadas e, propor ações que permitissem melhorar a qualidade da educação. Os proponentes do Curso de *Especialização em Inclusão Escolar* almejavam permitir a interação dos participantes com a produção científica atual na área de Educação Inclusiva, assim como proporcionar o contato com a tecnologia educacional existente e em desenvolvimento. O Curso objetivava também proporcionar uma maior interação entre a universidade e a escola de educação básica visando a melhoria da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem tanto na escola quanto na universidade.

Palavras-chave: Diferenças humanas; Atendimento educacional especializado; Professor pesquisador.

Introdução

O Laboratório de Geografia e Educação Popular - LAGEPOP pretende constituir-se em espaço de atividades mesclando Geografia(s) e Educação Popular,

tanto em perspectiva acadêmica, quanto dos que estão externos à universidade. Um Laboratório em que a extensão faz interface com a pesquisa, e vice-versa, pois uma está relacionada à outra no requisito da Educação Popular. E desde sua fundação em 2012, o LAGEPOP se propunha a organizar um Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Básica em nível de Especialização Lato Sensu gratuito. Tratava-se de uma proposta interdisciplinar que discutiria a Inclusão como uma temática ampla, que contemplasse a inclusão das pessoas com deficiência e também a questão socioambiental que perpassa toda a sociedade. O Curso de Especialização em Inclusão Escolar foi proposto pelo Laboratório de Geografia e Educação Popular - LAGEPOP, vinculado ao Instituto de Geografia - IG da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, mas contou com vários professores de outras unidades da universidade e também de outros profissionais da comunidade externa.

O Objetivo Geral do LAGEPOP é desenvolver atividades de Pesquisa, Extensão e melhoria do Ensino sobre a temática Geografia e Educação Popular. Entre seus objetivos específicos estão: desenvolver a Geografia como ciência e suas aplicações; contribuir para a formação acadêmica de Geografia e áreas afins; viabilizar ações envolvendo questões populares e fazendo interfaces entre Geografia e Educação; propiciar a articulação envolvendo docentes e discentes dos diferentes níveis de ensino; promover formação continuada em Geografia no âmbito da Educação Popular; organizar bancos de dados sobre Geografia e Educação Popular, visando o processo de ensino e de aprendizagem interdisciplinar e transdisciplinar, possibilitando o acesso a informações bibliográficas, relatos de experiências e outros acertos ou índices temáticos considerados relevantes; desenvolver parcerias com outros setores do IG e da UFU, bem como outras instituições voltadas para o ensino e pesquisa, e também com as comunidades e movimentos populares.

A pedagogia tem de ser forjada com ele (o oprimido) e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 1987, p.32).

O LAGEPOP, como espaço de formação do Professor Pesquisador tem como Linhas de Pesquisa: a/s Cidade (s) Educadora (s), a Exclusão versus Inclusão, Gênero, Raça e Etnia, e a Integralidade do Humano.

A Linha de Pesquisa Cidade(s) Educadora(s) entende a cidade como território educativo, tendo seus diferentes espaços, tempos e atores como responsáveis em contribuir no processo de formação dos indivíduos para além da escola, garantindo diversas oportunidades de ensinar e aprender. A Linha "Exclusão versus Inclusão" estuda as diferenças humanas para melhor apoiar professores, pais e estudantes. Esta linha acredita que as pessoas com deficiência, com dificuldades de aprendizagem, as que sofrem humilhações, que estão nos mais diversos tipos de risco social, entre outros tipos de problemas, todas elas tem o potencial de aprender. A Linha "Gênero, Raça e Etnia" discute a situação de grupos excluídos pela questão sexual, da cor da pele ou de culturas diferentes da "hegemonia" social, perante a sociedade, especialmente seu acesso à educação. A Linha "Integralidade do Humano" busca a promoção de ambientes educacionais fraternos, com o objetivo da construção da paz, e de seres humanos integrais. Discute a espiritualidade, o amor ao próximo e as várias formas de ensinar e aprender solidariamente, porque acreditamos que :

(...) a superação autêntica da contradição opressores-oprimidos não está na pura troca de lugar, na passagem de um pólo a outro. Mais ainda: não está em que os oprimidos de hoje , em nome de sua libertação, passem a ser os novos opressores. (FREIRE, 1987, p.43).

A Educação na Perspectiva Popular almejada por Paulo Freire precisa ser libertadora de todos, de toda a humanidade, pois onde há alguém sendo oprimido não há liberdade, não há humanidade. Educar e aprender exige liberdade e autoridade, não o autoritarismo. Não a dominação, a subjugação. Mas sim o diálogo, o respeito, e a construção constante dos seres humanos que somos.

O LAGEPOP, vinculado ao Instituto de Geografia-IG-UFU tem entre seus objetivos oferecer programas de formação especializada e continuada para professores, pois entende que a educação é para toda a vida, e ao longo de toda a vida, especialmente quando se é professor. Oferecer um Curso sobre a questão da Inclusão está intimamente vinculado à sua linha de pesquisa: Exclusão versus Inclusão e a Integralidade Humana.

As atividades de ensino, pesquisa e extensão dos professores integrantes do LAGEPOP que tem como objetivo geral “*Desenvolver atividades de Pesquisa, Extensão e melhoria do Ensino sobre a temática Geografia e Educação Popular*”, prioritariamente as Escolas Públicas, e foi a partir da parceria com a Escola Estadual Amador Naves, desde 2011, que foi possível dar início a esta proposta de curso, pois esta escola se coloca como inclusiva, mas não possui a infra-estrutura e nem a formação dos professores que atendam as demandas colocadas pela Inclusão Escolar.

O primeiro Curso Especialização em Inclusão Escolar iniciou-se em 2014 com enfoque nas diferenças humanas e suas potencialidades de aprendizagem. Posteriormente, serão elaborados outros projetos que contemplem os outros temas de interesse da Educação Básica, e também da Educação Popular, pois há uma demanda por Cursos de Especialização, especialmente por parte dos professores da Educação Básica que almejam continuar sua formação docente, assim, como existe ainda uma demanda de Professores que buscam metodologias para melhor atuar nas salas de aula.

Este primeiro Curso Especialização em Inclusão Escolar, de modalidade presencial, pretendia oferecer aos profissionais que atuam na área da Educação Básica, da sala de aula comum e também do Atendimento Educacional Especializado, a oportunidade de compreender, discutir e implementar procedimentos de ensino para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, seja no âmbito municipal, estadual ou federal, e criar condições para que eles possam: identificar os alunos com necessidades especiais educacionais; viabilizar a proposta de inclusão de todas as pessoas, sejam crianças, adolescentes ou adultos na rede regular de ensino e/ou na comunidade; viabilizar o acesso ao conhecimento multidisciplinar, o que favorecerá todos os professores e outros profissionais da escola. E ainda aplicar os conteúdos adquiridos nas aulas presenciais por meio de experiências na sala de aula, e desenvolver um projeto de pesquisa por meio do Trabalho de Conclusão de Curso que lhe conferirá o título de Especialista em Inclusão Escolar.

A partir das atividades desenvolvidas no curso, esperava-se que os professores cursistas pudessem diagnosticar as dificuldades vivenciadas como educador ou gestor de unidades de ensino, priorizar as questões a serem enfrentadas e, propor ações que permitissem melhorar a qualidade da educação.

Os proponentes do Curso de *Especialização em Inclusão Escolar* almejavam permitir a interação dos participantes com a produção científica atual na área de Educação Inclusiva, assim como proporcionar o contato com a tecnologia educacional existente e em desenvolvimento.

O Curso objetivava também proporcionar uma maior interação entre a universidade e a escola de educação básica visando a melhoria da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem tanto na escola quanto na universidade. As disciplinas mostraram que é possível tornar o ensino interessante e relevante, com ações voltadas para o cotidiano do professor em sala de aula auxiliando-o nos processos de ensino e de aprendizagem.

O Curso foi oferecido para Professores que atuavam em sala de aula da Educação Básica, sendo que as aulas ocorreram em dois dias da semana à noite, com carga horária de 3 horas, cada encontro; e sábados pela manhã e tarde, com 4 horas, cada período, conforme um calendário previamente agendado.

1.Organização do Curso de Especialização em Inclusão Escolar: Metodologia e Avaliação

O Curso de *Especialização em Inclusão Escolar* foi presencial em forma de aulas dialogadas, tendo como ponto de partida a discussão das práticas dos professores cursistas sobre os conteúdos das disciplinas. Foram realizados trabalhos práticos como organização e construção de materiais didáticos e realizados de Trabalhos de Campo, assim como tarefas para serem executadas nas salas de aula da Educação Básica.

Como conclusão do curso, os professores cursistas elaboraram uma Monografia, resultante dos estudos teórico-práticos desenvolvidos ao longo do curso, tomando como campo de investigação a realidade dos próprios professores cursistas na Educação Básica com enfoque na Inclusão Escolar.

Esses trabalhos foram apresentados publicamente para uma banca composta por, no mínimo três professores, com professores integrantes do quadro docente participante do curso, e também da comunidade externa.

O Curso trazia uma proposta de avaliação formativa que ocorreu ao longo de todo o processo de desenvolvimento do curso, sempre buscando nos estudos teóricos a base para as ações a serem realizadas. Pretendia-se considerar a avaliação como uma análise atenta do que os professores cursistas sabiam e faziam, para compreender as suas eventuais dificuldades a fim de ajudá-los a superá-las. Desse modo, entendia-se como avaliação, o momento de investigação e auto-reflexão sobre as potencialidades, progressos, limites, características e ritmos específicos de cada um dos cursistas. A avaliação foi colocada como um processo de leitura sistemática da realidade, possibilitando tomada de consciência da situação, por meio da interpretação das informações no sentido de oferecer subsídios para intervenção e possível mudança da realidade avaliada.

O público alvo do curso era os Portadores de Diploma Curso Superior que atuassem como professores em salas de aula de escolas de Educação Básica ou outras áreas afins, e que se interessem por formação acadêmica especializada no campo da Inclusão Escolar. Contudo foi oferecido preferencialmente para Professores de pessoas com deficiências, ou em risco social em Educação Básica Pública comprovada por meio de declaração da direção da escola, e se houvesse vagas seriam oferecidas para: professores atuantes em sala de aula com pessoas com deficiências, ou em risco social em Educação Básica Pública, e havendo vagas para a rede privada, outros professores atuantes em sala de aula entre profissionais formados em Licenciatura.

Estiveram envolvidos neste Curso no âmbito da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, o Instituto de Geografia- IG como proponente, a Faculdade de Educação - FACED, o Instituto de Ciências Sociais - INCIS, o Instituto de Artes - IARTE, o Instituto de História - INHIS, o Instituto de Psicologia - IPSI, o Núcleo de Estudos Afro Brasileiros - NEAB, a Escola Básica da UFU- ESEBA, a Escola Técnica de Saúde - ESTES e as Faculdades Integradas do Pontal - FACIP - UFU, Campus de Ituiutaba, MG.

Para o curso funcionar não foram obtidos recursos financeiros diretos, mas contamos com o apoio de Secretaria no LAGEPOP, as salas de aula, sala de orientação, e equipamentos audiovisuais cedidos pela Universidade Federal de Uberlândia, e também do espaço físico da Escola Amador Naves. Indiretamente, o curso de especialização teve o apoio da FAPEMIG que pelo projeto: *Inclusão Social*

e *Formação Continuada de Professores: Contribuições para a Educação Básica*, Processo APQ-03395-12, previa um curso de especialização para a formação continuada de professores da Educação Básica. Os recursos deste projeto contam com bolsas para um estudante de ensino médio, um de graduação e um professor da escola básica.

2. Disciplinas e núcleos de apoio

As disciplinas que compõem o Curso de Especialização em Inclusão Escolar foram organizadas pensando na formação ampla do professor da Educação Básica, tanto como pesquisador, como o educador que se depara todos os dias com dificuldades estruturais e também de formação para o atendimento e orientação necessária aos estudantes e suas necessidades educacionais específicas, sejam elas relacionadas às deficiências sensoriais, físicas ou a problemas socioambientais que interferem na aprendizagem.

As disciplinas foram organizadas em núcleos de apoio em que cada conteúdo interage com o outro na perspectiva de uma formação integral do ser humano e do professor contemporâneo. O Núcleo *Cidade Educadora* é de onde parte a Geografia e suas contribuições mais específicas para a Educação Inclusiva, pois coloca o espaço da cidade como ambiente de ensino e de aprendizagem. E mesmo tendo como ponto partida a Cidade, faz ponte e tem como referência o Campo. Participam desse Núcleo as disciplinas: Metodologia para estudar o Lugar, Trabalhos de Campo Interdisciplinares, Mobilidade Urbana e Rural, Observatório de Educação e saúde, Geohistória de Uberlândia, Educação para o Trânsito e Economia Solidária.

O Núcleo *Educação Socioambiental* também é uma contribuição direta do Instituto de Geografia, pois articula os temas ambientais e sociais tendo como preocupação a escola inclusiva, pois não há como falar em inclusão se o ambiente em que estamos inseridos é desrespeitado. Este núcleo está dividido em quatro disciplinas de Educação Socioambiental, sendo a Introdução, as Áreas de Proteção e Contribuições para/da Escola, o Desenvolvimento Local, Qualidade de Vida e Cidadania, e a disciplina Projetos Interdisciplinares na Escola.

O Núcleo *Teórico Metodológico* tem a função de estimular os/as os/as cursistas a refletirem sobre a própria formação como docentes, sobre organização do trabalho pedagógico, e as alternativas para inserção das tecnologias educacionais como

instrumentos ao fazer pedagógico no nível de pós-graduação. O Núcleo está composto pelas disciplinas: Introdução à Informática na sala de aula, Tecnologias da Informação e da Comunicação na Educação, Estatística Básica para Pesquisas em Educação, Valores Humanos em Educação, Ética e Avaliação.

O Núcleo *Artes e Cultura* pretende desenvolver a percepção, a sensibilidade e a criatividade artística do cursista. Participam deste Núcleo as disciplinas: Arte-educação, Relações Intra-Interpessoais, Educação Corporal, Teatro-educação, Cultura Afrobrasileira e Cultura Indígena.

O Núcleo *Produção de Material Didático* resgata o lúdico no fazer pedagógico, com a fabricação de instrumentos alternativos e propostas interdisciplinares que o/a professor/a poderá ser autor de seus próprios recursos para o ensino. Este Núcleo é composto pelas disciplinas: Maquetes e Mapas Táteis, Animais Taxidermizados, Museus de Geociências, Faça Sol - Faça Chuva e Tintas de Solo.

O Núcleo *Potencialidades das Pessoas com Deficiências* traz algumas das deficiências encontradas nos estudantes que frequentam a escola básica, no entanto a deficiência é vista aqui como uma das características do aluno como ser que aprende, pois a deficiência não é o limite, mas o ponto inicial de trabalho do/a professor/a. Este núcleo trabalha sempre a potencialidade do aluno e é composto pelas disciplinas: Possibilidades Educativas para Pessoas com Deficiência Visual, Possibilidades Educativas para Pessoas Surdas, Possibilidades Educativas para Pessoas com Deficiência Intelectual, Possibilidades Educativas para Pessoas com Autismo e os Seminários de Inclusão.

Por fim, há o Núcleo *Professor Pesquisador*, em que se almeja a formação do professor como pesquisador de sua própria prática, tendo os problemas cotidianos da inclusão na escola como seus problemas de pesquisa. Este núcleo está composto pelas disciplinas: Práticas Cidadãs, Métodos e Técnicas de Estudo, Pesquisa Qualitativa na Educação, Projeto de Pesquisa e Monografia de Conclusão de Curso.

Participaram do Curso: 29 Professores da Universidade Federal de Uberlândia, sendo 16 professores do Instituto de Geografia, 03 da Faculdade de Educação, 02 da Escola Básica, e um de cada uma das unidades parceiras como os Institutos de História, de Ciências Sociais, o de Artes, de Psicologia, e o Núcleo de Estudos Afro Brasileiros - NEAB. Como professores externos tivemos 03 professores da Rede

Estadual de Minas Gerais, 02 da Rede Municipal, e 02 da Rede Privada. Todos/as voluntários/as.

Considerações Iniciais

Inicialmente tínhamos 50 vagas, mas a procura foi de 94 pessoas, sendo 79 destes professores da Educação Básica da rede pública. Em razão da demanda positiva em relação ao Curso, os organizadores consideraram a possibilidade de atender a todos/as os/as interessados/as em fazer o curso, desde que atuassem na escola básica, sendo então preenchidas 87 vagas.

O Curso teve início em setembro de 2014, e já no início das aulas houve cinco desistências. Mesmo tendo a perspectiva da inclusão, inclusive para os próprios cursistas, no sentido de apoiá-los e orientá-los na realização das atividades, o desafio de se manter no curso foi uma grande dificuldade.

Das 87 pessoas classificadas, oito são homens, e a maioria trabalha em dois turnos, em duas escolas diferentes. As mulheres, em sua maioria, tem a terceira jornada de trabalho em casa. A maior relevância do curso está no incentivo à participação do Professor da Educação Básica na sua própria formação continuada, e isso ocorreu ao longo da especialização, em que pode pesquisar a sua prática, refletir e até mudar algumas ideias já pré-comcebidas.

O maior impacto foi na melhoria da auto-estima do professor, e em aulas mais interessantes para os alunos, pois os professores estão mais seguros e estimulados. Segundo os professores cursistas houve também diminuição dos problemas de indisciplina e melhores resultados de aprendizagem pois os alunos ao perceberem as aulas mais próximas de sua realidade ficaram mais interessados e motivados a aprender.

Em dezembro de 2015 ocorreu a defesa de três Monografias, e neste ano de 2016 foram defendidas 33 monografias, somando ao todo 36 Professores Especialistas em Inclusão Escolar.

O temas das Pesquisas foram a Inclusão Escolar relacionada com o Livro Didático, o Estudo de Caso, Avaliação Inclusão Digital, sobre o Professor de Apoio, sobre Professores Surdos, os Professores de Educação Física, Avaliação, a Escola Infantil, o papel da Família, a questão da Nutrição, Autoestima, Valores Humanos, sobre o uso da Música, a Etnomatemática, uso de Jogos. Sobre questões como a

realidade dos professores e a Progressão Continuada de alunos que não aprenderam, sobre a Educação Integral e a Lei 10639/03.

Algumas Monografias trataram de forma específica a Inclusão Escolar relacionada com alguns dos tipos de deficiência, como o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDAH, o Autismo, o Transtorno do Desenvolvimento, a Síndrome de Down, Deficiência Intelectual, e a Dislexia. E sobre o histórico da própria Inclusão Escolar, seus desafios, limites e possibilidades.

Referências Bibliográficas

- ANTUNES, Celso. **A sala de aula de Geografia e História: Inteligências Múltiplas, Aprendizagem Significativa e Competências no Dia-a-Dia**. Campina: Papirus, 2001.192p.
- BARTNIK Fabiana Marques Pereira; SILVA; Itamar Mendes da. Avaliação da ação extensionista em universidades católicas e comunitárias. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 453-469, julho, 2009.
- BAUER, Martin S.; GASKELL, George (orgs). **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 2003. 515p
- BOTELHO, P. **Segredos e Silêncios na Educação dos Surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. 144p. (Trajetória, 2).
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental: Geografia**. Brasília: MEC, 1997.
- CHEN, Jie-Qi et al. **Utilizando as competências das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2001. 182p. (Volume 1)
- CURY, Augusto. **Pais Brilhantes, Professores Fascinantes**. 9ª edição. Rio de Janeiro: Sextante, 2003. 171p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 25ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: A teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995. 257p.
- GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que redefine o ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995. 375p.
- MURDOCK, Maureen. **Giro Interior: O processo de criação de imagens mentais dirigidas à educação de crianças e adolescentes**. São Paulo: Cultrix,
- SAMPAIO, A. de A. e SAMPAIO, A.C.F (organizadores) **Ler o Mundo com mãos e ouvir com os olhos: Reflexões sobre o Ensino da Geografia em tempos de inclusão**. Uberaba. 2011.
- SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1998.

O PAPEL DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS DEFICIENTES

Estudo de caso em uma escola privada de Unaí-MG

Mirela Deicla Silva de Almeida

Pedagoga, professora em escola municipal e monitora de alunos com deficiência em escola filantrópica no município de Unaí-MG

Maria Aparecida Alves

Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade CNEC Unaí-MG

Jussara Resende Costa Santos

Doutora em Educação, pesquisadora, professora e gestora na Faculdade CNEC Unaí-MG

Resumo

O presente artigo abordou o papel da família no processo de inclusão de alunos deficientes de uma escola privada de Unaí – MG, visto que a inclusão tem sido alvo de grandes discussões e mudanças no âmbito educacional, sendo necessário também, analisar qual é a importância e a influência da participação da família no desenvolvimento e no processo de ensino aprendizagem do aluno deficiente. Desse modo, a pesquisa foi um estudo de caso, que objetivou identificar a influência da participação familiar no processo de inclusão de alunos deficientes, por meio de observações não participantes em turmas de alunos deficientes, entrevistas semiestruturadas com os gestores, professores e monitoras e grupo focal com as famílias. A pesquisa classificou-se como qualitativa, exploratória e descritiva, uma vez que se trata de uma análise da realidade. Após a análise e discussão dos dados, concluiu-se que: aconteceram algumas adaptações no contexto escolar para receber os alunos deficientes, porém o ensino ainda é tradicional, não há interação entre professor e o aluno deficiente, e a socialização ainda é um pouco limitada. Os profissionais da instituição escolar não possuem formação e capacitação específica e necessária para atender os alunos deficientes. A participação da família no processo de inclusão é primordial para o desempenho e sucesso escolar do aluno deficiente, se não houver um acompanhamento efetivo percebeu-se que o aluno ao invés de progredir, vai regredir por falta de auxílio e incentivo. A relação família e escola tem que ser constante, visto que ambas buscam o mesmo objetivo que é fazer com que o aluno deficiente se desenvolva em todos os aspectos. Concluiu-se com o estudo que ainda há muitas lacunas no que se refere as práticas pedagógicas, participação da família e interação entre escola e família, contudo ficou claro a partir dos dados da pesquisa que a família é o fator principal para o desempenho e sucesso escolar do aluno deficiente.

Palavras-chave: Inclusão; Família; Participação.

Introdução

O objetivo deste artigo foi analisar a importância da participação familiar no processo de inclusão de alunos com deficiência¹ no ensino regular, e como este fator pode contribuir no desenvolvimento e inclusão do aluno na vida escolar e social.

Em linhas gerais, a pesquisa contará com a contribuição de inúmeros autores, que realizaram estudos relacionados a inclusão, dentre eles estão: Fonseca (1995), Padilha (2004), Soares (2008), Stainback (1999), Ramos (2010), Rodrigues (2006) e outros.

Através da perspectiva de que a família é também responsável pelo crescimento e desenvolvimento do aluno, torna-se indispensável uma efetiva interação família e escola, uma vez que a família e a escola são instituições que, juntas, são capazes de formar crianças e jovens cada vez mais questionadores, críticos e reflexivos, proporcionando uma aprendizagem integral.

Inúmeras pesquisas já foram realizadas em relação a problemas voltados a inclusão com temas como: “A integração social dos portadores de deficiências (GLAT, 1995)”, “A função da educação especial (BUENO, 1997)”, “O que é inclusão (MATOAN, 2006)”, “A inclusão da criança com deficiência na escola (ALVES; SANCHES, 2002)”, “Os desafios da inclusão escolar no século XXI (VILLELA; GUERREIRO, 2003)”, “Avanços e desafios na construção de uma sociedade inclusiva (CORRÊA, 2009)”, “Práticas pedagógicas (PERRENOUD, 1993)”, porém existem lacunas que são de suma importância no processo de inclusão e a presente pesquisa objetivou verificar a importância do papel da família na participação junto à escola para se obter desenvolvimento e sucesso escolar do aluno deficiente.

Nesse sentido algumas questões nortearam a pesquisa: Como é estruturada toda organização da escola desde a sala de aula até as adaptações feitas na estrutura e nas práticas pedagógicas? Qual o impacto da deficiência na escolarização e socialização dos alunos? O que pensam as famílias, e quais as dificuldades vivenciadas, em relação ao seu papel no processo de inclusão escolar? Qual a importância da participação da família e seu reflexo no desenvolvimento escolar dos

¹ O termo “pessoas com deficiência” será utilizado na pesquisa, pois é um termo utilizado desde 1990 até os dias atuais, momento em que passa a ser o termo preferido por um número cada vez maior de adeptos, boa parte dos quais é constituída por pessoas com deficiência que, no maior evento (“Encontrão”) das organizações de pessoas com deficiência, realizado no Recife em 2000, conclamaram o público a adotar este termo. Elas esclareceram que não são “portadoras de deficiência” e que não querem ser chamadas com tal nome (SASSAKI, 2014).

alunos? Qual a visão dos professores e gestores em relação ao papel da família no processo de inclusão dos alunos? Assim, foi traçado o seguinte problema de pesquisa: **Qual a influência da participação familiar no processo de inclusão de alunos deficientes?**

Falar da inclusão escolar é extremamente importante, pois a educação inclusiva tem crescido consideravelmente em todo o mundo, sendo necessário destacar a importância da participação da família no processo inclusivo, pois o sucesso escolar do aluno deficiente pode estar diretamente ligado à influência familiar, uma vez que o acompanhamento desta reflete no desempenho escolar.

Por meio deste trabalho foi possível descobrir o quanto a participação da família interfere no rendimento escolar, tendo em conta fatores como o comportamento dos alunos em sala de aula e os problemas de adaptação. Houve o desafio de entender como o papel da família pode interferir no desempenho do aluno, e assim obter um alicerce que oriente qual o seu papel para o desenvolvimento e o sucesso escolar do aluno.

Referencial teórico

Conceitos integração/inclusão/família

A integração diz respeito ao aluno que deverá se adaptar e buscar alternativas para se integrar a escola, desse modo o aluno integrado, é aquele que pode estar matriculado na escola, porém nem sempre se envolve nas práticas pedagógicas promovidas, permanecendo excluído (MATTOS, 2006).

De acordo com Gomes (2009), a integração é o meio pelo qual ocorrem relações e interações do aluno deficiente com outros grupos, é o processo onde o meio sofre adaptações para receber a pessoa deficiente de acordo com suas necessidades.

Já a inclusão significa o momento em que a escola deverá modificar-se e preparar-se para receber o aluno com deficiência. Dessa maneira, o aluno incluído é aquele que está dentro das salas de aula regulares e fazendo uso de todos os seus direitos para que sua educação e desenvolvimento sejam aprimorados, valorizando e estimulando as suas potencialidades e habilidades (MATTOS, 2006).

Mantoan (2008) acredita que, incluir um aluno é um privilégio, pois permite a convivência com as diferenças. Assim, a inclusão é uma proposta educativa que se

busca aperfeiçoar os problemas decorridos na educação escolar e para o benefício de todos os alunos com e sem deficiência.

Para Gomes (2009) a família é principal grupo social ligado por laço matrimonial ou por sangue, sendo o principal grupo com o qual se tem contato desde o nascimento e se mantém grande afeto, são com as instruções da família que se constroem valores e se molda a personalidade, assim ocorre um desenvolvimento primordial para o convívio com a sociedade. A família é considerada essencial no processo de ensino e aprendizagem da criança.

Breve histórico da educação inclusiva

Ao longo da história da humanidade, há relatos que permitem simplesmente apontar concepções distintas em relação as pessoas com deficiência, que sofriam julgamentos morais e perseguições.

Ao discorrer sobre o contexto histórico das pessoas deficientes, é possível identificar que elas eram consideradas anormais pela sociedade, julgadas em relação a sua aparência, incapacidade, insuficiência e limitações, apontando como causa dessas enfermidades forças sobrenaturais, como intervenção de seres divinos. Considerando as dificuldades enfrentadas pelos deficientes, foram realizados meios variados de eliminar esses seres, tais como: abandono, extermínio, dentre outras práticas que foram interrompidas com propagação do Cristianismo, que pregava princípios como tolerância, amor para com o outro, paciência e respeito as diferenças (GUHUR, 1994).

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), durante muito tempo a pessoa deficiente foi considerada diferente:

Em todo o mundo, durante muito tempo o diferente foi colocado à margem da educação: o aluno com deficiência, particularmente, era atendido apenas em separado ou então simplesmente excluído do processo educativo, com base em padrões de normalidade; a educação especial, quando existente, também mantinha-se apartada com relação à organização e provisão de serviços educacionais (BRASIL, 2001, p.5).

Os primeiros movimentos pelo atendimento às pessoas com deficiência surgiram na Europa, se expandindo para os Estados Unidos e Canadá e posteriormente para os demais países, inclusive o Brasil (BERTUOL, 2010).

Desse modo é de suma importância conhecer como ocorreu o processo de inclusão no Brasil, citando seus principais marcos históricos e normativos.

A inclusão educacional no Brasil: marcos históricos e normativos

Ao analisar a história da educação inclusiva no Brasil, percebe-se que havia muita discriminação e exclusão, onde a pessoa deficiente era considerada anormal, rejeitada por toda sociedade, sendo internada e isolada para não haver contato com a sociedade, até eram submetidos a frequentar residências isoladas, obtendo uma educação fora no âmbito escolar (BRASIL, 2001, p.25).

A partir de 1988 começaram a ser realizadas conferências que objetivavam a inclusão escolar do aluno deficiente, por meio da criação de leis que garantem o acesso desses alunos no ensino regular. Segundo a Declaração de Salamanca (1994, p. 6) as escolas regulares devem assegurar a inserção dos alunos deficientes: “ as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras.”

A partir do momento em que surgem inúmeras propostas de inclusão, há a preocupação não somente com a inserção na sala de aula regular, mas também com a qualidade de ensino oferecido. A Declaração de Salamanca (1994), a LDB (Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional) de 1996 e a Convenção da Guatemala de 2001, consideram que não aceitar a criança deficiente no rede regular é uma forma de exclusão, assim, esses documentos preocupam-se com a acessibilidade do alunado, e com a mudança de pensamento da sociedade, onde modificar atitudes discriminatórias é essencial, moldando uma sociedade acolhedora que contribuam com a educação inclusiva (MIRANDA, 2003).

As políticas públicas para a educação especial começaram a ser elaboradas a partir da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Conferência realizada em Jomtien, no ano de 1990, declaração esta que visa possibilitar uma educação de qualidade para todos, independente da pessoa possuir ou não alguma anormalidade, seu objetivo é garantir meios de satisfazer as necessidades de aprendizagem. Em seu Artigo 3º, ressalta:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à

educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990, p. 4).

É possível observar que há várias leis que visam garantir o direito a educação de qualidade, aos alunos com deficiência, tendo com princípio a inclusão escolar, tratando todos os alunos de forma igual e desenvolvendo práticas que atendam as necessidades individuais e proporcionem uma aprendizagem significativa.

Inclusão escolar

Ao analisar a história da inclusão escolar, é possível identificar que na década de 80, começaram a existir práticas de integração, onde o aluno era inserido em escolas regulares, porém o sistema de ensino não era adaptado para atender as necessidades dessas crianças, que eram consideradas diferentes pela equipe escolar (RAMOS, 2010). Entretanto na década de 90 surgiu uma nova prática, a inclusão, que almejava ajustar as metodologias e ações escolares, como meio de desenvolver as habilidades dos alunos, apesar de suas limitações (STAIMBACK, 1999).

As escolas brasileiras estão cientes que de acordo com a legislação, devem acolher as crianças com deficiência na rede de ensino regular, fato este que gerou uma grande luta na educação, por não ser um trabalho fácil lidar com as dificuldades e diferenças dos alunos. Segundo Ramos (2010, p. 19) “a inclusão da pessoa com deficiência é um processo ligado ao desenvolvimento das teorias científicas em prol da humanidade.” Ainda de acordo com Ramos (2010) o processo de inclusão de alunos deficientes no ensino regular, passou a ser abordado com lei no ano de 1996, por meio da Lei de Diretrizes e Bases.

Ao matricular alunos deficientes no ensino regular encontram-se inúmeros problemas como a discriminação e a exclusão presentes na rede de ensino, situação esta ocasionada, muitas das vezes, por falta de controle dos pais e autoridades responsáveis por acompanhar, os procedimentos das escolas de ensinar e receber de forma respeitosa os alunos deficientes. Assim é necessário que haja uma interação escola e família para promover práxis que estejam de acordo com as necessidades de cada um (MATOAN, 2008).

Enfim a inclusão é um grande desafio, pois oferecer um ensino sem discriminação e exclusão é difícil, assim seria importante as escolas desenvolverem projetos que contribuam para a promoção de uma interação maior entre o aluno e toda comunidade escolar, como forma de desenvolver as capacidades e proporcionar um aprendizado significativo.

O envolvimento da família no processo de integração/inclusão

Ao descobrir e se informar sobre a deficiência da criança, se torna imprescindível no processo de integração e inclusão, a participação da família. Esta, acompanha a criança desde seu nascimento, estabelecendo assim um grande laço afetivo, buscando seu pleno desenvolvimento, ensinando valores e tentando promover a socialização.

Desse modo é importante a criança crescer num ambiente familiar tranquilo e agradável, como forma de proporcionar um desenvolvimento e aprendizado significativo.

A família é uma das principais responsáveis no processo educativo, ela tem papel fundamental na educação da criança, sempre participando e trabalhando para o seu desenvolvimento e, para que essa educação obtenha sucesso e um desenvolvimento significativo, é preciso que haja uma interação entre a família, a escola e a comunidade, sendo que estes matem maior contato com a criança deficiente. Segundo a Declaração de Salamanca (1994), deve haver um envolvimento entre a família e os profissionais da educação, buscando favorecer a relação social e a integração escolar. Assim, a família deve estar apta para lidar com o processo de ensino/aprendizagem do aluno, bem como estar preparada para lidar com situações que possam vir a acontecer no âmbito educacional.

Segundo Ló (2010) a escola não é capaz de ser inclusiva sozinha, ela necessita do apoio da família.

A família tem um papel significativo já que o ideal é que o processo de inclusão inicie na própria família. Muitas vezes, as famílias vivem situações desconfortáveis e até situações de estresse quando surge qualquer tipo de dificuldade com os filhos. Investigar e envolver os pais é um propósito significativo da escola inclusiva. Fazer movimentos com o objetivo de inclusão dos pais é vital para que as crianças tenham um êxito maior na aprendizagem (LÓ, 2010, p. 12).

Ainda de acordo com a autora, a melhor conhecedora do desenvolvimento, habilidades e dificuldades de uma criança deficiente, é a família. Ela sempre está munida de informações importantes, que contribuem grandemente para a elaboração do planejamento utilizado no processo de ensino/aprendizagem do aluno. Desse modo, a maioria das vezes a mediadora dos interesses da criança é a escola, e a família atua como motivadora, aquela que incentiva e procura ajudar, para a obtenção de mudanças (LÓ, 2010).

De acordo com algumas legislações brasileiras, é dever da família participar do processo de escolaridade do aluno deficiente. Sua participação é de suma importância tanto para o aluno quanto para a equipe escolar, sendo que seu envolvimento e empenho em participar da vida escolar do aluno faz com que os professores percebam que o trabalho está resultando em um bom desenvolvimento do educando, garantindo a satisfação da família e toda equipe (BARBOSA, 2011).

Métodos e técnicas de pesquisa

O presente estudo teve por finalidade identificar e definir qual o papel da família no processo de inclusão de alunos deficientes de uma escola privada de Unaí-MG. Assim, a pesquisa foi um estudo de caso e se classificou como: qualitativa, exploratória, descritiva, por se tratar de uma análise da realidade, por meio de observações e entrevistas.

Esta pesquisa foi realizada utilizando alguns instrumentos, sendo eles entrevista semiestruturada, observação não participante e grupo focal. Foram realizadas entrevistas com três gestores, dezenove professores e oito monitoras que acompanham os alunos deficientes, observação não participante nas salas de aula e grupo focal com as famílias dos alunos.

A seguir são apresentados os participantes da pesquisa, especificando qual a idade, formação e tempo de atuação dos gestores, professores e monitoras. Os Quadros 1, 2 e 3 apresentam o perfil dos profissionais interligados à instituição escolar pesquisada e que participaram desta pesquisa.

Quadro 1: Perfil dos professores

Professor	Idade	Formação	Atuação
Professor 1	35 anos	Graduação em História e pós-graduação em Docência no Ensino Superior	9 anos
Professor 2	35 anos	Graduação em Matemática	3 anos

Professor 3	60 anos	Graduação em Educação Física	22 anos
Professor 4	29 anos	Graduação em Geografia e pós-graduação em Docência na Educação Básica	2 anos
Professor 5	54 anos	Graduação em Ciências	27 anos
Professor 6	47 anos	Graduação em Letras e pós-graduação em Português	21 anos
Professor 7	47 anos	Graduação em Geografia	2 anos
Professor 8	39 anos	Graduação em Português e pós-graduação em Inglês	1 ano
Professor 9	40 anos	Graduação em Pedagogia	9 anos
Professor 10	30 anos	Graduação em Ciências Biológicas	1 ano
Professor 11	37 anos	Graduação em Educação Física	11 anos
Professor 12	55 anos	Graduação em Comunicação Social e pós-graduação em Jornalismo e Português	28 anos
Professor 13	28 anos	Graduação em Matemática e pós-graduação em Estatística	5 meses
Professor 14	32 anos	Graduação em Português e pós-graduação em Inglês	4 anos
Professor 15	40 anos	Graduação em Psicologia e pós-graduação em Inglês	9 anos
Professor 16	64 anos	Graduação em Educação Física	31 anos
Professor 17	31 anos	Graduação em Geografia	2 anos
Professor 18	36 anos	Graduação em Letras e pós-graduação em Psicopedagogia	3 anos
Professor 19	49 anos	Graduação em Letras e pós-graduação em Português	5 meses

Fonte:Elaborado pela autora

Quadro 2: Perfil dos gestores

Gestor	Idade	Formação	Atuação
Gestor 1	26 anos	Graduação em Geografia e Pedagogia e pós-graduação em Gestão Integrada	1 ano
Gestor 4	37 anos	Graduação em Pedagogia e pós-graduação em Supervisão, Orientação e Inspeção	2 anos
Gestor 5	39 anos	Graduação em Pedagogia e pós-graduação em Gestão Educacional	1 ano

Fonte:Elaborado pela autora

Quadro 3: Perfil das monitoras

Monitora	Idade	Formação	Atuação
Monitora 1	26 anos	Cursando Pedagogia	1 ano
Monitora 2	24 anos	Pedagogia	1 ano
Monitora 3	24 anos	Cursando Pedagogia	5 meses
Monitora 4	22 anos	Cursando Pedagogia	1 ano
Monitora 5	22 anos	Cursando Pedagogia	1 ano
Monitora 6	21 anos	Cursando Pedagogia	1 ano
Monitora 7	21 anos	Cursando Pedagogia	5 meses
Monitora 8	21 anos	Cursando Pedagogia	5 meses

Fonte:Elaborado pela autora

Será de fundamental importância a participação desses profissionais no presente estudo, por isso é essencial saber sua formação e tempo de atuação na respectiva instituição escolar pesquisada.

É apresentado o Quadro 4 com o perfil dos alunos com deficiência da escola pesquisada.

Quadro 4: Perfil dos alunos com deficiência

Aluno	Idade	Ano/Série	Laudo/Diagnóstico	Contexto familiar
Aluno 1	15 anos	6° - EF	Autismo	Mora com os pais
Aluno 2	13 anos	6° - EF	Hidrocefalia	Mora com a mãe
Aluno 3	15 anos	1° - EM	PAT – Processo Auditivo Central	Mora com os pais
Aluno 4	14 anos	9° - EF	Deficiência Motora	Mora com os pais
Aluno 5	13 anos	7° - EF	Deficiência Mental Leve	Mora com os pais
Aluno 6	13 anos	8° - EF	Deficiência Auditiva Bilateral Severa e Profunda	Mora com a mãe
Aluno 7	13 anos	8° - EF	Paralisia Cerebral do tipo Diplegia Leve	Mora com os pais
Aluno 8	8 anos	2° - EF	Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor	Mora com a mãe
Aluno 9	14 anos	5° - EF	Retardo Mental com Alteração de comportamento	Mora com os pais
Aluno 10	11 anos	5° - EF	Transtorno Invasivo do Desenvolvimento	Mora com os pais

Fonte:Elaborado pela autora

Para a construção do roteiro e dos tópicos da entrevista, observação e do grupo focal foram determinadas algumas categorias, elaboradas a partir dos cinco objetivos específicos desta pesquisa. E para facilitar a análise e compreensão dos dados coletados neste estudo, as categorias foram aqui agrupadas e descritas da seguinte maneira:

- Contexto escolar: refere-se ao detalhamento de como se dá a organização da aula, o clima escolar, os estímulos, a participação/comunicação/fechamento, a exposição dos conteúdos e a avaliação.
- Impacto da deficiência: refere-se às mudanças ocorridas no cotidiano da criança dentro do contexto escolar e identificar quais as maiores dificuldades enfrentadas no momento da socialização, adaptação e inserção desse aluno no ensino regular.
- O que pensam as famílias: refere-se à visão da família em relação aos obstáculos vivenciados, às metodologias utilizadas pela instituição de ensino, bem como as estratégias e os projetos direcionados para uma inclusão efetiva e fundamental para o sucesso escolar do aluno.
- Importância da participação da família: refere-se às influências, interações e

participações da família no desempenho escolar do aluno, bem como a visão dos professores e gestores em relação à participação e presença da família no contexto escolar, bem como as intervenções, orientações e o seu papel para o desenvolvimento e o sucesso escolar do aluno.

As categorias descritas fundamentaram os tópicos presentes na observação, entrevista e no grupo focal, pois dessa forma os participantes da pesquisa puderam responder as perguntas de acordo com seus conhecimentos e com sua realidade.

Resultados e discussão

Inicialmente foram feitas as observações não participantes nas cinco turmas dos alunos deficientes, sendo cinco horas em cada uma, baseadas nos aspectos contidos na categoria: Contexto escolar.

Posteriormente foram realizadas as entrevistas semiestruturadas com três gestores, dezenove professores e oito monitoras, organizadas de acordo com as categorias: Impacto da deficiência e Importância da participação familiar.

Por fim o grupo focal, sendo realizados dois encontros com as cinco famílias que se dispuseram a participar da pesquisa, este foi estruturado de acordo com a categoria: O que pensam as famílias.

Os dados aqui apresentados foram elaborados e estruturados em forma de análise e com uso de quadros. Desse modo, a seguir apresentar-se-á a análise dos relatórios obtidos através das observações não participantes.

Apresentação e análise das observações não participantes

A seguir apresentar-se-ão os resultados das observações não participantes em forma de análise, vale aqui ressaltar que foi feito um estudo geral das turmas, em vista que possuem a mesma estrutura, organização e professores.

Com base nas observações realizadas notou-se que as salas são bem organizadas, as carteiras são dispostas em fileiras, e cada aluno tem seu lugar determinado, resultando o foco na exposição e nas falas do professor. Já os alunos deficientes têm seus lugares demarcados sempre à frente, para melhorar a visualização, a atenção e o contato maior com os professores, porém, não há muita interação entre ambos, o que dificulta o aprendizado e o desenvolvimento desses alunos.

É importante ressaltar que os alunos deficientes ficam sentados juntamente com suas monitoras² específicas, elas os acompanham dentro de sala e na realização de atividades e avaliações. As monitoras são responsáveis por elaborar e adaptar atividades de acordo com a dificuldade de seu aluno deficiente, manter um contato constante com os professores, direção, coordenação e as famílias, informando-os dos trabalhos realizados, bem como aspectos relevantes sobre comportamentos, aprendizado, dificuldades, evolução ou recaídas no processo de ensino aprendizagem. Elas ainda devem redigir relatórios mensais apresentando as observações feitas no decorrer das aulas, as metodologias trabalhadas com os alunos e como foi o acompanhamento da família acerca da participação na escola. Um problema observado foi o fato dos professores deixarem os alunos deficientes por conta da monitora, sem preocupar em manter um contato com o aluno e também em adaptar sua prática de modo que atenda a heterogeneidade da sala.

O professor deve ser capaz de organizar situações de ensino e o espaço da sala de aula para que todos os alunos tenham acesso às oportunidades sociais e educacionais oferecidas pelo espaço escolar de acordo com as diversidades existentes (MATOAN, 2008).

Em relação aos conteúdos, percebeu-se que não há uma sondagem acerca dos conhecimentos prévios dos alunos em geral, e principalmente do aluno deficiente. Constatou-se que a metodologia empregada, se torna ineficaz, pois devido às dificuldades individuais dos alunos, estes tendem a assimilar o conteúdo mais lentamente, o que para muitos professores atrapalha o ritmo das aulas e prejudica os demais alunos.

Desse modo, percebeu-se que quando o professor utiliza técnicas diferenciadas, como por exemplo, vídeos, imagens, aulas no pátio, no laboratório, fazendo experiências, há uma participação e assimilação maior dos alunos deficientes. Isso ocorre porque o conteúdo foi trabalhado de forma lúdica, mais contextualizado, abordado a partir de conceitos do cotidiano e exemplificando, facilitando o acompanhamento e prendendo a atenção dos alunos, isso torna a aula mais dinâmica e o conteúdo fica mais interessante.

²Em 2013, a mantenedora da instituição escolar pesquisada autorizou a contratação de monitoras para acompanhar os alunos com deficiência comprovada por laudo médico e para auxiliar os professores no processo de ensino desses alunos.

Mas nem sempre isso acontece, há momentos em que os professores transmitem o conteúdo e o aluno é um mero receptor e a metodologia utilizada torna-se tradicional.

Ao observar os estímulos percebeu-se que a maioria dos professores demonstra cansaço, fato este que pode ser devido ao final do ano letivo. Já não demonstram senso de humor, parecem estressados e desmotivados. Não se movimentam em sala, bem como não trabalham com debates em grupo para não causar tumultos, desorganização e conversas paralelas entre os alunos.

Ao considerar a individualidade dos alunos deficientes, pode-se afirmar que os artifícios verbais usados pelos professores como, voz audível e gestos não são realizados da maneira necessária para que os alunos entendam e acompanhem a aula. Um exemplo é uma turma que possui um aluno com deficiência auditiva, ele necessita que o professor fale alto, devagar e que faça muitos gestos, entretanto constatou-se que somente um professor tem essa preocupação e procura atender a necessidade do aluno.

Quanto aos alunos deficientes foi perceptível que estes não participam das aulas e ficam sentados em suas carteiras como receptores. Não interagem, e não ficam com conversas paralelas e bagunças no decorrer das aulas. Os alunos deficientes demonstram respeito pelos professores, existe um bom relacionamento entre eles. As características dos professores são diferentes e encontrou-se aqueles que são mais liberais e deixam as turmas mais “soltas” e perdem o controle. Nesse sentido, atrapalha a concentração dos alunos deficientes, que necessitam de um ambiente de ensino mais calmo para conseguirem prestar atenção. O que foi possível concluir é que as metodologias têm sido trabalhadas de forma tradicional.

Em relação ao aluno deficiente, notou-se que os professores não se sentem preparados para dialogar com eles, percebeu-se também que eles não se sentem a vontade ou preparados para explicar os conteúdos para o aluno em particular, demonstrando insegurança.

Alunos, professores, pais, famílias e comunidade precisam ser mais cúmplices no processo de aprendizagem, atuando como aprendizes ativos; desta forma, a escola seria o espaço para formar pessoas mais humanas. Agindo assim, a escola estaria respeitando e valorizando as diferenças, se preocupando mais em promover um espaço inclusivo. Quando há uma parceria entre a escola e a comunidade escolar,

surgem várias propostas de melhoria, inspiradas em ideias de uma educação de qualidade para todos (MATOAN, 2008).

A relação dos alunos entre si é muito importante, é através dessa interação que o aluno vai se interessar e gostar ou não do espaço escolar. Observou-se que os alunos são unidos, principalmente no horário do recreio eles ficam juntos. Ao andar no pátio durante o recreio, percebeu-se que todos os alunos deficientes estavam em alguma turminha conversando, brincando e divertindo. Eles são aceitos independente de suas dificuldades, e ainda em sempre têm grupos que realizam as atividades e trabalhos com eles.

Referente aos alunos deficientes há uma forma diferenciada de avaliação. As provas são adaptadas de acordo com a dificuldade individual de cada aluno, assim os professores elaboram provas objetivas, orais, com as letras em caixa alta, resumidas, com imagens e tem ainda provas que são feitas no computador, todas visando o desempenho dos alunos.

Para Mittler (2003) a avaliação deveria ser processual e contínua baseada em um currículo onde o professor deve estabelecer desafios de aprendizagem compatíveis, atender à diversidade de necessidades de aprendizagem e superar as barreiras potenciais à aprendizagem e à avaliação.

É importante ressaltar que os alunos que possuem laudos médicos têm uma distribuição de pontos diferente, caso não consigam atingir a nota necessária para ser aprovado, há uma conversão na nota, feita por intermédio da regra de três que permite descobrir um valor determinado que é proporcional a porcentagem necessária para alcançar a média. Para Ló (2010) o propósito da avaliação deve fugir da rotulação e classificação dos alunos, bem como do comparativo entre um e outro.

Apresentação e análise das entrevistas semiestruturadas

Apresentar-se-á a seguir, a análise e discussão das informações obtidas através das entrevistas semiestruturadas, buscando manter o anonimato dos participantes, as respostas foram transcritas de forma fiel, em conformidade com a gravação.

Esta parte do estudo referiu-se ao olhar dos gestores e professores em relação a participação e presença da família no contexto escolar, assim foi possível identificar as dificuldades no momento da inclusão dos alunos deficientes.

Primeiramente foi importante compreender como surgiu a proposta de incluir os alunos com deficiência e quais documentos asseguram sua permanência na instituição escolar, e para esclarecer melhor sobre esse processo foi preciso analisar os relatos dos gestores apresentados pelo Quadro 5.

Quadro 5 - Verbalizações dos gestores relacionadas à categoria Impacto da deficiência

Verbalização dos gestores	
Categoria	Impacto da deficiência
De onde surgiu a proposta da inclusão de alunos deficientes na escola? Os documentos legais que asseguram a permanência de alunos com deficiência dão suporte para que a inclusão aconteça?	
Gestor 1	<i>“Sobre a proposta de incluir esses alunos o desafio para toda a escola é grande, pois enfrentamos dificuldades por não possuímos formação específica, nem mesmo equipe e suporte da rede para esse fim. Documentos que asseguram são o regimento e a certificação por Terminalidade Específica, com relato descritivo por áreas de conhecimento das competências desenvolvidas durante sua permanência na educação básica além do histórico escolar.”</i>
Gestor 2	<i>“A partir da necessidade de melhorar o atendimento aos alunos laudados matriculados no colégio. Sim, um dos documentos que asseguram a inclusão do aluno é o RI (Relatório Individual) e este está pautado dentro dos parâmetros exigidos pela mantenedora e MEC.”</i>
Gestor 3	<i>“A proposta da inclusão da escola vem do seu próprio Projeto Político Pedagógico, o PPP é a identidade da escola, ele é o perfil da escola, ele fala da escola. A respectiva escola está com um projeto, o PDI, então haverá uma equipe no planejamento estratégico que vai cuidar de todos os alunos que têm laudo.”</i>

Elaborado: elaborado pela autora

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial, para haver um processo educacional efetivo é preciso uma proposta pedagógica que assegure variados recursos e serviços educacionais especiais, organizados de modo que possibilitem apoiar, complementar, suplementar e substituir serviços educacionais comuns, garantindo assim o desenvolvimento das habilidades dos alunos deficientes (BRASIL, 2001).

Observou-se pelas respostas dadas que a proposta da inclusão surgiu na instituição pesquisada a partir do momento em que o número de alunos com deficiência começou a crescer e o atendimento necessitou ser aperfeiçoado de modo que atendesse esses alunos como os demais. A proposta foi possível por haver no Projeto Político Pedagógico um tópico voltado para a educação inclusiva, daí também surgiu a efetivação da monitoria para auxiliar o processo, o que acarretou na mudança da estrutura, das práticas e do atendimento.

É necessário também identificar como os gestores lidam e o que eles entendem sobre inclusão escolar, conceitos e opiniões acerca da inclusão no ensino regular que serão apresentados nos Quadros 6.

Quadro 6 - Verbalizações dos gestores relacionadas à categoria Impacto da deficiência

Verbalizações dos gestores	
Categoria	Impacto da deficiência
Qual a sua opinião sobre a inclusão no ensino regular? Você é a favor da educação inclusiva?	
Gestor 1	<i>“Acredito que incluir o aluno deficiente no ensino regular foi uma iniciativa muito importante, pois além de garantir a igualdade de direitos, oferece a ele a oportunidade de vivenciar entre os pares diversas formas de se desenvolver. Sou a favor da educação inclusiva desde que, a escola esteja preparada para receber esse tipo de demanda.”</i>
Gestor 2	<i>“Acredito que todo desafio é válido. Precisamos mais de apoio das famílias e formação com profissionais especializados. Sim a escola é um espaço para todos.”</i>
Gestor 3	<i>“Bom, a grosso modo e a princípio a questão da inclusão preferencialmente no ensino regular ela é muito boa, ela é realmente boa, mas a própria legislação, ela deixa muita brecha para um monte de dúvidas, muita coisa ainda precisa ser vista na legislação assim como na prática dentro de sala de aula no ensino regular.”</i>

Fonte: elaborado pela autora

Notou-se que os gestores são a favor da educação inclusiva ser oferecida no ensino regular, porém ressaltam que deve haver mudanças na estrutura organizacional da instituição escolar, para que esta esteja apta para receber o aluno deficiente de forma significativo. Segundo Mittler (2003) deve haver uma reestruturação nas escolas referentes ao currículo, avaliação, metodologias e práticas pedagógicas. O Quadro 8 aborda como foi o impacto da deficiência na escolarização e socialização dos alunos deficientes.

Quadro 8 - Verbalizações dos gestores relacionadas à categoria Impacto da deficiência

Verbalização dos gestores	
Categoria	Impacto da deficiência
Qual o impacto da deficiência na escolarização e socialização dos alunos deficientes?	
Gestor 1	<i>“Muitos alunos apresentam déficits tanto na interação social/afetiva, bem como na capacidade de aprendizagem.”</i>
Gestor 2	<i>“Depende do trabalho de cada um. Não haveria impactos se houvesse por parte do corpo docente interesse em aprender mais sobre cada dificuldade.”</i>
Gestor 3	<i>“Há uma lacuna muito grande tanto na legislação como na prática da inclusão, a legislação tem pontos certos, quando se fala preferencialmente e atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.”</i>

Fonte: elaborado pela autora

As verbalizações dos gestores permitiram identificar que dos impactos da escolarização dos alunos deficientes, a socialização e a dificuldade de aprendizagem são relatados, entretanto de acordo com o Gestor 2, se os professores soubessem mais sobre cada dificuldade, esses impactos seriam minimizados.

De modo geral, segundo os entrevistados, predomina a falta de capacitação e preparo dos professores para receber em classes regulares pessoas com

deficiência, se sentem inseguros, frustrados, incapazes diante de tantas modificações e do tempo reduzido para adaptações. Sentem, de certo modo, desamparados. A falta de profissionais qualificados e a escassez de recursos materiais didáticos têm sido apontadas como dificuldades frequentes nas instituições de ensino. Os professores trazem em sua fala preocupação e angústia em relação à capacitação.

Enquanto os docentes não modificarem e redimensionarem sua prática profissional para ações mais igualitárias, isto é, não se posicionarem efetivamente como responsáveis pelo ato de educar também alunos com necessidades educacionais especiais, o professor terá diante de si um obstáculo e não um estímulo para aproveitar todas as oportunidades de formação permanente (GOMES, 2006).

Apresentar-se-ão a seguir a próxima categoria, que abordou a visão dos gestores, professores e monitoras acerca da participação da família no processo de inclusão do aluno deficiente.

Esta parte do estudo referiu-se a influência que a família tem sobre a vida do aluno, ela é o primeiro grupo social que a criança começa a interagir e aprender, ela pode interferir e pode influenciar no aprendizado, desenvolvimento e no bem estar do aluno.

Quadro 11 – Verbalizações dos professores e monitoras relacionadas à categoria Importância da participação da família

Verbalizações dos professores e monitoras	
Categoria	Importância da participação da família
Qual a importância da participação familiar no processo de inclusão do aluno deficiente? Qual o reflexo dessa participação no desenvolvimento do aluno? Como as famílias podem contribuir com o processo de inclusão dos alunos?	
Professor 1	<i>“A participação da família é fundamental, o aluno que o responsável participa e aceita as limitações do filho/aluno é possível observar os avanços que o aluno alcança. A família deve primeiramente ter o laudo médico, sem querer “esconder” do professor as dificuldades que a deficiência pode causar. Ser parceiros nos estudos de casa e caminhar junto a escola.”</i>
Professor 2	<i>“A família é fundamental, aprendizagem precisa ser concretizada em casa, e também precisa ser incentivada. Assim é necessário que os familiares estejam mais presentes no dia-a-dia, orientando, incentivando, ensinando a organizar os materiais e na realização das tarefas. Mostrando aos professores o que está ou não funcionando. Relatando o progresso do filho, ou suas angústias”</i>
Professor 3	<i>“É primordial a participação da família. Porém ela não pode superproteger, usando como justificativa a necessidade do indivíduo, possibilitar várias oportunidades de atividades e acesso a diferentes formas de alcançar a autonomia.”</i>
Professor 4	<i>“O papel da família é fundamental e a parceria é muito importante, estar participando da evolução e progresso do aluno também é primordial. O apoio aos pais e professores por outros profissionais é indispensável. O aluno adquire mais</i>

	<i>autonomia e segurança.”</i>
Professor 5	<i>“A participação da família é fundamental no processo de inclusão, sem a família acredito que seja ainda muito mais complexo acontecer a inclusão da criança. A contribuição seria realmente o acompanhamento de perto no desenvolvimento escolar do aluno, além de incentivar a criança, não deixando somente para a escola.”</i>
Professor 6	<i>“O apoio familiar é imprescindível. A família não pode delegar à escola todas as responsabilidades. Tem que haver acompanhamento em casa diariamente. Quando a família e a escola são parceiras, o aluno, com certeza, progride.”</i>
Professor 7	<i>“Fundamental, pois a família está com ele desde seu nascimento e com isso acompanhando seus avanços ou não.”</i>
Professor 8	<i>“A participação da família é de vital importância em qualquer fase do ser humano, principalmente no que se refere à inclusão, pois parte da família a aceitação das deficiências e o trabalho contínuo junto aos professores e coordenação.”</i>
Professor 9	<i>“Família e escola tem que estarem juntas nesse processo. A família deve deixar claro as dificuldades e potencialidades que o aluno(a) especial tem, bem como contribuir juntamente da escola, participando de todo processo educacional.”</i>
Professor 10	<i>“É de suma importância que a escola e a família caminhem juntas. Aceitando o seu filho e suas necessidades, buscando apoiar a escola.”</i>
Professor 11	<i>“É extremamente importante a participação da família na inclusão, para o desenvolvimento do aluno. A família que não participa, com certeza o aluno não terá sucesso.”</i>
Professor 12	<i>“Os pais conhecem seus filhos melhor que qualquer professor ou outro profissional qualquer. Por isso é importante estar compartilhando de seus conhecimentos e experiências em relação aos seus filhos, assim, como suas frustrações e expectativas em relação aos mesmos.”</i>
Professor 13	<i>“Fundamental. A família deve então munir os professores com informações acerca do desenvolvimento do aluno em relação à aprendizagem bem como do êxito de abordagens feitas em sala.”</i>
Professor 14	<i>“É essencial, a família tem sim sua responsabilidade que é muito grande, afinal a família é a primeira instituição formadora do indivíduo, daí a família conhece muito bem esse membro da família, pelo menos teoricamente.”</i>
Professor 15	<i>“Sem ajuda isso não seria possível, acredito que muitos alunos acabam conseguindo desenvolver justamente pelo apoio dos familiares.”</i>
Professor 16	<i>“Em todo o contexto educacional, é de extrema importância o apoio familiar, pois é a família que norteia o seu trabalho para com o aluno deficiente, auxilia nas adaptações e acompanha todo o desenvolvimento do mesmo.”</i>
Professor 17	<i>“A participação da família é importante, se a família tem aceitação da necessidade e se ela vem também sendo disposta a ser parceira, fazer um trabalho mesmo de parceria com os professores e a escola.”</i>
Professor 18	<i>“Muito importante, a família tem que estar sempre acompanhando, presente em tudo. O desenvolvimento do aluno reflete claramente no modo como a família participa da sua vida, o apoio e o incentivo são essenciais para seu desempenho.”</i>
Professor 19	<i>“A família é primordial para o desenvolvimento do aluno. Aquele que tem sempre o acompanhamento, o apoio e a motivação por parte da família geralmente estão mais propícios a ter mais sucesso no desempenho e aprendizado.”</i>
Monitora 1	<i>“Extrema. A inclusão começa na família. É perceptível quando o aluno tem o apoio da família em relação a tudo, dever de casa, trabalhos na escola, etc. a família é o maior apoio que esse aluno pode ter.”</i>
Monitora 2	<i>“A participação da família é fundamental, assim o processo de ensino transpassa a escola e o sucesso é garantido. Creio que o principal meio de auxiliar é dar continuidade ao trabalho realizado na escola, em casa”</i>
Monitora 3	<i>Total importância, pois o aluno é reflexo do meio em que vive, e a parceria escola e família agrega um grande suporte para a aprendizagem do aluno.”</i>
Monitora 4	<i>É fundamental a parceria com a escola, pois o aluno se sente amparado. Assim é preciso estar sempre incentivando seus filhos e participar na escola.</i>

Monitora 5	<i>“Participação familiar é de extrema importância, e ela deve ser parceira da escola para sanar problemas do próprio aluno. O reflexo dessa participação é o melhor desenvolvimento do aluno na escola.”</i>
Monitora 6	<i>A participação da família é fundamental e quando a família participa nota-se a diferença e aceitação do aluno com a escola, professores e colegas. Desse modo as famílias podem contribuir na relação professor-aluno”</i>
Monitora 7	<i>Apoio familiar é extremamente importante, pois a família conhece o aluno, sua vida escolar, compreendendo a realidade dele e da escola.”.</i>
Monitora 8	<i>Essencial, porque a família ou ela pode estruturar todo o trabalho e facilitar, tem um papel fundamental de apoio.”</i>

Fonte: Elaborado pela autora

Segundo Barbosa (2011) consta em algumas legislações brasileiras que é dever da família estar sempre participando e acompanhando a vida escolar do aluno deficiente.

Identificou-se que a família é importante de todas as formas, no aprendizado, na assistência, no acompanhamento, na parceria do dia a dia, no diálogo com o professor tirando dúvidas, também estando aberta a escola e ao professor tirando as dúvidas. O aluno tem a possibilidade de aprender, mas para isso deve viver em um ambiente harmonioso, sendo sempre motivado e incentivado a superar os limites. Envolver os pais nas práticas escolares é essencial para que o aluno deficiente tenha êxito na aprendizagem (LÓ, 2010).

As dificuldades existentes no ambiente escolar, poderão ser amenizadas se a família estiver pronta para receber, acolher e ajudar a equipe escolar, o trabalho vai ser mais fácil e eficaz, até mesmo a socialização da criança com o professor, monitora e com os colegas.

Os familiares podem ser aliados da escola, como forma de envolver e construir passo a passo uma relação harmoniosa e de confiança mútua entre escola e família. De acordo com Gomes (2012) a participação dos pais na escola é uma das características da educação inclusiva. A instituição escolar só será uma área inclusiva se houver vários autores para fazê-la. A família deve atuar nesse cenário, participando de reuniões onde poderão expressar o que sentem e pensam sobre a educação inclusiva.

Apresentar-se-ão a seguir a análise dos dados coletados por intermédio do grupo focal.

Apresentação e análise do grupo focal

Foram analisadas as respostas coletadas por intermédio da aplicação do grupo focal realizado com cinco famílias, sendo que essa amostra representa parte dos participantes totais da pesquisa. Esse contexto foi apresentado de acordo com a categoria “o que pensam as famílias”.

Dessa maneira, as repostas coletadas foram organizadas em momentos fragmentados, no qual foram lançadas questões-chaves que permearam o diálogo sobre o assunto.

Intencionou-se aqui compreender quais os obstáculos e problemas enfrentados pelas famílias na escolarização. Assim, foi efetuada a seguinte questão: *“Quais as maiores dificuldades e obstáculos enfrentados pelas famílias no processo de inclusão dos alunos deficientes?”*

Família 1- “A falta de professores capacitados, bem como uma melhor preparação da monitora. E também a reação do meu filho que não atinge uma nota necessária, ele se sente frustrado e triste”

Família 2- “Professores sem preparação para atender os alunos deficientes, sem estratégias ou metodologias diferenciadas que supram as dificuldades do meu filho e proporcione uma aprendizagem eficaz.”

Família 3 – “Métodos direcionados para as dificuldades da minha filha, sinto falta do professor tentar adaptar algumas tarefas, algumas brincadeiras e conteúdos de um modo que ela participe e aprenda de forma mais fácil.”

Família 4 – “Capacitação dos profissionais da escola, eles deixam muito a desejar, percebo que há muita falta de interesse.”

Família 5 – “Falta de conhecimento acerca das dificuldades individuais de cada aluno.”

As famílias concentraram suas falas na percepção de uma falta de suporte qualificado da escola e dos professores para dar conta de uma educação apropriada para seus filhos. Além disso, muitas famílias precisam lidar com a frustração diária dos filhos diante das vivências de estigma e fracasso escolar. Outro fator foi a falta de conhecimento dos professores sobre as deficiências individuais de cada aluno e as formas com as quais deve se dar o processo de ensino aprendizagem.

O objetivo do segundo encontro foi analisar se as famílias consideram que sua participação pode influenciar no aprendizado do aluno deficiente. Desse modo, foi efetuada a seguinte questão: *“Qual é sua visão acerca do desempenho e desenvolvimento dos alunos deficientes?”*

Família 1- *“Vejo que ele se sai bem quando o clima em casa está bem, porém quando estamos passando por algum problema, alguma situação desconfortável, percebo que acaba atingindo ele, refletindo no comportamento inadequado em sala, com os colegas, monitoras e professores, até mesmo em casa há reflexos de quando ele não está bem.”*

Família 2- *“Se a família não correr atrás também não há possibilidade de desenvolvimento, em casa consigo perceber o que ele aprendeu ou não na escola, assim eu vou à escola e busco conversar com a coordenação e professores para encontrar uma solução para fazer com que meu filho consiga aprender.”*

Família 3 – *“Minha filha sempre dependeu de mim para tudo e quando ela consegue fazer alguma coisa por menor que pareça, eu elogio e incentivo, pois já um grande avanço para mim e para ela. E a partir de elogio, desse incentivo que ela se sente motivada a tentar ir mais além.”*

Família 4 – *“Acredito que não devo colocar tudo nas mãos dos professores, mas sim caminhar com eles rumo ao melhor desenvolvimento do aluno. Assim vejo que eu sou a principal responsável por buscar meios melhores do meu filho aprender.”*

Família 5 – *“Sei que tenho conhecimentos necessários que juntamente com os ensinamentos dos professores garantem um melhor desempenho do meu filho. E se caminhamos juntos haverá um aprendizado melhor do meu filho”*

É fundamental que a família transmita um clima de segurança e de confiança para que as crianças possam explorar o mundo que as rodeia e, assim, vão progressivamente formando a sua personalidade. Se, pelo contrário, permanecem num clima constante de insegurança, também elas próprias se poderão tornar inseguras. Neste sentido, há que promover um clima agradável e favorável ao desenvolvimento harmonioso da criança no que se refere ao contexto familiar (LÓ, 2010).

Procurou-se sondar também o que as famílias pensam sobre sua influencia na vida do aluno deficiente. Para compreender tal objetivo, foi efetuada a seguinte questão: *“Qual é a visão sobre sua importância no desenvolvimento dos alunos deficientes?”*

Família 1- *“Essencial, percebi que quando estou sempre a par dos acontecimentos da escola, consigo fazer com que meu filho melhore. Tenho consciência de que nós familiares temos grande importância no desenvolvimento do meu filho.”*

Família 2- *“A família é a principal responsável pelo desenvolvimento do seu filho. Quando eu o ajudo ele se sente mais seguro e incentivado, e isso é reflexo da minha participação.”*

Família 3- *“Eu sou a principal responsável por buscar meios eficazes de fazer com que ele aprenda igual aos outros alunos. Sei que tenho nas mãos a arma principal para incentivá-lo, que é com amor e carinho, sempre estimulando e apoiando tudo o que é realizado na escola.”*

Família 4 – *“Sei que sou importante para o desempenho dele. Tenho a consciência de que as vezes sou falha quanto a participação na escola, devido o tempo, trabalho demais, porém busco sempre conversar com os coordenadores e professores a respeito do comportamento e desenvolvimento dele.”*

Família 5 – *“O lar é o ambiente mais propício para criança se desenvolver, e o apoio da família é essencial para ela se desenvolver. Se nós familiares incentivamos, a criança se desenvolverá, mas se não damos apoio e não estimulamos a tendência é só a crianças regredir.”*

De acordo com Nunes (2004) a família, quando estável e coesa, é o espaço mais próprio para descobrir e viver o amor; é o ambiente privilegiado para se realizar a primeira socialização; é o porto de abrigo onde se partilham experiências, se trocam pontos de vista e se elaboram as sínteses pessoais a partir dos dados recolhidos nas múltiplas vivências.

Considerações finais

Após a análise e discussão dos resultados por meio dos dados coletados referentes ao papel da família foi possível chegar às seguintes conclusões: em relação ao contexto escolar no qual os alunos deficientes estão inseridos, há muito que melhorar e adaptar. Eles contam com o auxílio de uma monitora que os acompanha em sala e no momento das atividades e avaliações, fator este que acaba afastando o professor do aluno deficiente, daí ele já não interage com o aluno deficiente e nem reorganiza sua prática pedagógica para atender as dificuldades individuais do aluno. Notou-se que o sistema de ensino é tradicional, o professor

atua como transmissor do conhecimento e os alunos em geral, como receptores. O professor dá sua aula na maioria das vezes sem considerar as dificuldades de aprendizagem dos alunos deficientes, a disciplina e a ordem devem ser constantes, não há uma sondagem acerca dos conhecimentos prévios dos alunos, nem debates e diálogo sobre os conteúdos ministrados, assim, a participação não é valorizada. Observou-se também que os professores já não estão mais estimulados para dar aula, estão cansados e desmotivados. Referente às avaliações ficou claro que os alunos deficientes fazem provas adaptadas de acordo com as suas necessidades específicas. Por fim notou-se o quanto o clima escolar é acolhedor, todos os alunos e membros da equipe escolar aceitam as diferenças dos colegas deficientes.

Com relação ao impacto da deficiência ficou claro que inúmeras coisas tiveram que ser reestruturadas partindo da prática docente, inúmeros profissionais da educação afirmaram não ter capacitação alguma na área da inclusão, entretanto outros fizeram algumas especializações, estudos ou formações continuadas. Ficou evidente que houveram mudanças quanto a metodologia de ensino, mas ainda não de modo satisfatório que propicie de fato a inclusão e o aprendizado do aluno deficiente.

Com relação à importância da participação da família notou-se que a família é imprescindível no desenvolvimento e aprendizado do aluno deficiente. De acordo com a visão dos gestores e professores ficou claro que a família é o grupo social principal que convive com o aluno deficiente influenciando diretamente no seu desempenho ou fracasso escolar. Se a família interagir com a equipe escolar há um resultado positivo no processo de inclusão dos alunos deficientes. Se ela participa ativamente e acompanha o aluno deficiente, este se desenvolve e aprende de forma significativa, porém, se a família não dá suporte algum à escola e ao aluno tudo se torna mais difícil o que pode acarretar no fracasso escolar.

Com relação ao que pensam as famílias percebeu-se que elas estão cientes de que são essenciais no processo de inclusão dos alunos deficientes, elas reconhecem que para haver um melhor desenvolvimento dos seus filhos na escola, em casa precisam propiciar um ambiente calmo e tranquilo, entretanto não estão satisfeitas com as práticas e estratégias elaboradas pela escola, sendo esta a maior dificuldade vivenciada, visto que as metodologias utilizadas não estão de acordo com as reais necessidades do aluno deficiente, tornando o aprendizado lento.

Por fim, é necessário mudanças nas práticas docentes, mais especialização na área inclusiva, novas estratégias e mais participação e incentivo por parte da família, sendo seu papel principal auxiliar o aluno deficiente nas esferas cognitivas e afetivas, buscando um desenvolvimento aprendizagem significativa.

Referências Bibliográficas

- BARBOSA, J. S. B. A importância da participação familiar para a inclusão escolar. Brasília, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica . Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- _____. Declaração Mundial sobre Educação para Todos : plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Brasília: UNESCO, 1990.
- _____. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais . Brasília: UNESCO, 1994.
- FONSECA, Vitor da. **Educação especial:** programa de estimulação precoce: uma introdução às idéias de Feurstein. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- MACHADO, R. **Educação especial na escola inclusiva:** políticas, paradigmas e práticas. 1ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- MANTOAN, M. T. E. O desafio das diferenças nas escolas. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- MATTOS, E. A. Deficiente mental: integração/inclusão/exclusão. São Paulo: Salamanca, 2002. P. 13-20. Disponível em:
<<http://www.hottopos.com/videtur13/edna.htm>> Acesso em
- MIRANDA, A. A. B. História, Deficiência e Educação Especial. UNIMEP, 2003.
- PADILHA, A.M.L. **Possibilidades de Histórias ao Contrário:** ou como desencaminhar o aluno da classe especial. 3. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2004.
- RAMOS, R. **Inclusão na prática:** estratégias eficazes para a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2010.
- RODRIGUES, D. (Org.) **Inclusão e Educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.
- SOARES, M. **Linguagem e Escola:** uma perspectiva social. 17. ed. São Paulo: Ática, 2000/2001/2008.
- STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ANÁLISE DO NÍVEL DE ENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL POR MEIO DAS ATIVIDADES PROPOSTAS PELO PROFESSOR DA SALA DE AULA COMUM – FLORIANÓPOLIS/SC

Geovana Mendonça Lunardi Mendes

geolunardi@gmail.com

Marilene Faria Büttenbender

marifariab@gmail.com

Nathália Andregtoni

nandregtoni@gmail.com

Sandy Varela de Christo

sandykame@hotmail.com

Yasmin Ramos Pires

yasminpires@hotmail.com

Resumo

Esse resumo tem por objetivo apresentar um recorte da análise feita por meio das filmagens na sala de aula comum dos Anos Finais do Ensino Fundamental no município de Florianópolis/SC, para entender o nível de envolvimento dos estudantes com deficiência intelectual com as atividades propostas pelo professor. O recorte feito se relaciona a uma pesquisa em rede com a UFRRJ, UNIVALI e UDESC intitulada “Escolarização de estudantes com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem”, que tem por objetivo analisar questões referentes ao ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual, tanto na sala comum de ensino, quanto no Atendimento Educacional Especializado - AEE, atentando também para a participação desses estudantes no que diz respeito as avaliações nacionais. Para realizar as observações da sala de aula comum, as pesquisadoras foram a campo filmar os estudantes inseridos no contexto da sala de aula e acompanharam as práticas exercidas pelos professores, ponderando para questões de que conhecimento estava presente no momento da exposição, que mediação era exercida pelos professores, que tipo de material era utilizado, etc. Os autores que auxiliam na compreensão dessa análise são autores que embasam a perspectiva histórico-cultural do contexto de deficiência e também da Sociologia Crítica do Currículo. Durante as discussões sobre as filmagens, percebeu-se que o estudante com deficiência intelectual continua invisibilizado pelo modelo de escola que se encontra vigente, especialmente no que tange ao seu papel de sujeito cognoscente.

Palavras-chaves: Deficiência intelectual; Sala de aula comum; Práticas curriculares

1 Introdução

Este artigo tem como principal objetivo entender o nível de envolvimento dos estudantes com Deficiência Intelectual (DI) nas atividades no contexto da sala de

aula comum. A importância de atentar para que conhecimentos são oferecidos, bem para como ocorre a mediação na sala de aula comum para o estudante com DI, é imprescindível, pois a complexidade que se apresentam as práticas nas escolas nos revelam que a partir dessa análise, inúmeros discursos são confirmados.

A problemática foi construída com a ida a campo, que nos permitiu vivenciar a realidade dos estudantes com DI na sala de aula comum. A partir das experiências, a problematização surgiu com a seguinte pergunta: “Qual o nível de envolvimento dos estudantes com DI a partir das propostas efetivadas pelos professores na sala de aula comum?”.

Entendendo a sala de aula comum como um dos principais espaços de inclusão do estudante com DI, verificamos que as práticas realizadas nesse contexto nem sempre favoreciam a aprendizagem desses estudantes.

Os sujeitos da pesquisa foram dois estudantes da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, do 9º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental e a disciplina analisada nesse contexto foi a de Geografia. Na disciplina apresentada, observamos as práticas realizadas com os estudantes com DI e o que estas revelavam sobre o desenvolvimento desses estudantes na sala de aula comum.

Apresentamos aqui, um recorte de uma análise inicial sobre os dados já coletados da pesquisa intitulada “A Escolarização dos Estudantes com Deficiência Intelectual: Processos Cognitivos, Políticas Públicas e Avaliação da Aprendizagem”, uma pesquisa em rede realizada pelas Universidades: UDESC, UNIVALI e UFRRJ. As atividades em sala de aula comum foram filmadas para posterior análise do grupo de pesquisadores envolvidos no projeto em Florianópolis - SC. A cada encontro, discussões envolvendo o tipo de mediação oferecida ao estudante e que conhecimentos eram oportunizados ficavam em evidência nas reflexões do grupo.

Justificamos a necessidade de discussão do nível de envolvimento dos estudantes nas atividades propostas apresentadas pelos professores, pois entendemos a escola como o principal meio de socialização dos estudantes com DI.

Objetivamos assim entender qual o nível de envolvimento dos estudantes com DI inseridos no contexto da sala de aula comum, com base nas atividades propostas pelos professores. Neste sentido, os objetivos específicos planejados visam:

3.2 observar que conhecimentos são oferecidos aos estudantes com DI;

3.3 verificar qual tipo de mediação é oferecida pelo professor da sala de aula comum;

3.4 analisar qual o envolvimento dos estudantes (em geral e com DI) nas atividades propostas;

2 Dos Conceitos da Pesquisa: Deficiência Intelectual, Aprendizagens e Práticas Curriculares

A DI no contexto apresentado é entendida como uma construção biológica relacionada a questão social. Leontiev (2004) utiliza três argumentos para explicar a DI, apoiado nos estudos de Vygotsky (1997) sobre questões relacionadas a aprendizagem dos sujeitos. O primeiro argumento utilizado pelo autor diz respeito a mediação. Predominantemente, as crianças, na mais tenra idade tem acesso a mediação fornecida pelos pais ou aqueles que são seus responsáveis. Esta mediação auxilia na construção de significados sobre os objetos e até mesmo sobre as relações que são vivenciadas. Se a mediação não acontecer desde os primeiros anos de vida, a criança ao longo do seu desenvolvimento apresentará dificuldades na formação de conceitos.

O segundo argumento apresentado por Leontiev (2004) diz respeito a questão já mencionada. Se não for oferecida a criança um tipo de mediação adequada, que auxilia na construção dos conceitos, a formação do cérebro, referente aos processos que ele vai formando ao longo das conexões que são realizadas, também será prejudicada. Isto pode ser explicado por meio de um exemplo utilizado pelo autor: uma criança que já nasce cega não possuirá memória visual, diferente daquela que se tornou cega e que possui experiências como vidente.

O terceiro argumento do autor se refere as apropriações das experiências que cada indivíduo vivencia. De acordo com Leontiev (2004), a apropriação apenas se concretizará se o sujeito passar por experiências que possuem significado e contexto. Portanto, se o professor entende que a DI também é parte de uma construção, pode efetivar práticas que trabalhem os conhecimentos contextualizados, partindo de conceitos mais simples para os mais complexos.

Na mesma linha de estudos, Vygotsky (1997) apresenta dois modos de deficiência: a primária e a secundária. A primeira está relacionada às características orgânicas e físicas da deficiência (biológico). A segunda está ligada ao desenvolvimento social

do sujeito. Carneiro (2006) argumenta que não é questão de negar a existência da DI (de forma primária), mas sim compreender que a condição da deficiência vai se “[...] constituindo na medida que não se possibilita condições de desenvolvimento de acordo com suas peculiaridades. Além disso, é preciso considerar o quanto se oferece a estes sujeitos ambientes e práticas simplificadas, adaptadas à condição inicial apresentada pelo sujeito.” (CARNEIRO, 2006, p. 146). Desta maneira, devemos visar a superação das dificuldades que estes sujeitos possam apresentar. Proporcionar o desenvolvimento do pensamento abstrato, por meio de estratégias educacionais planejadas para o aluno com DI é impulsionar o que está faltando no seu desenvolvimento.

De acordo com Vygotsky (1997), o desenvolvimento incompleto das funções psíquicas superiores não está ligado a função primária da deficiência, mas ao desenvolvimento cultural incompleto. Em suma, a apropriação da cultura acontece diretamente relacionada com o contato pelo outro, que será o mediador para a aquisição do universo cultural do sujeito.

Compreendendo a DI e o modo de aprendizagem desses estudantes, é necessário discutir sobre as práticas curriculares reveladas no espaço vivido na sala de aula comum. Entendemos como práticas curriculares o conjunto de ações na instituição escolar que elaboram e implementam o currículo. Essas ações fazem parte do reflexo de como se organiza a escola. Conforme Lunardi-Mendes (2005),

[...] quando estudamos a escola estamos diante de práticas curriculares que são o exercício característico da escola na organização e desenvolvimento do currículo, ou seja, dos conteúdos e das formas de sua transmissão, o que inclui atividades e tarefas propostas, bem como acompanhamento dos alunos no processo ensino-aprendizagem. São aquelas implementadas e recontextualizadas nos condicionantes escolares (tempo-espço) envolvendo as práticas de seleção e distribuição dos conhecimentos escolares. (LUNARDI-MENDES, 2005, p. 4).

As práticas curriculares, no contexto da sala de aula comum, legitimam regras, normas e conhecimentos. O professor, como principal mediador dos estudantes na sala de aula, precisa perceber a influência das suas práticas na aprendizagem dos estudantes. Se o professor não tem consciência do papel que exerce em sala de

aula, questões referentes a que conhecimentos são proporcionados e de que forma são apresentados aos estudantes, não serão questionados por ele.

Analisar o nível de envolvimento dos estudantes nas atividades em sala de aula acabam por revelar práticas curriculares que muitas vezes não colaboram para a plena participação dos estudantes com DI nas propostas apresentadas pelos professores. Considerando que cada sujeito tem seu tempo para aprender, o professor deve se perceber como principal modelador do currículo vivenciado pelos estudantes na sala de aula.

3 O envolvimento dos estudantes com DI nas atividades propostas na sala de aula comum: o que as práticas curriculares revelam?

Discutir o envolvimento dos estudantes com DI nas atividades nos remete a entendermos como o currículo é revelado pelas práticas curriculares. De acordo com o Moreira e Candau (2007, p. 18), podemos assumir o currículo como parte das:

[...] experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. [...] estamos empregando a palavra currículo apenas para nos referirmos às atividades organizadas por instituições escolares.

O currículo vivido em sala de aula nos revela o tipo de conhecimento oferecido aos estudantes e automaticamente aponta o nível de envolvimento dos estudantes nas atividades propostas. Apresentamos a seguir, os episódios que evidenciam as práticas curriculares e a seleção dos conhecimentos pelos professores na sala de aula comum para entendimento do envolvimento dos estudantes nas aulas mencionadas.

CENA 1: Aula de Geografia

O professor chega em sala anunciando que os estudantes devem ler uma página do livro referente ao tema “Leste Europeu”. Na sequência, após ter escrito no quadro para os estudantes lerem o texto, não explica como a atividade deve seguir e pouco dialoga com os estudantes. Alguns deles iniciam a leitura, outros conversam e o professor realiza uma outra atividade em paralelo, que é a avaliação dos cadernos dos estudantes, referente ao conteúdo de geografia. Nesse momento, a estudante com DI realiza o que é solicitado pelo professor e parece se manter concentrada ao

longo da aula realizando a leitura. Já o aluno com DI, passados 20 minutos da aula de geografia, segue copiando a atividade da disciplina anterior que está no quadro. A professora articuladora da sala de aula percebe e pede para ele pegar o livro de Geografia. Ele indica que esqueceu em casa. A professora indica o armário para que ele pegue um livro e inicie a atividade. De posse do livro, o estudante fica cerca de 5 minutos procurando a página da leitura. O professor de Geografia então, se manifesta e pergunta se o estudante precisa de ajuda. Discretamente o estudante sinaliza que sim, mas o professor não vai até ele, apenas indica a página do livro que ele deve abrir para realizar a leitura. A página solicitada era a página 96, mas o estudante só conhece os números de 0 a 10. Como não consegue localizar a página, vai até a mesa do professor. O professor não o atende e o estudante volta para a mesa, pois o professor estava atendendo outro estudante no momento. Percebendo que o estudante não está realizando a leitura e está apenas com o livro aberto, o professor pede para realizar uma “auto avaliação”. O estudante demonstra não saber e professor pontua que ele já fez e que deve procurar no caderno o modelo. A aula termina sem que o estudante tenha produzido e entendido nenhuma questão levantada pelo professor.

No relato mencionado, observamos questões referente ao conhecimento oferecido, a mediação realizada pelo professor e o envolvimento dos estudantes nas atividades. Referente ao conhecimento oferecido, o professor parece seguir apenas o que é ditado pelo livro didático.

Segundo Apple (1989 apud SILVA, 2004) discutir o conhecimento escolar nos permite refletir sobre que tipo de conhecimento vale mais ou o conhecimento de quem vale mais na escola. Na cena apresentada, o conhecimento que predomina é o do livro didático, que está impregnado de significados e reproduz relações de poder que existem na sociedade, validando alguns conhecimentos em detrimento de outros. Observamos também a mediação do professor em relação aos estudantes em geral, e também em relação com estudante com DI.

Com relação ao grupo em geral, o professor parecia estar alheio aos estudantes e como estava realizando uma atividade em paralelo, privilegiava o atendimento àqueles no qual os cadernos precisavam ser avaliados. Em relação aos estudantes com DI o professor apresenta a mesma postura, privilegiando a atividade que realiza em paralelo. A aluna com DI indica a realização da atividade, enquanto o aluno com

DI parece não entender o que é solicitado pelo professor. Neste sentido, verificamos que a mediação, na situação apresentada, poderia auxiliar o aluno na atividade proposta. Observamos que o nível de envolvimento do estudante poderia ter sido explorado pelo professor, oferecendo recursos ou explicações que levassem a compreensão da atividade sugerida.

Sobre a mediação, Vygotsky (1997) afirma que é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. No caso relatado, ela poderia ser realizada pelo professor da sala ou também pelos estudantes da turma para auxiliar o estudante com DI. Pletsch (2010) defende que o foco da escola deve trilhar experiências que proporcionem ampliação de conhecimento destes estudantes, pois dessa forma será possibilitado o desenvolvimento da zona proximal, que, conforme Vygotsky (1997), representa a distância sobre aquilo que o estudante já sabe, e aquilo que se deseja que ele aprenda.

É preciso entender que no contexto escolar, para os sujeitos com DI, grande parte dos professores acaba por considerar o estudante incapaz de realizar as atividades que exigem maior concentração, proporcionando atividades que se referem apenas as funções psicológicas elementares, ou seja, aquelas que são determinadas por questões biológicas. Na cena mencionada, o professor, diante da dificuldade apresentada pelo estudante, não proporciona uma mediação que ofereça condições para ele realizar a atividade, mas uma outra tarefa da qual também não consegue resolver. Esta atitude indica um pensamento equivocado por parte do professor da sala de aula comum e acaba por legitimar o que muito se encontra nas escolas como as atividades de “recortar e colar”, “pintar o desenho”, etc.

Lunardi-Mendes (2005) em seus estudos sobre as práticas curriculares no espaço escolar, revela que essas práticas são reflexo de uma forma escolar institucionalizado, ou seja, as atitudes e concepções que o professor expressa no ambiente escolar são reflexos de uma prática anterior a ele, que se referem não só a organização do ambiente escolar e seus sujeitos, mas que envolvem questões referentes as formas de ensinar e aprender. Neste sentido, a partir da prática curricular apresentada, observamos um modelo de ensino fortemente centrado na transmissão do conteúdo, pouco importando a apropriação do estudante referente ao conhecimento oferecido.

4 Considerações Finais

A discussão realizada no grupo de pesquisa do Observatório de Práticas Escolares (OPE) do programa de Pós-graduação/PPGE, sobre o ensino e a aprendizagem de estudantes com DI, a partir das análises das práticas docentes em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, no ano de 2015, nos revela um baixo nível de envolvimento dos estudantes com DI, nas atividades propostas pelos professores em sala de aula comum.

O currículo encontrado pouco favorece a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes com DI na seriação da escolaridade e automaticamente aponta o nível de envolvimento dos estudantes nas atividades propostas, que acontece como causa e efeito. As práticas direcionadas aos estudantes com DI acabam influenciando nas oportunidades e nas interações pedagógicas que podem ser oferecidas.

Visualizamos nas medições oferecidas pelos professores, avanços tímidos nas práticas pedagógicas que poderiam conduzir a uma efetiva apropriação do conhecimento. Verificamos que a mediação com qualidade auxilia na construção de significados sobre os objetos e sobre as relações que são vivenciadas, podendo superar as dificuldades que os alunos com ou sem deficiência venham a ter em sala de aula.

Nesse recorte da nossa pesquisa, o episódio apresentado nos mostra que o tipo de mediação oferecida aos estudantes com DI e as estratégias didáticas dos conhecimentos oportunizados em sala de aula comum, desencadeiam tensões no que diz respeito aos Serviços de Educação Especial existentes nas redes que envolvem o projeto.

Referências Bibliográficas

- BEAUCHAMPO, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Riberto do (Orgs). **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: MEC, SEB, 2007. 48p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>. Acesso em: 20 abril 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, janeiro de 2008. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/>>. Acesso em: 20 de julho de 2015.

- CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. **A deficiência mental como produção social: de itard à abordagem histórico-cultural.** IN: Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas/ organização Cláudio Roberto Baptista; Adriana Marcondes Machado...[et al].- Porto Alegre: Meditação, 2006.
- GLAT, R & PLETSCHE, M. D. Educação inclusiva na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro: estudo etnográfico do cotidiano escolar e desenvolvimento de estratégias pedagógicas de ensino-aprendizagem para alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares. Relatório Científico entregue para Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008, f. 90.
- LUNARDI-MENDES, Geovana Mendonça. **Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares da escola e no atendimento às diferenças dos alunos.** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC, 2005. 270p.
- PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual.** Rio de Janeiro, 2010. 280p.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo.** 2. ed., 7ª reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 156p.
- RODRIGUES, David. **Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva.** In: RODRIGUES, David (org.). Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 300-318.
- VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos da Defectologia** (Obras Escogidas). v. 5. Visos, Madrid: 1997.

DIARIANDO A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA COM UMA PESSOA COM SURDOCEGUEIRA NA ESCOLA MUNICIPAL PAULO FREIRE

Sara Busquet Magalhães

Estudante de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). Grupo de Pesquisa: DIFERENÇAS E ALTERIDADE NA EDUCAÇÃO: problematizando as tensões entre políticas e experiências inclusivas na formação dos professores em São Gonçalo (RJ- Brasil).

Resumo

Este artigo integra uma pesquisa em andamento, cujo objetivo é diariar a experiência educativa de uma pessoa com surdocegueira, através do dispositivo do diário de pesquisa para refletir, analisar, problematizar o que há nessa experiência e nas relações que se tecem entre o sujeito com surdocegueira, a escola, os sujeitos da escola e a vida. A metodologia utilizada é a da cartografia, como proposto por Deleuze e Guattari. Por meio dessa metodologia cartografo os atravessamentos, as tensões e as linhas pelas quais se passa a pesquisa. Dialogo com Jorge Larrosa com seu conceito de experiência para tecer sobre a experiência educativa de uma pessoa com surdocegueira. De acordo com o autor, a experiência é aquilo que nos passa, nos toca, nos atravessa. Outro autor que dialogo é Carlos Skliar que me ajuda a pensar sobre as relações entre nós, sujeitos da pesquisa e da escola. Segundo Skliar, é preciso que estejamos abertos e sensíveis para estarmos juntos para que nos permitamos habitar um encontro ético com o outro. Abrir-se para o outro implica abrir-se para a experiência com o outro. Nesse contexto, o desejo da minha pesquisa é dar a ver, através de um diário de pesquisa, a experiência educativa que se passa entre um sujeito com surdocegueira e as relações que se tecem na Escola Municipal Paulo Freire, situada no município de Niterói no estado do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: Surdocegueira; Experiência educativa; Cartografia.

A introdução deste diário: o que me move?

Aqui inicia meu diário de pesquisa...
sua escrita... início de uma pesquisa diariada ou diarística que
se compõe na escrita das experiências e que tem nesse
movimento uma expressão de vida. Um diário.

O que me move? Pensar, refletir, forçar o pensamento a pensar (DELEUZE, 1988)... Essa pergunta é constante em mim, pois se estou aqui compondo uma pesquisa com um tema no campo da chamada Educação Especial é porque algo me move. Será? Responder tal pergunta com uma frase ou parágrafos apenas seria o melhor caminho? Não sei... Narrar minhas experiências seria um bom caminho? Experiências? Segundo Larrosa (2002), a experiência não é aquilo que passa ou se passa. De acordo com o autor, a experiência é aquilo que nos passa, nos toca, nos atravessa. Penso então que narrar minhas experiências possa ser um caminho possível a seguir para refletir, pensar, repensar o que me move...

Me movo antes de saber que me movo, mas como? E antes de iniciar minha vida acadêmica na graduação, me movo. Minha relação com meu campo atual de trabalho e estudo começa antes da minha entrada na faculdade. Sou filha de professora de escola pública. Desde antes de me entender como pessoa, minha mãe já trabalhava em escola pública. Toda pessoa que cursa Pedagogia (ou qualquer outro curso de graduação) já passou pela escola e tem lembranças dela, entretanto as relações e as experiências que tive são do lugar de uma estudante, filha de professora.

Estudei em escola particular até a metade do 4º ano do Ensino Fundamental, sempre em escolas pequenas do meu bairro. A partir da segunda metade do 4º ano, passei a estudar na Escola Municipal Alberto Torres, em Niterói. Minha mãe estava diretora adjunta dessa escola. Alguns (poucos) dias eu ia de manhã com ela e voltava a noite (a escola funcionava em 3 turnos).

A Escola Municipal Alberto Torres se situa do lado da Apae² de Niterói. Como eu passava muito tempo na escola, a Apae foi um dos lugares que eu conheci e frequentei, principalmente o espaço em que ficava a cantina pois adorava lanchar lá. Foi naquela época que tive os primeiros contatos com o campo da Educação Especial, pois a Apae era frequentada por pessoas chamadas pessoas com deficiências... mas eu não pensava sobre isso ainda. Em minha memória, estão: o cheiro da grama do jardim, as crianças brincando e o gosto do salgado da cantina.

Em 2009, comecei a estudar no Curso Normal³ no Instituto de Educação Clélia Nanci (IECN). Enquanto estudava no IECN participei de estágios que me permitiram vivenciar a docência e a escola de modos diferentes do eu já conhecia. As diferentes escolas (públicas e particulares), os diferentes professores, as diferentes comunidades escolares e as diferentes relações entre as pessoas me possibilitaram conhecer um pouco esse campo. Após terminar o Curso Normal, minha vontade de estudar com a educação não acabou. Todas as vivências e experiências que atravessei no Curso Normal e no decorrer da minha vida me levaram a cursar Pedagogia. Escolhi estudar na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), pois é na minha cidade (e mais perto da minha casa).

²A Apae = Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais caracteriza-se por ser uma organização social, cujo objetivo principal é promover a atenção integral à pessoa com deficiência, prioritariamente aquela com deficiência intelectual e múltipla.

Disponível em < <https://www.apaebrasil.org.br/#/oquefazemos> > Acessado em 30 de maio de 2016.

^{3.5} Formação em Nível Médio para a Docência na Educação Básica.

Fiz uma escolha aparentemente confortável... Tem sido se observarmos por uma perspectiva de lugar/bairro/cidade, mas não em relação ao que penso, vivo, experencio.

Atualmente curso o 7º período de Pedagogia e faço parte do Grupo de Pesquisa: DIFERENÇAS E ALTERIDADE NA EDUCAÇÃO: problematizando as tensões entre políticas e experiências inclusivas na formação dos professores em São Gonçalo (RJ- Brasil) da FFP/UERJ.

Nas páginas desse diário, pesquiso e converso com o que me atravessa na escola, no campo da chamada Educação Especial, na vida. Me desloco... me desestabilizo... me movo...

O diário de campo como dispositivo metodológico para esta pesquisa

Penso, converso e componho como se tece esta pesquisa diarística... Quando me encontrei com essa metodologia? Afinal, o que é, ou que entendo (conversando com autores) por diário de campo?

Em 2014, comecei a participar, como bolsista de Iniciação à Docência, do Subprojeto de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores do Projeto PIBID/CAPES/UERJ coordenado, naquele momento, pelas professoras Rosimeri de Oliveira Dias e Anelice Ribetto.

Permaneci no Pibid⁴ (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) por dois anos. Esse Subprojeto Pibid funciona em parceria com duas escolas, Colégio Estadual Conselheiro Macedo Soares (em Niterói) e CIEP Municipalizado 411 Dr. Armando Leão Ferreira (em São Gonçalo), colocando em análise as micropolíticas do cotidiano da escola básica e da formação de professores. Foi durante minha permanência no Subprojeto Pibid de Pedagogia na FFP que conheci a metodologia da cartografia e o diário de campo como dispositivo de análise dos movimentos que me atravessavam na escola, na minha formação, na minha vida. Esse conceito reverbera nesta pesquisa que, dando expressão a uma cartografia, se tece como diário de pesquisa.

⁴ O Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Disponível em < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid> > Acessado em 29 de maio de 2016.

O método com que componho essa pesquisa é a cartografia. Segundo Barros e Kastrup (2009), a cartografia tem como finalidade desenhar a rede de forças à qual o objetivo ou fenômeno em questão se encontra conectado. Para isso é preciso que o cartógrafo se deixe levar, se conecte, se permita envolver por esse coletivo de forças *“Como cartógrafos, nos aproximamos do campo como estrangeiros visitantes de um território que não habitamos. O território vai sendo explorado por olhares, escutas, pela sensibilidade aos odores, gostos e ritmos”* (p. 61).

Por meio deste método cartógrafo os atravessamentos, as tensões e as linhas pelas quais se passa a minha pesquisa. Através do dispositivo desse diário de campo, registro o que e acontece no campo de forças e afetos no decorrer do processo da pesquisa:

Para a pesquisa cartográfica são feitos relatos regulares, após as visitas e as atividades, que reúnem tanto informações objetivas quanto impressões que emergem no encontro com o campo. Os relatos contêm informações precisas

- o dia da atividade, qual foi ela, quem estava presente, quem era responsável, comportando também uma descrição mais ou menos detalhada

- e contêm também impressões e informações menos nítidas, que vêm a ser precisadas e explicitadas posteriormente. Esses relatos não se baseiam em opiniões, interpretações ou análises objetivas, mas buscam, sobretudo, captar e descrever aquilo que se dá no plano intensivo das forças e dos afetos. (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 70)

A surdocegueira é o grande tema que pesquiso, pois é um tema que me move. Mas entendo que uma pesquisa não pode se reduzir a escrever sobre um tema, não apenas se dedicar a tematizar certos aspectos da vida... Tenho algumas perguntas que me movem... Como se tecem as relações entre uma pessoa com surdocegueira e a escola e a vida? Como acontece a experiência educativa de uma pessoa com surdocegueira? Não pretendo esclarecer, dizer, afirmar o que é essa experiência educativa. O que pretendo é diariar, através do dispositivo do diário de pesquisa para problematizar o que há nessas experiências e nessas relações.

A experiência educativa junto a uma pessoa com surdocegueira na Escola Municipal Paulo Freire

Estava aqui pensando...

A pesquisa que estou compondo é efeito de uma pesquisa cartográfica que se tece antes mesmo de me inscrever na disciplina Seminário de Monografia...

Antes mesmo de ter uma orientadora, ter "escolhido" um tema. Um gesto... Aquele gesto... Uma conversa... O encontro...

Cursei a disciplina obrigatória de Educação Especial durante o quarto período da minha graduação em Pedagogia. Em uma das aulas dessa disciplina, realizamos uma visita a Escola Municipal Paulo Freire para conhecer a sala de recursos multifuncional do Atendimento Educacional Especializado⁵ (AEE) e os grupos bilíngues (aulas em Libras, como primeira língua, com o aprendizado do Português, como segunda língua, para sujeitos surdos) de lá.

No final da visita, eu tive a oportunidade de conversar com um aluno surdocego através de Libras tátil⁶. Esse momento não surgiu do nada: minha mãe (sim, ela aqui mais uma vez) está diretora da Escola Municipal Paulo Freire e na época também estava. Eu já havia visto o H., aluno com surdocegueira com quem conversei, várias vezes na escola enquanto fazia visitas a minha mãe. Nunca tinha tido coragem de conversar com ele. Não por receio de ele não querer conversar comigo, mas porque eu não imaginava como eu conseguiria me comunicar com ele. Tinha inúmeras dúvidas: Como iniciar uma conversa? Ele fala com a voz? Ele fala com sinais? Ele consegue me ver? Eu vou entender o que ele quer dizer? Será que consigo? Mas afinal, o que é a surdocegueira?

Definição... Busquei por uma definição também... O que é a surdocegueira? Pesquisei em autores e em um documento disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC)... Segundo as autoras Aráoz e Maia (2001), a surdocegueira é compreendida como uma deficiência única, causada pela perda combinada da visão e da audição, em diferentes graus. Não se trata de uma pessoa surda que não pode ver e nem de uma cega que não pode ouvir, a surdocegueira não consiste na somatória das duas deficiências, e pode não haver a perda total desses dois sentidos, mesmo que algumas pessoas também contenham esses aspectos.

Leio documento disponibilizado pelo do MEC "Saberes e Práticas da Inclusão-Educação Infantil: Dificuldade de Comunicação e Sinalização Surdocegueira/Múltipla Deficiência Sensorial". Ele diz que a pessoa surdocega não é uma pessoa cega que não pode ouvir ou uma pessoa surda que não consegue ver.

⁵ O atendimento educacional especializado (AEE) identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

⁶ Língua de sinais tátil corresponde a realização dos sinais nas mãos da criança e tem por objetivo viabilizar a compreensão integral da informação pelo sujeito, segundo o documento disponibilizado pelo MEC "Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdocegueira/múltipla deficiência sensorial".

Li, li, li... Não me bastou entender o que era a surdocegueira segundo autores o um documento. Resolvi reformular minha pergunta anterior... Queria mesmo era saber quem era H.! Quem é H.? Como conversar com H.?

Naquele dia, no final da manhã da visita a escola que contei acima, resolvi que iria conversar com ele. Pensei que juntos iríamos nos entender e fui! Falei com a professora de apoio⁷ dele que queria conversar com ele e ela foi me ensinando: faz o sinal nas mãos dele e espera ele responder. A professora me apresentou a ele, disse meu nome, meu sinal⁸ e disse que eu era filha da diretora, falou também que eu queria conversar com ele. Ele repetiu meu nome, meu sinal e disse que eu era filha da diretora. Comecei então a falar com ele “Oi! Tudo bem?” e ele repetia o que eu falava. “Você estudou hoje? Você gosta de estudar?” e ele repetia os sinais que eu fazia...

Depois de duas tentativas, ele me respondeu! Disse “Eu gosto de estudar muito!” e meus olhos brilharam. Fomos seguindo nossa conversa!

Necessitamos, segundo Larrosa (2014, p. 71), de uma linguagem para conversação... Não para o debate, discussão ou diálogo... Uma língua para resistir, para chamarmos de nossa... Converso com Larrosa e penso a experiência da conversa com H.... Seguimos criando e conversando uma língua nossa, entre nós. Conversamos juntos.

Segundo Skliar (2015, p. 27), não podemos estar juntos sem sermos afetados e afetarmos mutuamente. A experiência dessa conversa me afetou... me fez pensar sobre a surdocegueira e sobre a educação especial. A conversa que tive com essa pessoa me despertou para outros olhares e me atravessou de tal forma que apenas uma pesquisa na internet não satisfiz minha vontade de conhecer mais sobre o universo da surdocegueira. Busquei (e ainda busco) cursos, palestras, oficinas, textos, artigos e, talvez, o mais importante: mais conversas com o H.

Converso com Skliar (2015), é preciso que estejamos abertos e sensíveis para estarmos juntos para que nos permitamos habitar um encontro ético com o outro. Abrir-se para o outro implica abrir-se para a experiência com o outro.

⁹ Segundo a Carta Regimento das Unidades Públicas Municipais de Educação de Niterói, o professor de apoio planeja e realiza aulas, mesmo na ausência do aluno com deficiência, trabalhando com os alunos os conhecimentos propostos no projeto pedagógico, de acordo com as diretrizes curriculares em vigor e atua em conjunto com o professor regente, visando atender ao aluno com deficiência no desempenho das atividades de vida diária.

¹⁰ Nas interações entre sujeitos surdos ou mesmo entre surdos e ouvintes existem algumas características interessantes. O sinal pessoal é atribuído somente pelos surdos, como se fosse um batismo. Não necessariamente o seu sinal pessoal está relacionado com a primeira letra do seu nome. Disponível em < <http://www.posugf.com.br/noticias/todas/1591-a-surdez-e-a-lingua-brasileira-de-sinais> > Acessado em 14 de junho de 2016.

A que o autor está se referindo? Ele se refere ao olhar sem julgamento, ao olhar para a possibilidade de outras existências diferentes da nossa. A fazer uma saudação disponível, a dar as boas-vindas, a perguntar, a dar vazão, a permitir, a possibilitar, a deixar fazer, a dar o que fazer, a sugerir, a conversar, etc. (SKLIAR, 2015).

No início deste ano (2016), participei de um processo seletivo de contrato para Professor de Apoio no município de Niterói. Fui contratada e atualmente sou professora de apoio na Escola Municipal Paulo Freire, em Niterói, mesma escola em que H. estuda. Sou professora de apoio de L., um rapaz que está no 7º ano do Ensino Fundamental. Quase todos os dias converso com H., mas na maioria das vezes é apenas “Bom dia!”. Ele sempre lembra de quem sou. Eu digo bom dia e ele rapidamente faz meu sinal. L. também conversa com H... H. deu um sinal para L., ele o chama pela letra inicial de seu nome.

Nesse contexto, o desejo da minha pesquisa é dar a ver, através desse diário, a experiência educativa que se passa entre H., pessoa com surdocegueira, e as relações que se tecem na Escola Municipal Paulo Freire. Como esse artigo integra uma pesquisa em andamento, ainda muito outros terei com H., mais conversas entre nós e irei cartografar as linhas em que se passam a experiência educativa de H. e as suas relações na escola.

Conclusões possíveis deste diário

Segundo Skliar (2015), a Educação Especial não está ligada a ensinar o educando com alguma deficiência a viver: É possível ensinar a viver? Não se trata de ensinar como o aluno com surdocegueira deve portar na sociedade ou na escola.

Inclusão não significa ensinar a viver apesar do “outro”, incluir o “outro”. Vai além do heroísmo de “incluir” e “suportar” a minoria (SKLIAR, 2015). É preciso que estejamos disponíveis a experiências e estejamos abertos à existência dos outros.

A pesquisa cartográfica que componho, até aqui, se tece entre: H. e sua experiência educativa, as relações na escola e a chamada Educação Inclusiva.

Educação Inclusiva não se trata de incluir as pessoas com deficiência na escola regular, mas sim de educar a todos (SKLIAR, 2015). Não se trata de “colocar” uma

pessoa com surdocegueira na escola regular, mas que esse ambiente seja potencializador para a sua vida.

Referências Bibliográficas

- ARÁOZ, Susana Maria Mana de; MAIA, Shirley Rodrigues. A surdocegueira - saindo do escuro. *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria RS, v. 17, p. 19-23, 2001.
- BARROS, L. P.; KASTRUP, V. *Cartografar é acompanhar processos*. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 52-75. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.) *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 Nº 19.
- CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI. Deliberação CME nº 031/2015. Carta Regimento das Unidades Públicas Municipais de Educação de Niterói.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e Repetição*; Tradução Luis Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- NASCIMENTO, Fátima Ali Abdalah Abdel Cader. *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdocegueira/múltipla deficiência sensorial*. [4. ed.] / elaboração prof^{as}ms. Fátima Ali Abdalah Abdel Cader Nascimento - Universidade Federal de São Carlos – UFSC/SP, prof. Shirley.
- Rodrigues Maia – Associação Educacional para a Múltipla Deficiência - AHIMSA. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 79 p.: il.
- SKLIAR, Carlos. Incluir as diferenças? Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Rio de Janeiro, V. 1 N. 1 – pag 13-28 (fev - mai 2015): “Artes de educar”.

Estado do conhecimento: produção acadêmica sobre educação nos PALOP geradas no Brasil entre 1987 e 2012

Jacqueline Cunha da Serra Freire

(CPF 263.269.652-68)

Ana Paula Sthel Caiado

(CPF 090.251.757-08)

Sinara Mota Neves de Almeida

(CPF 492.212.053-04)

Elisângela André da Silva Costa

(CPF 701.361.143-34)

José Veríssimo Nascimento Filho

(CPF 541.877.964-87)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Grupo de Pesquisa e Extensão ELOSS – Educação e Cooperação Sul-Sul

Resumo

Nas décadas recentes tem sido recorrente a elaboração de estudos configurados como estado da arte, estado do conhecimento, mapas, dossiês, entre outras nomenclaturas e metodologias empregadas. Estudos com a configuração de estado da arte ou do conhecimento possibilitam, num recorte temático e temporal, sistematizar a produção sobre um determinado campo de conhecimento, categorizar temas e subtemas, (re)conhecer os principais resultados de pesquisas, identificar recorrências, convergências, temas emergenciais, bem como ausências, lacunas e potencialidades. O presente trabalho objetiva socializar resultados da pesquisa *estado do conhecimento da produção acadêmica sobre educação nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (Palop)* gerada em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil, no período entre 1987 e 2012, com ênfase na temática da inclusão na Educação Básica, considerando-se a natureza do eixo temático do Seminário. A questão-problema principal consistiu em *Como se configura a produção acadêmica gerada no Brasil sobre Educação nos Palop?* Produziu-se um mapeamento específico sobre a produção acadêmica com ênfase na EJA nos Palop, a fim de contribuir para o fortalecimento do Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos e Cooperação Sul-Sul (ECOSS), implementado na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e debate com redes parceiras. Nesse sentido, outra questão-problema assumida consistiu em: *qual o conhecimento produzido no Brasil sobre EJA nos Palop?* O campo epistemológico, prático e metodológico da educação é vasto e mantém interfaces com temas correlatos, o que se revelou no decurso da pesquisa com mais evidência. A pesquisa oportunizou estabelecer um panorama dos estudos sobre Educação e EJA nos Palop produzidos no Brasil, como forma de subsidiar e/ou embasar ações voltadas para o fortalecimento de pesquisas em rede sobre educação, bem como a identificação de lacunas e tendências relevantes.

Palavras-chave: Estado do Conhecimento; Educação; EJA; PALOP.

Introdução

O presente texto está vinculado à pesquisa **Estado do conhecimento da produção acadêmica gerada no Brasil sobre Educação nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (Palop)** – Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe – desenvolvida no Programa ECOSS – Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos e Cooperação Sul-Sul – implementado na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), com o apoio e financiamento da DPAEJA/SECADI/MEC.

Nas décadas recentes tem sido recorrente a elaboração de estudos configurados como estado da arte, estado do conhecimento, mapas, dossiês, entre outras nomenclaturas e metodologias empregadas. Estudos com a configuração de estado da arte ou do conhecimento possibilitam, num recorte temático e temporal, sistematizar a produção sobre um determinado campo de conhecimento, categorizar temas e subtemas, (re) conhecer os principais resultados de pesquisas, identificar recorrências, convergências, temas emergenciais, bem como ausências, lacunas e potencialidades.

Destacam-se entre os objetivos da pesquisa: ① Mapear e categorizar dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre Educação nos Palop produzidas no Brasil; ② Produzir um mapeamento específico sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no escopo do estado do conhecimento, concebida como elemento de inclusão social; ③ Examinar ênfases e temas abordados nas pesquisas, as lacunas, os temas emergentes, entre outros; ④ Contribuir para o fortalecimento de um *corpus* de conhecimento sobre educação nos Palop.

A questão central que referenciou a pesquisa foi: *como se configura a produção acadêmica gerada no Brasil sobre Educação nos Palop?*. A partir dessa centralidade, outras questões foram associadas. Considerando a natureza do presente trabalho no I Seminário Currículo, Inclusão e Educação Escolar – Diálogos entre grupos de pesquisa (CIEE 2016), elegeu-se abordar a questão: *qual a produção acadêmica gerada no Brasil sobre EJA nos Palop?*

Compreende-se que a Educação de Jovens e Adultos é um componente essencial do direito à educação, cujo grande desafio posto, como foi apontado na CONFINTEA¹ VI em 2009, é o de [...] passar da retórica à ação, envidando esforços para que as recomendações

¹ Conferência Internacional de Educação de Adultos. A CONFINTEA VI foi realizada em dezembro de 2009 pela primeira vez num país do Hemisfério Sul, no Brasil, em Belém/Pará. Destaque-se que a CONFINTEA, liderada pela UNESCO e Países Membros da ONU se realiza de 12 em 12 anos.

apresentadas no Marco de Ação de Belém sejam implementadas nas políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos (MARCO DE AÇÃO DE BELÉM, 2010, p. 3).

Nesse sentido, a EJA nesse trabalho é entendida como parte constitutiva de políticas de inclusão no campo educacional, referenciada na compreensão teórica de que inclusão social é um termo polissêmico e que nas décadas recentes o debate está situado no embate teórico e político com o projeto conservador hegemônico pelo capitalismo, sendo importantes aportes os estudos de Bava (2003), Laclau (2006) e Warren (2006).

Aproximações e diálogos com os resultados da pesquisa são sinteticamente expostos, dada a complexidade temática, extensivos resultados e exiguidade de espaço para uma abordagem mais ampliada.

Trilhas da pesquisa: abordagem teórica e percurso metodológico da produção do Estado do Conhecimento

Estado da arte é abordado por Romanowski e Ens (2006). As autoras argumentam que a intensificação de publicações do tipo estado da arte ou estado do conhecimento tem gerado muitas inquietações. Importante distinção sobre estado da arte e estado do conhecimento é abordada pelas autoras, que afirmam:

Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada “estado da arte”, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. Por exemplo: para realizar um “estado da arte” sobre “Formação de Professores no Brasil” não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento”. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 42)

A diversidade de nomenclaturas expressa variações de perspectivas teórico-metodológicas. Há, no entanto, uma convergência nas abordagens: o inventário de produção acadêmica sobre um dado campo de conhecimento.

Optou-se por empreender um estado do conhecimento por considerar como uma primeira aproximação de mapeamento de estudos sobre educação nos Palop gerado no Brasil; pela consistência que representa o conhecimento produzido em

nível de pós-graduação *stricto sensu*; por questões metodológicas de institucionalmente desenvolver-se a expertise nesse tipo de estudo, que posteriormente poderá ser ampliado para estado da arte.

O estado do conhecimento sobre educação nos Palop pode constituir-se numa temática inovadora, no contexto de uma universidade singularizada como a Unilab com sua missão de integração internacional, mas principalmente para uma perspectiva de pesquisas e trabalhos acadêmicos em rede.

O enfoque metodológico foi a pesquisa descritiva. Na concepção de Vergara (2000, p.47) a pesquisa descritiva consiste na exposição das características de determinada população ou fenômeno, possibilitando estabelecer correlações entre variáveis e definir sua natureza, sem o compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação.

O recorte temporal da pesquisa compreende o período situado entre 1987 e 2012 e vem ao encontro da opção por centrar a pesquisa na base de dados da Capes e esse ser o período de dissertações de mestrado e teses de doutorado disponíveis à época do início da investigação.

Estado do Conhecimento sobre Educação e EJA nos PALOP: aproximações e diálogos com resultados alcançados

Mais do que dados quantitativos, os resultados da pesquisa contemplam elementos descritivo-analíticos. Importante destacar que no processo de organização dos dados, questões teórico-metodológicas se apresentaram, requerendo tomadas de decisão em vários momentos.

Inspirada no estudo de Haddad et al (2002), inicialmente havíamos concebido que o estado do conhecimento teria como foco a produção acadêmica discente nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação realizadas em instituições universitárias. No entanto, constatou-se que havia expressiva produção referente à educação nos PALOP em programas de outras grandes áreas de conhecimento, inclusive trabalhos sobre EJA. Assim, decidiu-se incorporar tais trabalhos ao presente estado do conhecimento.

A questão da ancestralidade africana e a afrodescendência no Brasil também merece destaque. Ao filtrarem-se os trabalhos encontrou-se muitos resultados com nomes homônimos aos países, mas que enfocavam práticas culturais como a

capoeira d'angola; origem de grupos negros em determinadas regiões do Brasil; cultos/tradições/festas afro-religiosas; ancestralidade de quilombolas, trânsitos e deslocamentos de escravizados, diáspora de povos bantos e demais povos que vieram para nosso país; influências linguísticas, entre outros temas.

São importantes tais questões, principalmente no contexto atual em que o debate e as políticas públicas afirmativas se expandiram substantivamente no país, mas teórico-metodologicamente, pela especificidade dos trabalhos focados na realidade brasileira, optou-se por não considerar como parte do presente estudo.

Para além dos homônimos, a recorrência de nomes em estudos sobre a biodiversidade ou questões das ciências agrárias no Brasil, a exemplo de corais de Moçambique, capim d'angola, também implicaram em exclusões do trabalho para que os dados a serem analisados fossem fidedignos com o objeto de estudo proposto. Constataram-se ainda trabalhos em que o exílio de brasileiros ou a política externa brasileira relacionada a algum dos Palop presentificavam o nome do país, mas o objeto de estudo era sobre o Brasil ou personalidades históricas do nosso país.

Abordadas essas importantes questões relacionadas ao escopo do trabalho, a seguir apresenta-se no Quadro 01 uma síntese dos dados.

Quadro 01 – Síntese do total de trabalhos de pós-graduação strito sensu que contempla os Palop

PALOP	Quantidade de trabalhos sobre Palop ou homônimo do país	Quantidade de trabalhos efetivamente sobre os Palop
Angola	616	483
Cabo Verde	194	171
Guiné Bissau	89	85
Moçambique	490	434
São Tomé e Príncipe	33	29
Total	1.422	1.202

Fonte: Relatório de Pesquisa (ECOSS/2014)

A partir da identificação do total de trabalhos acadêmicos produzidos no Brasil sobre os Palop, empreendeu-se um levantamento objetivando caracterizar tal produção em nível de Mestrado e Doutorado.

O levantamento por nível de pós-graduação *stricto sensu*, sintetiza os dados referentes ao total de dissertações e de teses por país. No caso do Mestrado, foram identificadas tanto as dissertações produzidas nos Mestrados Acadêmicos, quanto nos Mestrados Profissionalizantes. O Quadro 2 sintetiza os dados ora referidos.

Quadro 2 – Trabalhos sobre os PALOP por nível de pós-graduação *stricto sensu* geradas no Brasil

Palop	Total de Dissertações	Total de Teses	Total de Trabalhos	Total de Dissertações sobre Educação	Total de Teses sobre Educação	Total de Trabalhos
Angola	368 (41%)	115 (37%)	483 (40%)	26 (21,5%)	11 (22%)	37 (21,5%)
Cabo Verde	133 (15%)	38 (12%)	171 (14%)	26 (21,5%)	3 (6%)	29 (17%)
Guiné Bissau	66 (7%)	19 (6%)	85 (7%)	12 (10%)	3 (6%)	15 (9%)
Moçambique	312 (35%)	122 (40%)	434 (36%)	55 (46%)	33 (66%)	88 (52%)
São Tomé e Príncipe	14 (2%)	15 (5%)	29 (5%)	1 (1%)	0 (0%)	1 (0,5%)
	893 (74%)	309 (26%)	1.202 (100%)	120 (13%)	50 (16%)	170 (100%)

Fonte: Relatório de Pesquisa (ECOSS/2014)

Os dados são reveladores de que a maioria dos trabalhos produzidos no Brasil é sobre Angola, seguidos de Moçambique, padrão esse repetido em nível de Mestrado, mas invertido em nível de Doutorado, considerando que há um percentual maior de teses defendidas sobre Moçambique. Produções acadêmicas sobre Cabo Verde ocupam a terceira posição, representando o dobro dos trabalhos sobre a Guiné Bissau. É sobre São Tomé e Príncipe que se registra a menor incidência de trabalhos produzidos no Brasil sobre aquele país.

No que se refere à produção acadêmica em educação, pode-se constatar que é uma área mais expressiva na produção de teses de doutorado em relação à dissertações de mestrado e significativa se considerarmos o conjunto de áreas de conhecimento definidas pela Capes.

Destaca-se como uma das razões explicativas de maior incidência da produção sobre educação em Moçambique, em decorrência de acordo de cooperação entre a Universidade Pedagógica (UP) de Moçambique e a Pontifícia Universidade Católica

(PUC) de São Paulo, que resultou em somente uma turma, formar 23 mestres em Educação-Currículo em 2006.

Estudos com incidência na EJA, a exemplo de pesquisas mais amplas sobre o sistema de ensino num dado país ou a questão linguística e com repercussões nessa modalidade de ensino, ou em que a especificidade da EJA seja o objeto-problema de investigação totalizam 5 (cinco) trabalhos, sendo 4 (quatro) em nível de mestrado e 1 (um) de doutorado. Em Angola são identificados 1 (uma) tese e 1 (uma) dissertação; na Guiné Bissau são encontradas 2 (duas) dissertações; em Moçambique 1 (uma) dissertação e em São Tomé e Príncipe nenhum trabalho.

A produção acadêmica acima detalhada está concentrada no eixo sul-sudeste do país, acompanhando uma tradição histórica de que é nessas regiões que se encontra a maior quantidade de programas de pós-graduação. Das 5 (cinco) pesquisas, 4 (quatro) foram realizadas em universidades públicas federais e uma em instituição privada – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal de Pelotas (UFPel) cada uma com dois trabalhos – uma na PUC de Minas Gerais.

As pesquisas empreendidas em Angola são do mesmo autor, no caso a dissertação de mestrado intitulada *Educação, Cultura e Cultura do “Amém”: diálogos do Ondjango com Freire em Ganda – Benguela / Angola* (Kavaya, 2006) e a tese de doutorado *Alvorecer da esperança: dos diálogos entre círculos de cultura, Ondjango e Otchiwo à educação libertadora em Angola – o caso Ovimbundu na Ganda/Bengala* (Kavaya, 2009). Em ambos os trabalhos, resguardada as especificidades dos objetos de estudo e complexidade teórico-metodológica de cada abordagem, o autor articula diálogos entre os círculos de cultura, o ondjango e o otchiwo, na perspectiva de refletir sobre educação libertadora ondjangotchiwiana em Angola, referenciado em três ideários pedagógicos: os círculos de cultura de Freire (2003, 2004); Ondjango e Otchiwo concebidos como formas peculiares de organização comunitária, espécie de parlamentos tradicionais com forte marcação de gênero, articulados em contraposição ao modelo e subjugo colonial.

A dissertação de mestrado intitulada *Proposta Curricular de Educação Bilíngüe: Ponto de Partida para uma Educação Intercultural em Moçambique?* de autoria de Ginja (2008). Ao discutir o ensino bilíngüe no ensino básico, o autor parte do

reconhecimento de que no início da década de 1990 o ensino bilíngue a partir do português e das línguas locais dinamizado na alfabetização e educação de adultos, baseado no uso das línguas Cisena - Português e do Changana – Português e em nível formal fundamentado no uso do Changana - Português e do Cinyanja – Português, foi reconhecidamente um sucesso, que ficou conhecido como Projecto de Escolarização Bilingue em Moçambique (Pebimo), inspirando a reforma posteriormente, que o autor analisa o currículo de educação bilíngue no contexto macrocurricular e conclui que através da Educação Bilingue, se reconhece pela primeira vez, na Política Curricular Nacional a pluralidade linguística nacional. Defende ainda que “... para que a educação bilíngue se torne progressivamente e cada vez mais uma educação intercultural, torna-se necessário que, a nível legal o português deixe de ser a única língua oficial.” (GINJA, 2008, p. 149).

A Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos: Paulo Freire em Guiné Bissau é a dissertação de mestrado de Costa (2009), com foco na experiência implementada naquele país africano nos primeiros anos pós-independência, que contou com o apoio de Paulo Freire, à época no exílio motivado pela instauração da Ditadura Militar no Brasil com o Golpe de 1964. O objeto de estudo da autora foi centrado na análise exegética da contribuição de Paulo Freire aquele processo educativo de adultos a partir das cartas enviadas pelo educador brasileiro ao Comissariado do Partido Africano pela Independência de Guiné Bissau e Cabo Verde (PAIGC), que visava construir uma identidade e consciência nacional, comparando-as com os documentos do PAIGC e do período colonial.

A análise da autora é assertiva de que “fracassou” a tentativa de criar uma identidade nacional e a criação do sentimento de unidade na diversidade, ao não obter o resultado esperado. Na visão da autora o ideário de “reconstrução nacional” defendido por Amílcar Cabral, líder do PAIGC à época da luta pela independência, não vingou porque “... o PAIGC tentou subordinar as identidades étnicas no lugar de respeitar as diferenças, no comando do Estado guineense” (COSTA, 2008, p. 148).

No período colonial a educação de adultos não existia como parte da estrutura de ensino e sua concepção no pós independência foi simultânea à elaboração da Campanha de Alfabetização de Adultos, tendo fracassado na análise da autora pelo PAIGC ter se orientado pelas posições de Amílcar Cabral, que em desacordo com o ideário freireano, “... considerava a língua portuguesa como a única herança

proveitosa da colonização” (Costa, 2008, p. 148). O desacordo é que Paulo Freire defendia a alfabetização no crioulo e línguas nacionais. (COSTA, 2008).

Políticas Públicas de Alfabetização de Massa na Guiné-Bissau, dissertação de mestrado de Moreira (2006), objetivou analisar as políticas públicas de alfabetização de massa na Guiné-Bissau, buscando verificar se o sistema de ensino e os planos oficiais auxiliaram na ruptura com a condição de dependência à coroa portuguesa, incluindo a caracterização do conceito do homem e de sociedade, assim como de letramento em culturas predominantemente orais.

Entre as recorrências dos trabalhos sobre EJA, destacam-se: ① o referencial teórico ancorado em Paulo Freire e seu contributo na reconstrução nacional dos países recém independentes na década de 1970; ② a abordagem contextual e conceitual em torno das lutas pela Independência dos Palop e a concepção de “homem novo”; ③ a centralidade das campanhas de alfabetização nas políticas pós-independência; ④ a discussão sobre línguas nacionais e a língua portuguesa no tensionamento da afirmação da identidade cultural e a inserção no circuito mundial; ⑤ as conexões entre cultura, interculturalidade, pertencimentos étnicos e identidade; ⑥ a EJA situada no campo da inclusão social; ⑦ o debate sobre educação, Estado, Partido e projeto(s) de reconstrução nacional; ⑧ o currículo como campo de disputa e de afirmação cultural; ⑨ a problematização de elementos da política educacional e curricular dos Palop.

Referências Bibliográficas

- BAVA, S. C. **A produção da agenda social: uma discussão sobre contextos e conceitos.** Cadernos gestão pública e cidadania. Vol. 31, 2003.
- COSTA, L. M. **Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos: Paulo Freire em Guiné-Bissau.** 2009. 156 f. Dissertação (Mestrado em História Comparada) – apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Comparada da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Rio de Janeiro, 2009. [Orientador: Prof. Dr. Silvio de Almeida Carvalho Filho].
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 38ª. Edição. Rio de Janeiro. Edições Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, Paulo & GIMARÃES, Sérgio. **A África ensinando a Gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe.** São Paulo. Ed. Paz e Terra; 2004.
- GINJA, A. F. Ginja. **Proposta Curricular de Educação Bilíngüe: Ponto de Partida para uma Educação Intercultural em Moçambique?.** 2008. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. [Orientador: Prof. Doutora Rita Amélia Teixeira Vilela].

- HADDAD, Sérgio et al. **Educação de jovens e adultos no Brasil, 1986-1998**. MEC/Inep/Comped, 2002
- KAVAYA, M. **Educação, Cultura e Cultura do “Amém”**: diálogos do Ondjango com Freire em Ganda – Benguela / Angola (Dissertação de Mestrado). Pelotas, PPGE, 2006, 303p.
- _____. **Alvorecer da esperança**: dos diálogos entre círculos de cultura, Ondjango e Otchiwo à educação libertadora em Angola – o caso Ovimbundu na Ganda/Bengala (Tese de doutoramento defendida na UFPel). Pelotas: FaE/UFPel/PPGE, 2009, 456f
- LACLAU, E. Inclusão, exclusão e a construção de identidades. In: Amaral, A. & Burity, J. (orgs.). **Inclusão social, identidade e diferença**. São Paulo: Annablume, 2006c.
- MOREIRA, D. **Políticas públicas de alfabetização de massa na Guiné-bissau**. 2006. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. [Orientador: Prof. Dr. Luiz Antonio Gomes Senna].
- SCHERER-WARREN, I. Inclusão social e cidadania: a perspectiva das organizações, redes e movimentos. In: Amaral, A. & Burity, J. (orgs.). **Inclusão social, identidade e diferença**. São Paulo: Annablume, 2006c.
- UNESCO. **Marco de ação de Belém**: CONFINTEA VI, 2010, p. 3.
- VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2000, p. 47.
- ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. **Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Um estudo realizado nas escolas regulares públicas estaduais e numa escola regular especial no município de Unaí- MG

Evanilda do Nascimento

Pedagoga e professora da Rede Municipal do município de Unaí-MG

Lara de Windson Oliveira Almeida Marchiore

Mestre em Educação, professora da Faculdade CNEC Unaí

Jussara Resende Costa Santos

Doutora em Educação, pesquisadora, professora e gestora na Faculdade CNEC Unaí-MG

Resumo

O presente trabalho abordou a formação dos professores da educação especial em instituições localizadas no município de Unaí (MG)-Brasil. Foram pesquisadas 5 (cinco) escolas regulares públicas estaduais e 1 (uma) escola regular especial. O objetivo desta pesquisa pautou-se em verificar a formação dos professores e se esta ofereceu a preparação necessária para que os mesmos atuassem na educação especial. O instrumento de pesquisa foi o questionário, aplicado aos professores que atuam com alunos deficientes e observações não participativas. Os resultados obtidos nesta pesquisa evidenciam os seguintes aspectos: a formação inicial não oferece o conhecimento necessário para o professor atuar na educação especial; os métodos didáticos pedagógicos utilizados são apropriados para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno deficiente, porém em algumas escolas, há carência de recursos didáticos para que o professor ensine estes alunos. Dentre as dificuldades encontradas pelos professores destacam-se a falta de apoio da família, a socialização e a relação professor-aluno.

Palavras-chave: Formação; Professores; Educação.

Introdução

Versar sobre a formação de professores consiste em um grande desafio porque o processo de formação se divide em inicial, continuada e especializada. Segundo Bridi (2011) as formações de professores estão sendo distinguidas em dois momentos ou dimensões, sendo inicial e continuada que, por princípio, deveriam ser complementares, caracterizando-se como diferentes momentos de um mesmo processo de formação, que se compreende como inacabado e por isto contínuo e permanente. González (2002, p. 245) ressalva que “a conexão entre a formação inicial e a permanente é imprescindível”, que não se pode acreditar que a formação inicial ofereça produtos acabados, mas que a entenda como primeira fase de um processo longo e diferenciado do desenvolvimento profissional. Portanto, a formação inicial do professor deve durar em toda sua vida profissional.

O processo de formação de professores considera os modelos, teorias, investigações sobre o tema; analisa a legislação e a regulamentação que essa constitui. No que diz respeito ao professor de educação especial, não há diferenças porque para atuar na referida modalidade de ensino, o professor precisa ter como base da sua formação, inicial ou continuada, conhecimentos gerais e específicos da área que o auxiliarão no momento de exercer sua docência.

O trabalho realizado na educação especial é específico, cada aluno tem suas experiências, limitações e, principalmente dificuldades na aprendizagem. Portanto, cada aluno precisa ser visto, entendido e trabalhado conforme suas potencialidades. Para Mendes (2010), o que oferece suporte e conhecimento ao professor é a sua formação, na procura de especificações em relação às deficiências. O professor necessita se capacitar nesta área específica, para que a formação leve-o a elaboração do currículo apropriado, ao conhecimento dos recursos necessários, a entender sobre as limitações e particularidades de cada deficiência.

Mazzotta (1993, p. 41) destaca que “a educação especial se caracteriza por alguns elementos tais como: currículo especial ou adaptações ao currículo comum, recursos materiais, equipamentos específicos e profissionais preparados.” Acredita-se que o professor constitui o pilar fundamental entre os elementos que são necessários para a educação especial.

A educação especial impõe desafios enquanto a formação dos professores que exercerão tal trabalho, Bueno (1999) corrobora que os desafios são: o de oferecer formação como docente do ensino fundamental no que tange a uma formação teórica sólida e a uma formação adequada envolvendo tanto o “saber” como o “saber fazer”; o de oferecer formação que possibilite ao professor analisar, acompanhar e contribuir para o aprimoramento dos processos regulares de escolarização, no sentido de que possam ensinar as mais diversas diferenças; o de oferecer formação específica sobre características comuns das crianças deficientes e o de oferecer formação sobre procedimentos pedagógicos específicos a cada uma das deficiências, para que estas possam também ser levadas em consideração pelos sistemas regulares de ensino e que possibilitem o atendimento direto à parcela destes alunos que, por razões pessoais, educacionais ou sociais, não possam ser absorvidos pelo ensino regular.

Para Fonseca (1995) o perfil do professor do ensino especial, apresenta em suas características de personalidade: o auto-respeito, espontaneidade, sensibilidade, tolerância, inteligência, estabilidade emocional, energia, responsabilidade, atitude positiva perante crianças deficientes e abertura da criatividade. Trata-se de um quadro de personalidade que seria o princípio para saber quem formar para trabalhar com alunos deficientes. Santos (2013) acredita que o profissional que trabalha com educação especial deve ter como competência necessária, em primeiro lugar, ser bom professor: qualificado, dono de um saber reconhecido socialmente, e competente naquilo que escolheu a se dedicar.

Desse modo, surge a dúvida: quais aspectos os professores da educação especial consideram relevantes serem contemplados em sua formação para que realizem um trabalho com qualidade? A partir dessa dúvida, surgiu a seguinte questão de estudo: Como ocorre a formação dos professores que trabalham com alunos deficientes nas escolas regulares públicas estaduais e em escola regular especial? Há diferenciação no modo com que o professor trabalha com os alunos na escola regular pública estadual e na escola regular especial?

Método

Participantes

Vinte e sete professores responderam o questionário. Os participantes foram 26 do gênero feminino e apenas um do gênero masculino. Em relação à idade dos participantes, a maior parte, ou seja, 13 (treze) tinham idades entre 41 (quarenta e um) e 50 (cinquenta) anos, 5 (cinco) entre 31 (trinta e um) a 40 (quarenta) anos, 5 (cinco) acima de 50 (cinquenta) anos, 3 (três) entre 20 (vinte) e 30 (trinta) anos e 1 (um) participante deixou a resposta em branco.

No que se refere à escolaridade dos participantes, 18 (dezoito) possuíam pós-graduação/especialização, 6 (seis) Ensino Superior completo e 3 (três) mestrado. Com relação ao tempo de formação dos participantes, verificou-se que 7 (sete) tinham de 1 (um) a 5 (cinco) anos, 7 (sete) de 6 (seis) a 10 (dez) anos, 4 (quatro) de 11 (onze) a 15 (quinze) anos, 6 (seis) participantes possuem acima de 15 (quinze) anos de formação e 3 (três) deixaram a resposta em branco.

Os participantes se dividiam em: professor(a) regente da turma de escolarização em escolas regular públicas estaduais que possui algum aluno deficiente em sala; professor(a) de apoio de algum aluno deficiente inserido em sala regular; professor(a) de salas de recurso, ou salas de AEE (Atendimento Educacional Especializado) e professor(a) regente em salas de escolarização na escola regular especial.

Quanto ao tempo de atuação na educação especial, verificou-se que os participantes possuem muito tempo de atuação na área, já que 10 (dez) possuem mais de 15 (quinze) anos, 9 (nove) de 1 (um) a 5 (cinco) anos, 5 (cinco) de 6 (seis) a 10 (dez) anos, 2 (dois) entre 11 (onze) e 15 (quinze) anos e 1 (um) participante deixou a pergunta em branco.

Instrumento

Na busca de alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados: a) questionários, entregues aos professores e monitores de alunos deficientes; b) observações não-participativas, realizadas no momento em que o professor trabalhava com os alunos deficientes em sala de aula. No questionário, o objetivo geral consistiu em saber se os professores que trabalham com alunos deficientes estão realmente preparados e capacitados para exercerem esta função, pois acredita-se que este trabalho requer uma formação própria e específica para atender todas as necessidades, dificuldades e limitações do aluno deficiente.

Outra categoria apresentada neste estudo tinha o intuito de averiguar os métodos didáticos pedagógicos que os professores utilizam para trabalhar com os alunos deficientes; se estes métodos são aplicados corretamente, como é o desenvolvimento da aprendizagem do aluno diante destes métodos e, por último, se os métodos pedagógicos suprem as dificuldades de aprendizagem destes alunos. Abordou-se, também, no questionário perguntas que tinham como objetivo identificar as dificuldades apontadas pelos professores diante das limitações dos alunos e, se a instituição em que trabalham oferece algum suporte para ajudá-los diante dessas dificuldades.

Procedimentos

Antes da entrega do questionário para os participantes da pesquisa, foi realizado um pré-teste, que objetivava saber se o mesmo não apresentava sentido de ambiguidade nas perguntas, se estava compreensível ou se teria que fazer alguma modificação para corrigir possíveis falhas.

O pré-teste foi realizado com cinco professoras com nível de formação superior que trabalham na Escola Mundo Mágico situada no município de Unaí-MG-Brasil, pois, as mesmas possuem o mesmo nível de formação que os participantes da pesquisa.

Os questionários foram entregues aos participantes do estudo na primeira quinzena de Outubro de 2014, sendo entregues nas escolas regular estaduais pela pesquisadora e na escola regular especial pela supervisora e coordenadora pedagógica da instituição. No momento em que os participantes respondiam ao questionário, a pesquisadora não estava presente, evitando assim algum vínculo com as respostas que foram obtidas no instrumento da pesquisa.

A observação não participante também faz parte dos instrumentos de pesquisa e foi realizada na primeira quinzena do mês de Outubro de 2014 nas instituições onde ocorreu a pesquisa. A observação ocorreu no momento em que os professores trabalhavam com os alunos deficientes. Foram observadas quatro escolas da rede regular estadual, que foram escolhidas aleatoriamente, pois surgiu durante a pesquisa a necessidade de observar o trabalho deste professor dentro de salas de aula regular ou em salas de recurso (AEE) que ficam nas escolas da rede estadual. Como este tipo de alunado é uma pequena quantidade inserida nas escolas estaduais, então, escolheu-se apenas uma sala em cada escola para se observar o trabalho do professor com o aluno deficiente. Informa-se que esta observação durou quatro horas em cada sala, totalizando dezesseis horas de observações nas escolas estaduais. Na escola regular especial, observou-se uma turma de escolarização no turno matutino, com duração de quatro horas, realizada no dia nove de Outubro de 2014. A sala observada foi escolhida pela supervisora da instituição. As observações foram apresentadas conforme os aspectos que analisados pela pesquisadora e as apreciações destas ocorreram com o objetivo de relatar e comparar ambas as instituições observadas.

Resultados e discussões

Analisou-se primeiramente, os dados referentes aos questionários que foram entregues e respondidos pelos professores que atuam na educação especial. Os questionários foram entregues em 5 (cinco) escolas da rede estadual, pois nessas instituições havia alunos deficientes inseridos no ensino regular. E foram entregues, também, em 1 (uma) escola regular especial. Posteriormente, ocorreram as abordagens para análise das observações não participativas realizadas na pesquisa, em escolas regulares estaduais e numa escola regular especial. Em algumas escolas regulares estaduais, foi observado que nas salas de aula que continha um professor de apoio para o aluno deficiente inserido nessas salas e havia também salas de recursos presentes em duas escolas da rede estadual.

A pesquisa foi realizada em escolas públicas estaduais e numa escola regular especial, com professores que atuam na educação especial em ambas as instituições. Os participantes foram classificados em: a) professor regente em escolas estaduais, que possuem um aluno deficiente inserido na sala de aula; b) professor de apoio de alunos deficientes; c) professor de salas de recursos, ou seja, salas de AEE; d) professores regentes em salas de aulas na escola regular especial.

Tabela 1 - Classificação dos participantes

Classificação dos participantes			
Professor regente na escola regular estadual	Professor de apoio	Professor de sala de AEE	Professor regente na escola regular especial
05	09	02	11

Fonte: Dados da pesquisa

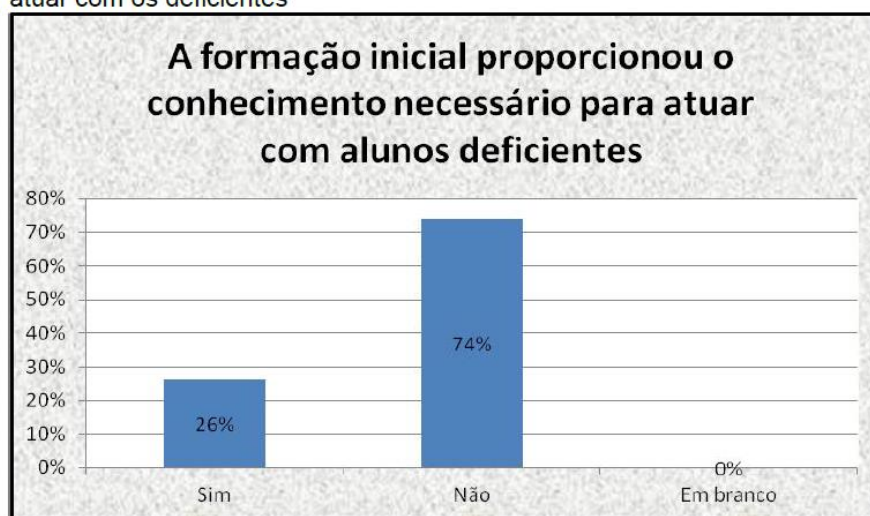
Seguindo a análise dos questionários, as questões versavam acerca dos motivos que o levaram a optar por fazer uma formação que o levaria a trabalhar com alunos deficientes; se a formação inicial proporcionou conhecimento necessário para atuar com alunos deficientes; se o professor percebia as lacunas na formação inicial e que estas poderiam ser preenchidas com a formação continuada; se o docente apresentava formação específica para atuar na educação especial; o motivo de ter feito uma formação continuada.

Em relação ao motivo que os levaram a fazer uma formação na área da educação especial, verificou-se que os participantes 2, 3, 8, 16 e 22 afirmam que escolheram tal formação porque gostam do trabalho com alunos deficientes. Já os respondentes 6, 9, 11, 12 e 23 relatam que optaram por esta formação por conhecerem ou por terem parentes e amigos com alguma deficiência. Maraschin (2010) assevera a

postura dos participantes, pois o autor acredita que o tornar-se professor de educação especial, não surge de forma natural na vida dos mesmos, não é fruto do acaso. Sua trajetória de vida constitui-se num elemento importante, que os motivaram a se dedicarem à carreira docente na área da educação especial. A escolha profissional sustentada pelo vínculo de afeto e compromisso ético é algo diretivo e intencional, esta escolha, ou opção é mediada pelas relações que se estabelece com aqueles com os quais se está convivendo na vida particular.

Posteriormente, perguntou-se aos participantes, se a formação inicial proporcionou conhecimento necessário para atuar com alunos deficientes. “Os objetivos da formação inicial deverão incluir dimensões relativas aos conhecimentos, destrezas, habilidades e atitudes relacionadas ao processo de atenção à diversidade dos alunos.” (GONZÁLEZ, 2002, p. 245). O autor caracteriza os objetivos que a formação inicial deveria incumbir, conforme citado acima, mas, os participantes receberam este suporte em sua formação inicial?

Figura 1 - A formação inicial proporcionou o conhecimento necessário para atuar com os deficientes



Fonte: Dados da pesquisa.

Percebe-se que os objetivos, citados acima, que a formação inicial deveria incumbir, segundo González (2002), ainda estão na teoria, não se efetivando na prática, pois 74% dos participantes, ou seja, 20 (vinte) relataram que a formação inicial não proporcionou todo o conhecimento necessário que eles precisariam para atuar com os alunos deficientes.

A terceira pergunta aos participantes investigava se eles percebiam lacunas na formação inicial que poderiam ser preenchidas com a formação continuada. Os resultados foram: 96% dos participantes concordam, ao afirmarem que a formação inicial tem que ser completada com a formação continuada, condizendo com Bridi (2011), já que, o autor aborda que ambas as formações, a inicial e a continuada deveriam ser complementares.

A quarta questão objetivava saber se os participantes tinham uma formação específica para atuarem na modalidade da educação especial. Os dados mostraram que os participantes buscaram este propósito, pois 24 (vinte e quatro) docentes relataram que buscaram formação específica, resultando em cursos de: *Braille, Libras, Mobilidade, Baixa visão, Pós-graduação em educação especial, Pós-graduação em curriculum funcional, Comunicação alternativa, Deficiência visual, Método Teacch, Tecnologia Assistiva, Deficiências múltiplas e Autismo.*

Uma segunda categoria de análise dos questionários correspondia a investigar os métodos didáticos pedagógicos que são utilizados pelos professores para ensinar alunos deficientes. Nesta categoria foram abordadas as seguintes questões: (a) quais são os métodos que você utiliza com os alunos deficientes?; (b) você acredita que os métodos didáticos utilizados na maneira correta contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno deficiente?; (c) os mesmos métodos didáticos são utilizados com os alunos tanto na sala regular quanto em sala de recurso?; (d) você acredita que o aluno deficiente desenvolva a aprendizagem tanto em salas regulares quanto em salas de recursos?; (e) você percebe o desenvolvimento do aluno na sala regular?

Com uma questão dissertativa, perguntou-se aos participantes quais são os métodos que os mesmos utilizam com os alunos. As respostas evidenciaram que utilizam *Apostilas de alfabetização ampliada, Método de alfabetização e fonéticos, Jogos pedagógicos, computador e material concreto, Método Teacch para trabalhar com autistas, Alfabetização por imagens e jogos matemáticos, Rotina diária, AVD e outros.* Os métodos pedagógicos utilizados com os alunos deficientes são adequados conforme sua deficiência, pois cada aluno tem sua limitação e particularidade, então, a maneira de ensinar e o material utilizado, deve-se adequar para que a aprendizagem desenvolva em cada indivíduo. A Cartilha Portal de Ajudas Técnicas para a Educação, Brasil (2002) concorda com o fato de respeitar as

limitações de cada aluno e, que o docente verifique qual o método didático pedagógico que ofereça ao educando possibilidades de aprender a sua maneira.

Outra questão abordada dentro desta categoria, perguntava aos participantes se quando os métodos didáticos pedagógicos, usados na maneira correta, de acordo com a deficiência de cada aluno, contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem do mesmo. Constatou-se que todos entendem a necessidade de se trabalhar com cada aluno respeitando sua particularidade e limitação. Em seguida, perguntou-se aos participantes se acreditam que o aluno deficiente desenvolva um aprendizado na mesma proporção em salas regulares e em salas de recursos. Os resultados evidenciaram que 78% dos participantes acreditam que não, enquanto 15% responderam sim. Neto e Moura (2012) e Anjos (2011) concordam com esta parceria entre os professores de salas regulares e professores de apoio, já que necessitam de estratégias pedagógicas que favoreçam a aprendizagem ao aluno com deficiência garantindo assim sua interação, entre outras ações para promover a inclusão deste aluno.

Nesta pesquisa, necessitava-se saber se os participantes percebem algum desenvolvimento na aprendizagem do aluno deficiente dentro de uma sala regular, tendo em vista que o mesmo inserido nestas salas, está integrado em um meio que pode ou não contribuir para este desenvolvimento. Os resultados mostraram que 74% dos professores percebem que o aluno se desenvolve na sala regular, enquanto 15% afirma não acreditar e 11% não respondeu.

Neto e Moura (2012) afirmam que uma das particularidades necessárias a serem compreendidas é a visão clara das ações desenvolvidas em salas regulares. Portanto, precisam ser planejadas cuidadosamente tendo como foco a aprendizagem que se pretende oferecer aos alunos deficientes.

Em seguida, objetivava-se identificar as dificuldades que os professores enfrentam ao trabalhar diante das limitações dos alunos deficientes. A princípio, perguntou-se aos participantes se a formação que receberam proporcionou preparação para a prática na docência com relação às limitações e particularidades dos alunos deficientes. Os mesmos relataram que receberam este suporte na formação, pois 74 % dos participantes marcaram a alternativa sim, correspondendo a 20 (vinte) respondentes e 26% relatam que não, ou seja, 7 (sete) participantes.

Ao perguntar para os participantes se, em algum momento, se sentem despreparados perante as limitações e particularidades dos alunos deficientes, houve um empate nesta decisão, pois 48%, ou seja, 13 (treze) participantes relatam que sim, e 48%, isto é, 13 (treze) participantes optaram pela alternativa não. Então, constam-se divergências ao afirmarem que a formação os preparou para a prática diante das limitações dos alunos, pois ao serem questionados em relação ao despreparo perante tais limitações no momento da regência, esta opinião mostra dados contraditórios.

Diante disso, se os participantes demonstram divergências nesta questão, será que ao optarem pela alternativa sim, estariam na busca de expressar que este despreparo caracteriza os desafios enfrentados por eles ao trabalharem com alunos deficientes? E os que relataram que não, estariam preocupados com o julgamento de valores que seriam levantados a respeito de admitirem que não estejam preparados perante as limitações do aluno deficiente?

No questionário, outra demanda consistia em verificar quais as principais dificuldades enfrentadas pelos participantes ao trabalharem com os alunos deficientes. A principal dificuldade, que os participantes relataram enfrentar, diz respeito à falta de apoio da família dos alunos deficientes que são atendidos por eles.

Respondente 6: *“Resistência, auto estima e a colaboração dos pais”*.

Respondente 8: *“A falta de apoio da família”*.

Respondente 9: *“A maior dificuldade ainda é a aceitação da família quanto ao filho deficiente”*.

Respondente 11: *“Aceitação da família”*.

Respondente 19: *“A aceitação dos pais ainda é um dos principais problemas”*.

Esta dificuldade relatada por grande parte dos respondentes é um aspecto que condiz com Fonseca (1995), quando o autor afirma que nenhuma família espera uma criança deficiente, então, o processo da aceitação é lento. O ideal, segundo o autor, é que as famílias façam um acompanhamento psicoterapêutico para que estas dificuldades sejam amenizadas, já que, a ação da família é um aspecto

importante e significativo desde os primeiros momentos da vida de uma criança deficiente.

Ressalta-se ainda a existência de respondentes, que acreditam que a dificuldade esteja no docente, que ainda não está preparado para exercer este trabalho, conforme se verifica nas seguintes respostas:

Respondente 20: “No meu caso, como tenho pouco tempo é a falta de experiência em lidar com estes alunos”.

Respondente 25: “Acredito que a maior dificuldade é a aceitação por parte do profissional”.

A quarta categoria averiguou se os participantes recebem algum tipo de ajuda em busca de amenizar as dificuldades que os mesmos enfrentam ao atuar com alunos deficientes. Perguntou-lhes se a instituição em que trabalham disponibiliza ferramentas para ajudá-los na prática dentro da sala de aula, diante das limitações destes alunos e 85% dos participantes afirmaram receber ferramentas da instituição em que trabalham para ajudá-los na prática com os alunos deficientes, como equipamentos de tecnologia assistiva e acessibilidade, cadeira de rodas, computadores, biblioteca equipada com livros e jogos pedagógicos, equipe profissional multidisciplinar, sala ampla e recursos tecnológicos, orientações profissionais e outros.

Averiguou-se a existência de preparação psicológica e emocional dos participantes que trabalham com alunos deficientes. Para isto, utilizaram-se três questões: 1) no decorrer do ano letivo, ocorre algum desgaste físico, emocional e psicológico por trabalhar com aluno deficiente?; 2) a instituição de ensino oferece algum acompanhamento psicológico com o intuito de ajudar o professor?; 3) o convívio com os alunos deficientes reflete no seu dia a dia fora da instituição?

Ao perguntar para os participantes se no decorrer do ano letivo, ocorre algum desgaste físico, emocional e/ou psicológico, 16 (dezesesseis), ou seja, 59% relataram que sim, e 11 (onze), isto é, 41% optaram pela alternativa não. Concordando com os desgastes relatados pelos participantes, Silva e Almeida (2011) acreditam que o ensino especial, exige do professor maior sobrecarga física, em função das limitações dos alunos, tais como: falta de coordenação de movimentos, limitações na

locomoção, dependência nas atividades de vida diária e nas atividades educativas. Esta sobrecarga, pode ocasionar também desgaste emocional, em função de demandar maior tempo de permanência e envolvimento com o aluno deficiente.

Para verificar se os participantes recebem alguma ajuda, como acompanhamento psicológico, da instituição em que trabalham, com o intuito de amenizar estes desgastes apontados por eles, perguntou-lhes se a instituição em que trabalham oferece este acompanhamento ou não. 74% dos participantes, relataram que a instituição onde trabalham não oferece algum tipo de acompanhamento psicológico, 19% marcaram a alternativa sim e 7% participantes deixaram a questão em branco. Se as instituições de ensino, sejam escolas regulares ou escolas especiais, oferecessem apoio psicológico aos profissionais que ali trabalham, a situação dos desgastes e/ou doenças psicológicas que ocorrem com os mesmos seriam amenizadas? Smeha e Ferreira (2008) concordam com a pergunta levantada pela pesquisadora, pois as autoras ressaltam que, se as condições de trabalho impostas pelas instituições de ensino, não propiciarem ao professor e ao aluno um atendimento digno, como resultado, haverá queda e frustração no desempenho do docente com consequências físicas e emocionais.

Perguntou-se aos respondentes se o convívio com os alunos deficientes reflete no dia a dia fora da instituição em que trabalham. Dos respondentes, 56% relataram que o convívio com os alunos deficientes não refletem no seu cotidiano fora da instituição em que trabalham, porém 37% relataram que sim e 7%, deixaram em branco. As afirmações foram: *“Por me deixar com mais frágil e mais sensível”*; *Um olhar mais intenso as várias formas de ensinar e aprender”*; *“O desenvolvimento da capacidade de perceber quando uma criança apresenta uma dificuldade, orientar as pessoas na prevenção de deficiências”*; *“Aprendi a dar mais valor na vida e a ser mais humana.”*

Análises das observações não participantes

As observações tinham como objetivo averiguar se havia diferenciação no modo de ensino, nos métodos didáticos pedagógicos, na relação professor-aluno e na socialização destes alunos com os demais colegas e/ou membros que trabalham na instituição, entre as duas redes de ensino, ou seja, a rede estadual e a rede regular especial. Pôde-se perceber a diferenciação entre ambas, pois na escola A, a

professora trabalha com a aluna métodos de alfabetização com atividades xerocadas utilizando, raramente, os jogos pedagógicos. Na escola B, a professora também utiliza métodos de alfabetização com a aluna, porém com jogos pedagógicos alternando com atividades xerocadas.

No segundo momento, realizou-se observações em salas de recurso, ou seja, salas de AEE, em duas escolas da rede estadual que possuem este atendimento especializado, classificadas como escola C e escola D. Pôde-se constatar, que estas salas de recurso, em ambas escolas, são munidas de materiais pedagógicos como: computadores adaptados, jogo didático, livros adaptados, painéis, material concreto, ou seja, vários recursos que podem ajudar o professor de AEE a trabalhar com alunos deficientes independentemente da sua deficiência.

Observou-se na escola regular especial que os métodos utilizados pela professora são de alfabetização, intercalando atividades xerocadas, material concreto, jogos pedagógicos e computador. No que diz respeito aos métodos pedagógicos, na escola A, percebeu-se a falta de recursos didáticos que poderiam ser utilizados pela professora para ensinar. Já nas escolas B, C, D e na escola regular especial, observou-se que as professoras utilizam métodos de alfabetização, porém, são munidas de materiais didáticos auxiliando as mesmas na aprendizagem. A cartilha de acessibilidade Brasil (2005) aborda que recursos didáticos, são todos os recursos físicos, utilizados com maior ou menor frequência em todas as disciplinas, áreas de estudo ou atividades, visando auxiliar o educando a realizar sua aprendizagem mais eficientemente, constituindo-se num meio para facilitar, incentivar ou possibilitar o processo ensino-aprendizagem.

Constatou-se, durante as observações, a relação professor-aluno e acredita-se que esta relação, seja um fator extremamente relevante para o desenvolvimento desse discente. Na escola A e na escola B, a relação baseava em cumplicidade entre a professora e aluno. Na escola C e na D, esta relação era específica com o intuito de ajudar o aluno em suas especificações e na redução das dificuldades encontradas durante as atividades escolares, como: leitura, linguagem oral e escrita, raciocínio lógico, coordenação motora, entre outras.

Na escola regular especial, a relação da professora com os alunos era integral, pois se tratava de uma sala de escolarização onde estavam cerca de 6 (seis) alunos com

deficiências similares, porém a professora integrava esses alunos em todas as atividades desenvolvidas, valorizando assim o potencial de cada um.

Perante tais observações, pergunta-se: a inclusão existe? Ao observar as escolas A e B, esta pergunta intrigou a pesquisadora, tendo em vista que as alunas são inseridas na sala regular com demais colegas e outros professores. Os colegas não interagem com as alunas e, às vezes, nem o (a) professor (a) regente. Em ambas as escolas, a aluna se encontrava sentada no fundo da sala de aula com a professora de apoio, enquanto o que acontecia em sua volta era outra realidade que não a incluía. A respeito da inclusão, Silva e Arruda (2014) afirmam que, por mais que o professor que trabalha com os alunos deficientes sejam inclusivos, não é o suficiente para que esta ocorra de fato.

Nas escolas C e D, essa socialização era basicamente com a professora de AEE, pois o aluno fica em uma sala específica para esse atendimento. Desde modo, a socialização possui pontos relevantes para o desenvolvimento da aprendizagem deste aluno. Na escola regular especial, a socialização destes alunos deficientes era englobada como um todo, pois na sala de aula o convívio entre eles não demonstrou que se percebiam diferentes. Pelo contrário, eles se respeitavam, interagiam entre si, ajudavam um ao outro e, os profissionais que trabalham nesta instituição têm uma preparação para atuar e conviver com os alunos. Condizendo com a socialização observada na escola regular especial, Roberts (2010) reconhece a importância dos trabalhos desenvolvidos em escolas especiais, pois a atitude social presente nestas instituições tornou-se menos prejudicial e mais integradora em se tratando das pessoas deficientes.

Conclusões e recomendações

A educação oferecida nas escolas públicas ou privadas é um aspecto bastante discutido atualmente. Ao se tratar da educação, automaticamente aborda os professores surgindo a pergunta: a formação dos professores realmente os capacita para a prática pedagógica? Em se tratando de professores da educação especial, não seria diferente, então, partiu-se assim a questão problema deste estudo, que consistia em averiguar como se dá a formação dos professores que trabalham com alunos deficientes, em escolas regulares públicas estaduais e numa escola regular especial, situadas em Unaí-MG. Diante dos dados coletados com relação ao item

formação, relata-se que a formação inicial deixa a desejar na preparação dos docentes, pois os participantes alegaram que esta formação não ofereceu o suporte que precisariam para a prática pedagógica com alunos deficientes e que estas lacunas tiveram que ser complementadas com uma formação continuada, como: cursos de especialização, libras, pós-graduações em educação especial e outros.

Nas questões que abordavam os métodos didáticos pedagógicos, perguntou-se aos participantes: quais os métodos que utilizam com os alunos deficientes que trabalham; se os métodos utilizados corretamente contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos deficientes e se os participantes percebem alguma diferença em métodos ou no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos em salas regulares e em salas de recursos.

Ao analisar os dados coletados com relação aos métodos didáticos pedagógicos, percebe-se que os participantes utilizam estes métodos de acordo com a deficiência de cada aluno. Com base nos dados coletados nos questionários e com as observações realizadas nas salas regulares e em salas de recursos, evidencia-se a diferenciação entre ambas, esta diferenciação está nos métodos utilizados pelos professores, no atendimento com os alunos deficientes, por se tratar de um atendimento específico, já que, nas salas de recurso o professor é munido de recursos pedagógicos que contribuem para que ele desenvolva o atendimento com cada aluno respeitando suas limitações e particularidades, e nas salas de recursos, isto não acontece. Outra questão apontada neste estudo foram as dificuldades que os professores enfrentam ao trabalharem com os alunos deficientes. Os participantes alegaram que, a principal dificuldade enfrentada por eles, é a falta de apoio da família dos alunos deficientes, considerando que a família não compreende e nem aceita de fato a deficiência. O que se torna um empecilho no trabalho do professor com o aluno deficiente.

Acredita-se que o trabalho do professor com o passar do ano letivo, acarreta desgastes físicos, emocionais e psicológicos. As instituições de ensino não oferecem aos professores nenhum tipo de acompanhamento psicológico, um fator intrigante, pois se acredita que estas instituições deveriam primar seus docentes e o bem estar dos mesmos. Nas observações não participativas, pôde-se averiguar um aspecto relevante que é a socialização dos alunos deficientes com os demais colegas e/ou membros que trabalham na instituição de ensino na qual este aluno

está inserido. Diante das observações, a inclusão de fato não foi constatada, pois em alguns casos os alunos estavam inseridos em um meio que não o incluíam. Às vezes, nem o professor regente de salas de aulas em escolas regulares interagem com estes alunos. Para eles, o aluno era responsabilidade do professor de apoio, e este aluno estava ali, em sua sala, porque a escola o colocou ali, e não porque queriam.

Notou-se em algumas instituições observadas, a falta de materiais e/ou recursos pedagógicos. Em alguns casos, o professor trabalha somente com atividades xerocadas. De que forma a gestão da instituição poderia viabilizar recursos para a compra destes materiais para o aluno? A ideia de inclusão e direitos estão bem evidente, somente no papel. Integrar alunos deficientes em escolas regulares, não significa incluí-los. As leis que asseguram a educação especial é munida de direitos que deveriam ocorrer de fato na realidade. Porém, escolas e comunidade, não realizam estes direitos.

Em suma, espera-se que a luta pela inclusão, seja um dia vencida. E que esta pesquisa, contribua para que isto ocorra nas escolas, sejam municipais, estaduais ou privadas. O direito de ter uma educação digna é para todos, independentemente das diferenças, seja física, mental, racial, social e cultural.

Referências Bibliográficas

- ANJOS, I. R. S. dos. **O atendimento educacional especializado em salas de recursos.** Revista Fórum Identidades. v. 9, Jan/jun. 2011. Disponível em <http://200.17.141.110/periodicos/revista_forum_identidades/revistas/ARQ_FORUM_IND_9/FORUM_V9_01.pdf>. Acesso em 29 de mai. 2016.
- BRASIL. **Cartilha inclusão:** história, conceitos e problematizações. Brasília: Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília – CFORM/UnB; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica - M-C/SEB, 2005.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Portal de ajudas técnicas para educação:** equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos pedagógicos adaptados. Brasília: MEC: SEESP, 2002. 56p. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/rec_adaptados.pdf>. Acesso em 03 jun. 2016.
- BRIDI, F. R. de S. **Formação continuada em educação especial:** o atendimento educacional especializado. Revista do programa de pós-graduação em educação – mestrado – universidade do sul de Santa Catarina, Tubarão, v. 4, n. 7, p. 187 - 199, Jan./Jun. 2011. Disponível em

- <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/viewFile/655/613>>. Acesso em 20 mai. 2016.
- BUENO, J. G. S. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?** Revista Brasileira de Educação Especial. v. 5, p. 7- 25. 1999. Disponível em <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista5numero1pdf/r5_art01.pdf>. Acesso em 02 de jun. 2016.
- FONSECA, V. da. **Educação Especial: programa de estimulação precoce- uma introdução às ideias de Feuerstein.** 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.
- GONZÁLEZ, J. A. T. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas.** Porto Alegre: ARTMED, 2002.
- MARASCHIN, M. L. M. **O ser e o fazer-se professora na educação especial: da influência de amigos e familiares à opção profissional.** 2010. Artigo (Graduação)- Universidade Comunitária da Região de Chapecó- Santa Catarina. 2010. Disponível em <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao_Especial/Trabalho/02_24_06_O_SER_E_O_FAZER-SE_PROFESSORA_NA_EDUCACAO_ESPECIAL_da_influencia_de_amigos_e_familiares_a_opcao_profissional.PDF>. Acesso em 29 de mai. 2016.
- MAZZOTTA, M. J. da S. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial.** São Paulo: EPU, 1993.
- MENDES, E. G. **Breve histórico da educação especial no Brasil.** Revista Educação e Pedagogia, São Carlos, v.22, n. 57, p. 93-109, maio/ago. 2010. Disponível em <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9842/9041>>. Acesso em 29 mai. 2016.
- NETO, E. A. P.; MOURA, S. M. de. **Papel do professor de apoio permanente para alunos com necessidades educativas especiais: reflexões sobre as políticas públicas e suas ações educativas nas salas de ensino regular.** Disponível em <<http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/anais/2012/anais/educacaoespecial/opapeldeprofessorde.pdf>>. Acesso em 02 mai. 2016.
- ROBERTS, C. **Sobre as causas dos desgastes em professores.** 2010. Disponível em <http://www.ehow.com.br/sobre-causas-desgaste-professores-info_138539/>. Acesso em 12 jun. 2016.
- SANTOS, M. P. **Formação de professores para atuação na educação especial: desafios profissionais para a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais nos espaços regulares de ensino.** In: VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. 2013, Londrina. **Anais eletrônicos...** Londrina: UCAM, 2013. Disponível em <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT02-2013/AT02-004.pdf>>. Acesso em 02 jun. 2016.
- SILVA, N. R. da.; ALMEIDA, M. A. **As características dos alunos são determinantes para o adoecimento de professores: um estudo comparativo sobre a incidência de Burnout em professores do ensino regular e especial.** Rev. Bras. Educ. Espec. - vol.17- n.3. Marília set./dez. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382011000300003&script=sci_arttext>. Acesso em 12 de jun. 2016.

- SILVA, A. P. M. da.; ARRUDA, A. L. M. M. **O Papel do Professor Diante da Inclusão Escolar**. Revista Eletrônica Saberes da Educação – V. 5 – nº 1. 2014. Disponível em <http://www.uninove.br/marketing/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Ana_Paula.pdf>. Acesso em 10 jun. 2016.
- SMEHA, L. N.; FERREIRA, I. de V. **Prazer e sofrimento docente nos processos de inclusão escolar**. Revista Educação Especial. v. 21, n. 31. 2008. Disponível em <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/issue/view/2>> Acesso em 06 nov. 2014.

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Eixo 2

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SURDOS, CURRÍCULO E INCLUSÃO

O caso do Ciclo de Conferências: do gesto à voz: educação de surdos e inclusão

Joaquim Melro

Centro de Formação de Escolas António Sérgio; Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Resumo

Em Portugal, um dos princípios que configura a educação inclusiva dos surdos consiste em propiciar a estes estudantes acesso um currículo inclusivo multilingue, sendo importante que a Escola assuma a formação de professores como elemento-chave na sua materialização. É dever da Escola desenvolver cenários formativos que possibilite aos professores de surdos afirmar um currículo que responda adequadamente às características linguísticas e socioculturais destes estudantes. Mas, passar dos ideais às práticas, é complexo. Muitos professores, na sua maioria ouvintes e não falantes de Língua Gestual Portuguesa (LGP), não tiveram acesso a uma formação intercultural que os possibilitasse reconhecer os estudantes surdos como participantes legítimos das culturas em que participam: a surda e a ouvinte. Muitos deles evidenciam dificuldades em desenvolver um currículo intercultural multilingue, ou pelo menos bilingue, tal como previsto em diversos documentos de política educativa (ME, 2008). Para que estas dificuldades possam ser ultrapassadas, bem como os respetivos impactes nas aprendizagens dos estudantes surdos, urge garantir uma formação de professores intercultural adequada e consistente que os possibilite mediar as aprendizagens nas línguas que melhor se adequam aos estudantes surdos, valorizando as suas especificidades linguístico-culturais e realizando transições entre línguas e culturas. Assumindo uma abordagem interpretativa e um *design* de estudo de caso, discutimos um caso: o Ciclo de Conferências *Do gesto à voz: educação de surdos e inclusão*, organizada pelo investigador e colaboradores no Centro de Formação de Escolas António Sérgio, em Lisboa. Este Ciclo de Conferências pretendeu dar acesso a professores e outros agentes educativo a processos formativos interculturais no âmbito da educação inclusiva e multilingue de surdos. Os participantes eram investigadores, professores, estudantes, seus familiares e intérpretes de LGP, entre outros. Os resultados permitem-nos iluminar a necessidade de a Escola assumir uma formação de professores intercultural e inclusiva configurada por um currículo multilingue que permita a estes agentes educativos dar voz e poder aos surdos. Uma formação que propicie apropriar conhecimentos e desenvolver/mobilizar competências interculturais que possibilite aos professores ultrapassar lacunas formativas e afirmarem-se como agentes de inclusividade e de interculturalidade, sentindo-se capazes de desenvolver um currículo contra-hegemónico que contribua para o *empowerment* dos surdos, derrubando as barreiras educativas e culturais vivenciadas por estes estudantes no acesso a um currículo e uma educação e qualidade.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Formação de professores; Surdos; Currículo.

Introdução

Nas últimas décadas, o direito dos surdos a uma educação inclusiva de qualidade tem vindo a ser assumida como um dos elementos-chave para a construção de cenários educativos e sociais mais inclusivos, propiciando aos surdos equidade e justiça social (ME, 2008; UNESCO, 1994). Isso significa a afirmação de um paradigma educativo cujos princípios e práticas apontam a necessidade de se proceder a mudanças epistemológicas, culturais e educativas, assentes num paradigma socio-antropológico dos surdos, que os perspetiva já não como indivíduos deficitários, mas como participantes de uma cultura minoritária a quem deve ser garantida equidade no acesso a uma educação de qualidade, isto é, uma educação que valorize as suas especificidades socioculturais e propicie a sua participação legítima nas culturas em que participam, bem como seu *empowerment* (MELRO, 2014a, MELRO & CÉSAR, 2014a).

Reconhecendo na Escola uma oportunidade de os surdos poderem afirmar um futuro mais promissor (MELRO, 2014a), urge assumir os professores como elementos-chave da inclusão escolar e social destes estudantes, propiciando uma formação adequada que permita a estes agentes educativos desenvolver um currículo multilingue, ou pelo menos bilingue (ME, 2008), que valorize a multiculturalidade que caracteriza os surdos e a Escola, promovendo a interculturalidade, bem como a realização de transições consistentes entre línguas e culturas (MELRO, 2014a, 2014b). Isto pode ser conseguido, se, como sublinham autores como MELRO (2003, 2014a, 2014b), MELRO e CÉSAR (2009, 2010, 2012, 2013), BAGGA-GUPTA (2004) ou FREIRE (2011), as práticas forem coerentes com os princípios, o que nem sempre acontece. Os autores destacam que, apesar de, em Portugal, nas últimas décadas o desenvolvimento de programas ditos bilingues na educação dos surdos ter assumido relevância educativa e social, muitos professores, na maioria ouvintes e não falantes de línguas gestuais, referem não se sentir capazes de ensinar num currículo bilingue, muito menos multilingue, apresentando formação pouco adequada para o desenvolver, bem como baixos níveis de proficiência e de literacia nas línguas gestuais, quando não total ausência de conhecimentos (AMARAL & COUTINHO, 2002; MELRO, 2003, 2014b; MELRO &

CÉSAR, 2015). De entre os que as apropriam, medeiam as aprendizagens ou ensinam línguas, alguns evidenciam dificuldades em realizar transições entre estas e as línguas orais, dificultando o desenvolvimento de currículos multilíngues, que favoreçam as transições entre línguas e culturas (MELRO, 2014a, 2014b; MELRO & CÉSAR, 2010b, 2012).

As barreiras à afirmação de um currículo multilíngue podem ser derrubadas se a Escola, nos processos formativos a que recorre, desenvolver uma sensibilidade epistemo-cultural levando a que, por exemplo, os processos de formação de professores incluam conteúdos relacionados com a diversidade cultural e linguística das culturas surdas, incluindo a apropriação das línguas gestuais (BAPTISTA, 2008; BAGGA-GUPTA, 2004; MELRO, 2014a; MORGADO, 2014; REBELO, 2014; WFD, 2013). Como salientam estes autores, o acesso dos surdos a uma educação de qualidade depende em larga medida dos modos como os professores e outros agentes educativos propiciam a estas estudantes oportunidades de aprendizagens diversificadas, consistentes e com sentido. Isto pode ser conseguido se na formação desenvolvida os professores apropriem conhecimentos e desenvolvam/mobilizem competências interculturais que os possibilite desenvolver processos de ensino e aprendizagem que tenham em conta elementos como os modos de comunicação privilegiados pelos estudantes surdos ou pelas as culturas em que participam. Contudo, como interpretado noutros contextos (MELRO, 2003, 2014a, 2014b; MELRO & CÉSAR, 2009, 2010a, 2010b), isso nem sempre é assegurado, evidenciando as escolas e os processos formativos que lhe subjazem, dificuldades em propiciar uma educação de qualidade aos surdos, urgindo, como dirá CONNELL (1999), desenvolver uma cultura profissional e organizacional mais capaz de afirmar um currículo contra-hegemónico, isto é, um currículo que permita reconstruir a Escola, de modo a que se afirme como um espaço e tempo intercultural de todos e para todos, dando voz e poder às culturas minoritárias que, como as surdas, ao contrário do que seria esperado, são muitas vezes por ela desvalorizadas, remetendo-as para formas de participação periférica, bem como para o *disempowerment* dos seus participantes (MELRO, 2014a, 2014b, 2015).

Assumindo existir um inter-relação entre o acesso dos professores a uma formação intercultural e entre esta e o acesso dos surdos a um currículo multilíngue, consideramos ser premente assegurar àqueles agentes educativos processos

formativos que contribuam para ultrapassar a situação lacunar formativa em que se encontram e por eles referida (MELRO, 2003, 2014a), bem como os seus impactes na inclusão escolar e social dos estudantes surdos, fazendo com que se ponha cobro a vivências de segregação, de discriminação e de exclusão.

Foi em contexto de afirmação de cenários formativos mais interculturais, de modo a que professores de surdos e outros agentes educativos pudessem ter acesso a uma formação que os permitisse responder mais adequadamente às exigências epistemológicas, educativas e culturais que configuram os princípios e as práticas de um currículo multilingue, que, conjuntamente com colaboradores, desenvolvemos no Centro de Formação de Escolas António Sérgio (CFEAS), em Lisboa, a realização do Ciclo de Conferências *Do gesto à voz: educação de surdos e inclusão*. Acreditado pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC), este Ciclo de Conferências, decorreu em 2014 e teve, entre outros, os seguintes objetivos:

- Desenvolver cenários formativos onde seja dada voz e poder aos diversos agentes que participam na educação de surdos (especialistas, professores, pais e encarregados de educação, estudantes, intérpretes, associações de surdos e de outros profissionais);
- Propiciar aos participantes debater os princípios e as práticas que subjazem ao desenvolvimento de um currículo intercultural multilingue, em contexto de educação inclusiva de surdos.

Nele participaram diversos agentes educativos surdos e ouvintes (N≈300 por sessão, num total de seis sessões com a duração de cerca de quatro horas cada), partilhando conhecimentos, crenças, dúvidas e esperanças. Do total de participantes, 35 foram conferencistas; seis moderadores, sete intérpretes de Língua Gestual Portuguesa (ILGP). Os restantes participantes eram investigadores, educadores, professores, representantes de diversos organismos oficiais, estudantes, seus familiares e ILGP, entre outros.

Assumimos este Ciclo de Conferências com um espaço e tempo formativo inclusivo crítico, que pretendeu discutir princípios e práticas educativas e interculturais que devem subjazer a uma educação inclusiva de surdos, em particular ao desenvolvimento de um currículo multilingue, como ilustra a investigação levada a

cabo por, entre outros, BORGES e CÉSAR (2012), MELRO e CÉSAR (2009, 2010a, 2010b, 2013, 2014), COELHO (2007), BAPTISTA (2008) ou CARVALHO (2007).

Pela importância que as sinergias assumem na afirmação de cenários formativos inclusivos (CÉSAR, MACHADO, & VENTURA, 2014), saliente-se a equipa de voluntários (N≈23), nos quais se incluem os ILGP, que graciosamente abraçaram este Ciclo, bem como os restantes parceiros (N≈13). Consideramos, assim, que o Ciclo de Conferências *Do gesto à voz: Educação de surdos e inclusão* contribuiu para que a Escola favorecesse a emergência de espaços e tempos formativos mais interculturais, combatendo formas de poder monoculturais que subjazem a currículos culturalmente hegemónicos, cujos princípios e práticas que os configura pouco se coadunam com a afirmação dos professores como mediadores culturais, isto é, como agentes de interculturalidade e de inclusividade, agindo em prol do *empowerment* dos surdos, bem como do acesso destes estudantes a um currículo e uma educação de qualidade.

Metodologia

Pretendemos discutir os modos como o Ciclo de Conferências *Do gesto à voz: Educação de surdos e inclusão*, organizado pelo investigador e colaboradores e desenvolvido pelo CFEAS, em Lisboa, afirmou cenários formativos interculturais propícios à inclusão consistente de estudantes surdos, focando, em particular, o acesso dos surdos a um currículo multilingue. Assumindo uma abordagem interpretativa, desenvolvemos um estudo de caso intrínseco (STAKE, 1995). Os participantes no estudo foram os cerca de 300 participantes deste Ciclo de Conferências – Investigadores, professores, estudantes, seus familiares e intérpretes de LGP, o investigador como observador participante, representantes de associações de surdos e de ILGP, entre outros. Para mantermos o anonimato dos participantes, à exceção dos que figuram em documentos tornados públicos, como programas e outros materiais de divulgação, optámos por atribuir nomes fictícios aos participantes. Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram: a recolha documental (D), as tarefas de inspiração projetiva (TIP), o questionário (Q), as conversas informais e a observação no formato de observador participante, registada em diário de bordo (DB). A partir de uma análise de conteúdo de índole narrativa (CLANDININ & CONNELLY, 1994), sucessiva e aprofundada, emergiram

valorizando elementos das culturas em que uns e outros participam - a surda e a ouvinte, recorrendo às línguas orais e gestuais faladas pelos participantes, no caso a Língua Portuguesa (LP) e LGP.

Um olhar mais abrangente sobre este documento, possibilita-nos observar o cuidado em se desenvolver processos formativos inclusivos, diversificados, participados e consistentes, dando voz e poder aos diferentes agentes que neles participam: investigadores (juniores e seniores), professores de diversos níveis de ensino, intérpretes de LGP, participantes das comunidades surdas e seus representantes, estudantes e respetivas famílias. Como este documento permite sublinhar, a educação intercultural de surdos configura e é configurada por uma multiplicidade vozes, a dos estudantes e famílias incluídas, importando afirmar a emergência de cenários formativos multiparticipados que valorizam abordagens epistemológicas e praxiológicas diversificadas, aprofundadas, multifactoriais, abrangentes e críticas (BAGGA-GUPTA, 2004; FORLIN, 2010; MELRO, 2014a, 2015). Estes elementos ganham particular relevância, quando está em causa fazer emergir na Escola formas de atuação coerentes com o desenvolvimento de um currículo contra-hegemónico (CONNELL, 1994), que ao invés de silenciar, de segregar e de excluir, reconhece, valoriza e celebra a diversidade cultural e linguística das diferentes culturas que participam na Escola, bem como nos processos formativos que lhe subjazem.

Este e outros elementos são sublinhados pelos professores e outros participantes.

Quando quiseram destacar alguns dos aspetos mais positivos deste processo formativo, as respostas são em tudo semelhantes à da Maria:

O que mais gostei [desta formação] foi a abrangência e interesse das temáticas, diversidade de participantes, participações nos debates... Parabéns... (Resposta da Maria, professora do ensino básico, ao Q, reticências no original)

A diversidade, a participação crítica e dialógica ou a abrangência temática como elementos enriquecedores dos processos formativos dos professores de surdos é também realçada por um outro professor: o João.

Salienta este docente que a diversidade de conferencistas e das temáticas debatidas, bem como a partilha de experiências e de práticas que possibilitam traçar “uma perspetiva mais realista das necessidades de um aluno surdos”, são elementos valorizados:

Esta ação trouxe-me uma perspectiva mais realista das necessidades de um aluno surdo em sala de aula. E a participação de pessoas/professores/alunos que sendo ou não surdos convivem com os mesmos e falaram na 1.^a pessoa, trouxe à ação uma qualidade e uma partilha de experiências riquíssimas. Obrigado. (Resposta do João, professor do ensino secundário, ao Q).

Destaque-se ainda, o modo como o João apropria a dimensão colaborativa, participativa e dialógica que os processo formativos interculturais de professores de surdos devem assumir, em particular os que à educação multilingue destes estudantes dizem respeito, dando corpo a um dos seus princípios: valorizar a diversidade de vozes que neles participam.

Corroborando a posição da Maria e do João, a Fernanda realça que a

participação de oradores de áreas muito diversificadas; toda a informação e partilha de experiências com vista a melhorar a Educação de Surdos e a Inclusão” (Resposta da Fernanda, docente de educação especial, ao Q, maiúsculas no original)

Assim, os relatos deste e de outros participantes, bem como o cartaz/programa acima apresentado, destacam elementos essenciais a uma formação inclusiva e intercultural dos professores e de outros agentes educativos que educam surdos: a necessidade de a Escola desenvolver processos formativos que deem corpo a princípios de interculturalidade, de equidade e de inclusividade, destacados em diversos documentos de política educativa internacionais e nacionais (ME, 2008; UNESCO, 1994; WFD, 2013). Isto pode ser conseguido se a Escola propiciar aos participantes nos processos formativos a tomada de, como sublinha a Joana, “consciência das dificuldades que uma pessoa [surda] tem tanto a nível académico como profissional, ver como conseguem contornar todas as barreiras que lhe aparecem ao longo da vida” (Resposta da Joana, educadora de infância, ao Q).

Salvaguardando que muitas das dificuldades vivenciadas pelos surdos são endógenas à Escola, em particular as formas de atuação e de poder hegemónicas que preconiza - próprias de currículos monoculturais e etno-centrados -, sublinháramos com esta participante que é importante propiciar aos professores acesso a processo formativos configurados pela flexibilidade crítica que os possibilite ter sobre as suas formas de atuação um olhar epistémica e politicamente crítico e comprometido, contribuindo, como sublinha a Joana, para derrubar barreiras à participação legítima dos surdos na Escola e nas sociedades.

Os contributos deste Ciclo de Conferências para a afirmação de espaços e tempos formativos inclusivos, reflexivos e inter-dialógicos, ideológica e epistemologicamente comprometidos com o desenvolvimento de uma educação multilingue de surdos com mais qualidade, são, também, sublinhados por uma outra participante: a Márcia, educadora de infância (DB).

Na sua resposta à TIP2, esta professora sublinha que:

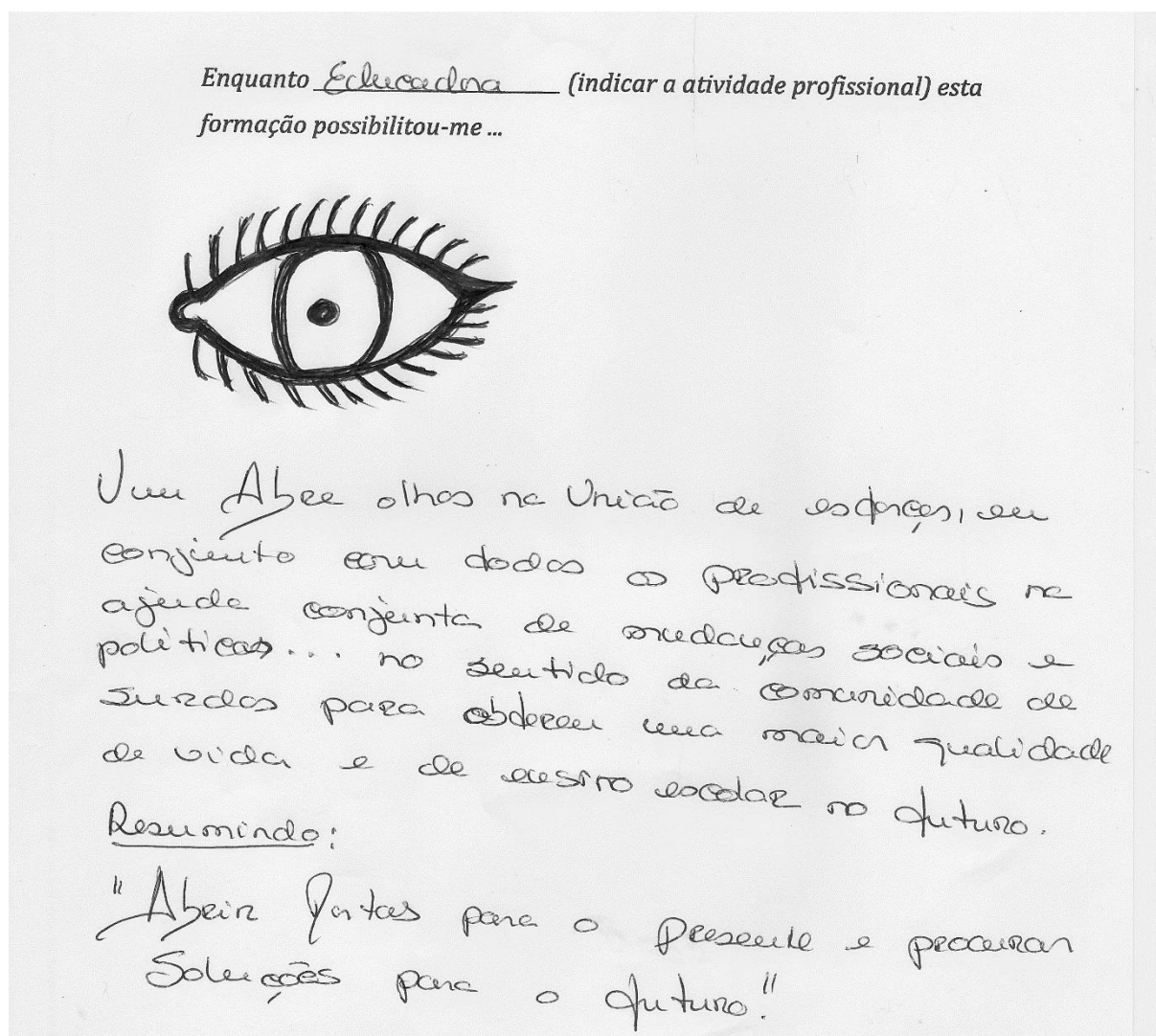


Fig. 2 - Resposta da Márcia à TIP2, representando através do desenho de um olho aberto e de texto o que esta formação lhe possibilitou

Valorizando elementos das culturas surdas, como a visualidade, aqui representada pelo olho, esta educadora salienta, entre outros aspetos, a necessidade de a formação de professores de surdos ser política e socialmente comprometida, como salienta FREIRE (1996). Salienta, de igual modo, que, tal como ocorreu com este Ciclo de Conferências, ela deve ser transdisciplinar e multiparticipada, envolvendo

surdos e ouvintes, apontando para “o presente e procurar soluções para o futuro” (Márcia, TIP1). Destaca ainda um outro elemento tido como essencial numa educação de surdos intercultural e inclusiva: desenvolver mecanismo de inter e intra-*empowerment* (CÉSAR, 2013, MELRO 2014a) que deem voz e poder aos surdos, incluindo-os nos processos formativos e educativos, favorecendo, deste modo, a mudança rumo a uma Escola que dê “maior qualidade de vida e de ensino” (Márcia, TIP2) aos surdos. Processos formativos que possibilitem que a Escola se afirme como mediadora cultural, possibilitando a realização de transições entre a Escola e as comunidades surdas, bem como entre a Escola e as famílias. Como refere esta participante, é necessário uma formação de professores mais colaborativa, mais dialógica e mais participada, propiciando “um abre olhos”, “uma união de esforços”, um diálogo permanente da Escola com as comunidades surdas, para “obterem uma maior qualidade de vida e de ensino no futuro” (Márcia, TIP2).

Diríamos com esta participante que urge que a Escola assuma princípios e práticas formativas críticas e reflexivas que preconizem a valorização da Escola como *locus* de formação da e para a diversidade, da e para dialogicidade, da e para a inclusividade, da e para a interculturalidade. Isso pode ser conseguido se, como ilustrou este Ciclo de Conferências, a Escola assumir os processos formativos como elementos-chave da construção de uma cultura de escola ecologicamente configurada (BARROSO, 2005; CÉSAR, 2012; MELRO, 2014a; MELRO & CÉSAR 2010b, 2013), coordenando, supervisionando, sistematizando, orientando e apoiando os professores e outros agentes educativos, de modo a que, como sublinha um outro participante, o Joaquim, professor do ensino básico, os professores e outros agentes educativos se sintam “mais seguros nas suas funções” (Q). Assim, a formação intercultural de professores de surdos, como a preconizada por este Ciclo de Conferências, deve contribuir para a afirmação de agentes educativos reflexivos críticos (SCHÖN, 1983), possibilitando “uma reflexão autocrítica e aprofundamento dos conhecimentos e práticas na área [da educação de surdos]” (Resposta da Rosa, professora do ensino básico, ao Q).

Corroborando a posição da Rosa e de outros participantes, a Sara, professora do ensino secundário (D), destaca um outro princípio que iluminou este Ciclo de Conferências: formar para a mudança de atitudes que possibilite a emergência de representações sociais mais valorizadoras da Escola e dos surdos. Como refere, é

essencial que a formação de professores de surdos seja intercultural e que reflita dialógica e criticamente sobre muitos dos preconceitos, das crenças e das formas de atuação da Escola e das sociedades pouco facilitadoras do desenvolvimento de princípios e práticas curriculares que valorizem a diversidade dos surdos, derrubando barreiras à sua inclusão escolar e social, bem como ao seu *disempowerment*:

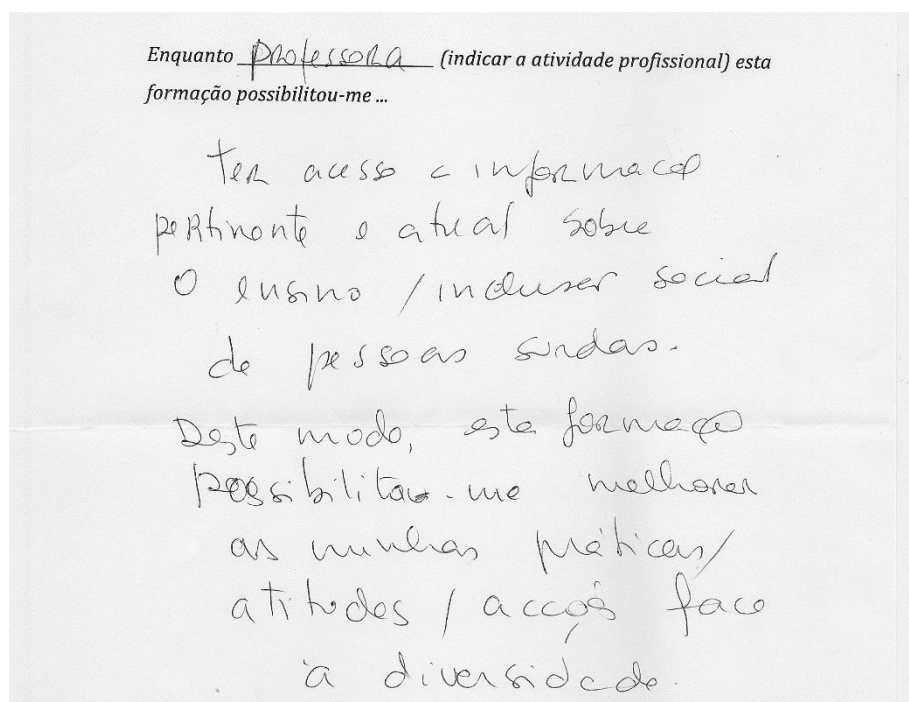


Fig. 3 - Resposta da Sara à TIP2, elencando o que esta formação lhe possibilitou desenvolver

Na mesma linha de pensamento, temos a posição da Sónia “professora de artes”. Ao optar por recorrer ao desenho, representando um olho, também esta professora apropria elementos das culturas surdas, como a visualidade, reconhecendo-as, valorizando-as e celebrando-as nas suas especificidades e diversidade. Sublinha ainda esta participante, a importância que processos formativos dialógicos, reflexivos e críticos, como os desenvolvidos através deste Ciclo de Conferências, assumem na compreensão da complexidade epistemológica, educativa e ético-política que configura a educação intercultural e inclusiva de surdos (MELRO, 2014a, MELRO & CÉSAR, 2014). Como esta professora refere é importante que os professores tenham acesso a processos formativos de aulidade que possibilitem à Escola “ter um olhar diferente”, desfazendo preconceitos e derrubando barreiras à inclusão escolar e social dos surdos, afirmando-os como participantes legítimos (MELRO, 2014a, 2014b):

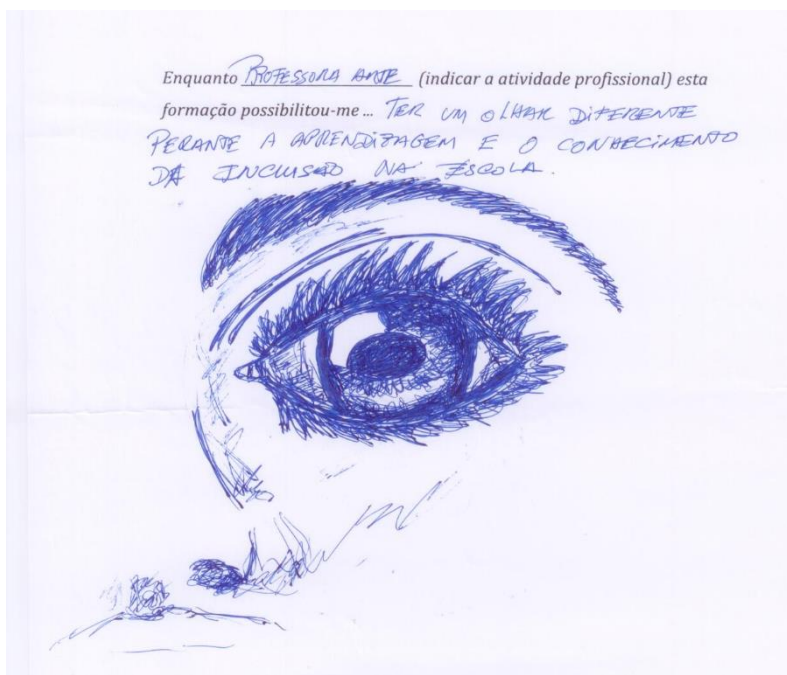


Fig. 4 - Resposta da Sónia à TIP2, elencando o que esta formação lhe possibilitou desenvolver, nomeadamente discutir os hiatos que ainda existem entre os ideias e as práticas.

A resposta desta professora permite-nos também compreender a necessidade de a formação de professores de surdos assumir a Escola como mediadora intercultural, valorizando a diversidade cultural que a configura e facilitando a realização de transições que lhes devem subjazer (CÉSAR, 2012, 2013): a dos professores e de outros agentes educativos, bem como a dos estudantes e das famílias, arredando formas subliminares de exclusão que, às vezes, ainda se fazem sentir em culturas profissionais pouco acolhedoras da dúvida, do erro, da incerteza, da flexibilidade (BARROSO, 2005), inibindo a indagação reflexiva e dialógica, elementos essenciais para a firmação das escolas como espaços e tempos de colaboração, de inclusividade e de equidade (CÉSAR, 2013; RODRIGUES, 2006). A ilustrar a importância que este Ciclo de Conferências teve na afirmação de processos formativos interculturais, reconhecendo os professores como mediadores culturais, porque capazes de realizar transições entre línguas e culturas, temos as respostas do Sérgio e da Maria, professores dos ensinos básico e secundário:

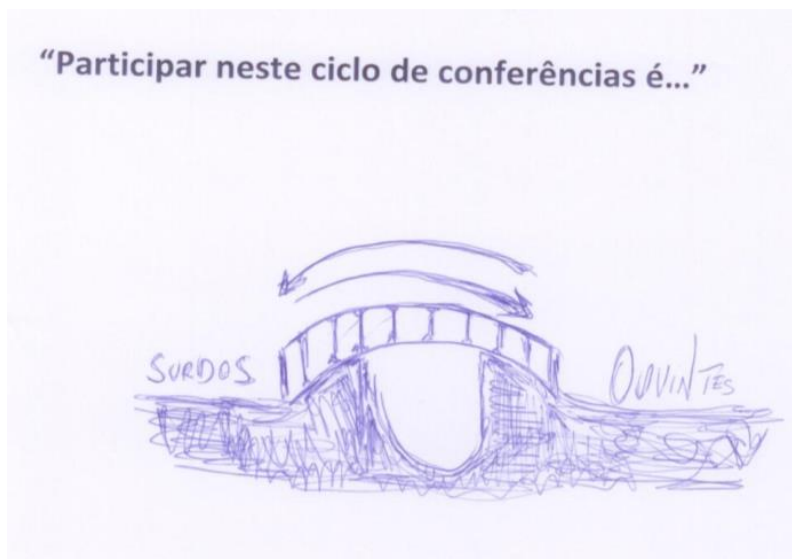


Fig. 5 - Resposta do Sérgio, docente surdo, à TIP1, desenhando uma ponte, acompanha de duas setas bidirecionais apontando para os extremos da ponte que contém as palavras surdos e ouvintes

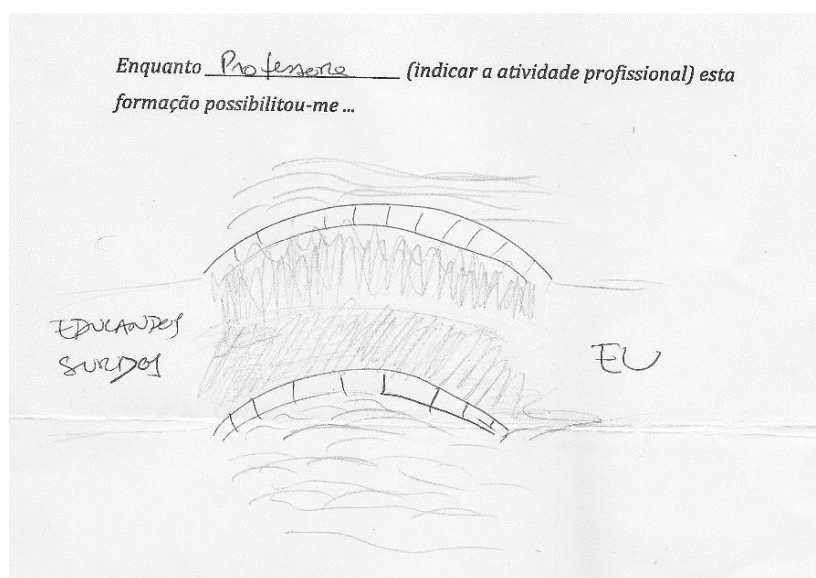


Fig. 6 - Resposta da Maria, docente ouvinte, à TIP2, desenhando uma ponte, acompanhada nos extremos da ponte das palavras educandos surdos e Eu

Recorrendo ao desenho, optaram por representam pontes acompanhadas de texto, que sublinha a participação de ouvintes e de surdos nos processos formativos e educativos, bem como a realização de transições entre as culturas em que participam: a surda e a ouvinte. Pela forma estética que imprimiram, optando por desenhar pontes de configuração antiga, o que denota a dimensão sincrónica e diacrónica das interações entre surdos e ouvintes, estes dois participantes salientam ser essencial fazer emergir cenários formativos de qualidade, que possibilitam

afirmar práticas educativas e sociais mais interculturais, mais equitativas, mais dialógicas, mais inclusivas. Assim, propicia-se, como sublinham, afirmar uma Escola acolhedora da diversidade dos surdos que possa romper com um passado de exclusão e de segregação vivenciado por estes estudantes e construir um futuro educativo e social mais promissor, mais inclusivo e mais equitativo. Sublinha-se, deste modo, que quando nos referimos à necessidade de desenvolver espaços e tempos formativos de diálogo intercultural, este inclui as várias entidades representantes dos surdos, como a APS, a ASP ou a FPAS, dialogando num mesmo espaço e tempo, abordando as questões que os preocupam. Mas também o fazendo com outros, mais anónimos, surdos e ouvintes, mas igualmente participantes legítimos destas comunidades: pais, familiares, professores do ensino regular e do ensino especial, estudantes, intérpretes de LGP e tantos outros, que tiveram voz e puderam exprimir preocupações, dúvidas, questões, sucessos, levando-nos a considerar, com a Joana, que “A forma escolhida [para a formação de professores de surdos], na modalidade de conferências, foi igualmente positiva” (Resposta da Joana, professora do ensino secundário, ao Q). Como destaca esta participante “ter convidado várias entidades. Caras diferentes. Porque normalmente são sempre os mesmos nas conferências. Mesa de jovens, para poder ver as perspetivas dos jovens” (Resposta da Joana, professora do ensino secundária, ao Q), contribuiu para a uma reflexão crítica, diversificada, abrangente e participada, características próprias de uma formação de professores intercultural, como sublinhado pela investigação noutros contextos (BAGGA-GUPTA, 2004).

Pela importância epistemológica, educativa e política que assume, gostaríamos de realçar um elemento importante deste Ciclo de Conferências, sublinhado por esta e outros participantes: “Mesa de jovens para poder ver as perspetivas dos jovens” estudantes. Discutindo princípios e práticas de educação multilingue de surdos “na primeira pessoa”, partilhando trajetórias de participação ao longo da vida em contexto escolar, familiar e laboral, testemunhando experiências e práticas, denunciando práticas segregadoras, discriminatórias e excludentes vivenciadas e apontando formas de as ultrapassar, a voz dos estudantes foi valorizada, o que nem sempre acontece nos processos de formação dos professores, fechando-se em si próprios, agindo como se eles não fossem o fim último do seu querer-fazer pedagógico, político e cultural.

Tal como sublinha a Maria, é importante que os processos de formação de professores de surdos, tal como aconteceu com este Ciclo de Conferências, assumam os professores com agentes da mudança que os há-de afirmar como mediadores culturais, apropriando saberes, desenvolvendo/mobilizando competências, partilhando experiências e práticas, sentindo-se capazes de por cobro a formas hegemónicas curriculares pouco valorizadoras das diferentes culturas em que os surdos e os pares ouvintes participam, evitando perpetuar formas diversas de exclusão mútua, afirmando uma Escola e uma sociedade mais intercultural e mais inclusiva.

Considerações finais

Como discutimos, a materialização de um currículo intercultural multilingue na educação de surdos significa assumir os professores como elementos-chave da concretização dos princípios e das práticas que configura, devendo a Escola propiciar processos formativos que capacitem estes agentes educativos, de modo a que se possam afirmar como mediadores culturais. Isto significa ser urgente fazer com que a Escola seja espaço e tempo de interculturalidade, perspetivando a formação de professores como uma oportunidade fazer emergir formas de atuação que acolham e valorizem a diversidade linguístico-cultural dos surdos, permitindo o acesso destes estudantes a uma educação que desenvolva as suas potencialidades, não mais estigmatizando, segregando ou excluindo. Como ilustrámos, é dever da Escola afirmar-se como *locus* de formação, fazendo com que os professores tenham acesso a processo formativos como os que configuraram o Ciclo de Conferências *Do gesto à voz: Educação de surdos e inclusão*, que apontam a importância de a Escola assumir princípios e práticas formativas interculturais marcados pelo diálogo, pela participação legítima e pela flexibilidade crítica (MELRO, 2014a, 2014b, 2015). Processos formativos que facilitem aos professores a apropriação de conhecimentos e a mobilização de competências necessários ao desenvolvimento de um currículo intercultural e inclusivo (MELRO, 2003a, 2014a, 2014b; MELRO & CÉSAR, 2009, 2012, 2013; SKLIAR, 1998). Um currículo contra-hegemónico que valorize e responda adequadamente à diversidade linguístico-cultural dos surdos, significando processos formativos ética e politicamente comprometidos com a inclusividade e com a interculturalidade, de modo a que os

professores possam ultrapassar dificuldades vivenciadas e contribuir para derrubar barreiras à inclusão escolar e social dos surdos. Contudo, como interpretado por nós noutros contextos (MELRO, 2003, 2014a; MELRO & CÉSAR, 2009, 2010a), a investigação ilustra que isso nem sempre é assegurado, evidenciando as escolas, e os processos formativos que lhe subjazem, dificuldades em propiciar uma educação de qualidade aos surdos. Assim, como evidenciámos, urge que, como diria FREIRE (1996), desenvolver uma formação de professores que contribua para ultrapassar formas de atuação que oprimem e que excluem, fazendo com que os professores se sintam capazes de, parafraseando aquele autor, afirmar a educação como prática da liberdade, afirmando os surdos como participantes legítimos das sociedades em que participam. Tal como ocorreu com este Ciclo de Conferências, ora discutido, diríamos que, se quisermos desenvolver cenários formativos interculturais mais consistentes e congruentes com uma educação multilingue inclusiva, urge dotar os professores de ferramentas culturais que os possibilite dar corpo a princípios e práticas educativas interculturais, desenvolvendo processos educativos que tenham em conta elementos como os modos de comunicação privilegiados pelos surdos ou as culturas em que participam, mediando as aprendizagens nas línguas apropriadas por estes estudantes e valorizando e afirmando as suas vozes, contribuindo, assim, para seu *empowerment*.

Agradecimentos

Agradecemos a todos os que tornaram este Ciclo de Conferências uma realidade possível.

Nota: *Porque já apresentámos exemplos de outras culturas, como a cigana, e outros alunos, como os cegos, que em LP se designam com minúsculas, optámos por escrever surdos com minúscula, apesar de assumirmos um paradigma socio-antropológico (MELRO, 2014a, 2014b). Dadas as características culturais da Língua Inglesa, optamos por escrever Deaf em maiúsculas, pelas razões sublinhadas.

Referências Bibliográficas

BAGGA-GUPTA, Sangeta. **Literacies and deaf education**. Stockholm: Myndigheten för Skolutveckling, 2004.

BAPTISTA, José A. **Os surdos na escola. A exclusão pela inclusão**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2008.

- BARROSO, João. **Políticas educativas e organização escolar**. Lisboa: Universidade Aberta (UA), 2005.
- BORGES, Inês, & CÉSAR, Margarida. **Eu leio, tu ouves, nós aprendemos: Experiências de aprendizagem matemática e vivências de inclusão de dois estudantes Surdos, no ensino regular**. *Interacções*, 8(20), 141-180, 2012.
- CARVALHO, Paulo. **Breve história dos surdos no mundo. Breve história dos surdos em Portugal**. Lisboa: Surd'Universo, 2007.
- CÉSAR, Margarida. **Educação especial: Pequenos passos, alguns retrocessos e muito caminho para andar**. *Interacções*, 8(21), 68-94, 2012.
- CÉSAR, Margarida. **Collaborative work, dialogical self and inter-/intra-empowerment mechanisms: (Re)constructing life trajectories of participation**. In M. B. LIGORIO, & M. CÉSAR (Eds.), *Interplays between dialogical learning and dialogical self* (pp. 151-192). Charlotte, NC: Information Age Publishing (IAP), 2013.
- CÉSAR, Margarida, & AINSCOW, Mel. (Eds.). **European Journal of Psychology of Education**, XXI(3). 2006.
- CÉSAR, Margarida, MACHADO, Ricardo, & VENTURA, Cláudia. (2014). **Praticar a inclusão e não apenas falar de inclusão**. *Interacções*, 10(33), 18-72.
- CLANDININ, D. J., & CONNELLY, Michael. **Personal experience methods**. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 413-427). London: Sage, 1994.
- COELHO, Orquídea. **Construindo carreiras: (Re)desenhar o percurso educativo dos surdos a partir de modelos bilingues**. (Tese de doutoramento, documento policopiado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), Porto, 2007.
- CONNELL, Robert. **Escuelas y justicia social**. Madrid: Ed. Morata, 1999.
- DENZIN, Norman. **The interpretative process**. In A. Haberman, & M. Mieles (Eds.), *The qualitative researchers companion* (pp. 349-366). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2002.
- FORLIN, Chris. **Teacher education reform for enhancing teachers' preparedness for inclusion international**. *Journal of Inclusive Education*, 14(7), 649-653, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, S.A., 1996.
- LAVE, Jean, & WENGER, Etienne. **Situated learning: Legitimate peripheral participation**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1991.
- Ministério da Educação (ME). **Decreto-Lei n.º 3/08, de 7 de Janeiro**. Diário da República - I Série, n.º 4. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda (INCM), 2008.
- MELRO, Joaquim. **Escola Inclusiva: Uma história de amor (nem sempre) bem contada**. (Dissertação de mestrado, documento policopiado). Lisboa: DEFCUL, 2003.
- MELRO, Joaquim. **Língua, participação e poder. Educação Inclusiva**, 5(1), II-III. [Dossier temático: A aprendizagem da Língua Portuguesa por surdos, editor Joaquim Melro], 2014a.
- MELRO, Joaquim. **Do gesto à voz. Um estudo de caso sobre a inclusão de estudantes Surdos no ensino secundário recorrente nocturno** (Tese de doutoramento, documento policopiado). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2014b.

- MELRO, Joaquim. **Educação intercultural de surdos e formação de professores: O caso do Ciclo de Conferências Do gesto à voz: educação de surdos e inclusão.** In C. S. Freire, C. Mangas, & C. Sousa (eds.), *Livro de atas da III Conferência Internacional para a Inclusão 2015* (pp. 32-45). Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – ESECS, 2015.
- MELRO, Joaquim, & CÉSAR, Margarida. **Educação inclusiva: Do ser ao agir e do dizer ao sentir.** In A. Estrela, L. Marmoz, R. Canário, J. Ferreira, B. Cabrito, N. Alves, P. Figueiredo (Eds.), *Actas do XVI Colóquio da AFIRSE. Tutoria e mediação em educação: Novos desafios à investigação educacional.* Lisboa: Secção Portuguesa da AFIRSE, 2009.
- MELRO, Joaquim, & CÉSAR, Margarida. Educação inclusiva: Desafios à profissionalidade docente e às aprendizagens dos alunos Surdos. *Educação inclusiva*, 1(2), 10-17, 2010a.
- MELRO, Joaquim & CÉSAR, Margarida. **Desafios profissionais à escola inclusiva: A voz dos professores.** In A. Estrela, L. Marmoz, R. Canário, J. Ferreira, B. Cabrito, N. Alves, ...P. Figueiredo (Eds.), *Actas do XVII colóquio AFIRSE. A escola e o mundo do trabalho.* Lisboa: Secção Portuguesa da AFIRSE. [CdRom], 2010b.
- MELRO, Joaquim & CÉSAR, Margarida. **Abraçando e efectivando a inclusividade: O exemplo da inclusão de alunos Surdos no ensino regular.** In I. Sanches, M. Costa, A. Mota, & Á. Santos (Eds.), *Para uma educação inclusiva: Dos conceitos às práticas* (vol. I, pp. 255-272). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2012.
- MELRO, Joaquim & CÉSAR, Margarida. **Educação inclusiva e equidade: Um estudo de caso com adultos surdos do ensino secundário recorrente nocturno.** In L. Lima-Rodrigues & D. Rodrigues (Eds.), *Atas do III Congresso Internacional Educação Inclusiva e Equidade* (Parte II, pp. 550-567). Almada: Pro-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial (PIN-ANDEE), 2013.
- MELRO, Joaquim, & CÉSAR, Margarida. **Inclusão de estudantes adultos surdos no ensino recorrente nocturno: Uma (segunda) oportunidade para quem?!. *Interacções*, 10(33), 128-162, 2014.**
- MORGADO, Marta. **Manual para alunos surdos do 1.º ciclo.** *Educação inclusiva*, 5(1), VI-VII, 2014. [Dossier temático: A aprendizagem da Língua Portuguesa por surdos, editor Joaquim Melro]
- REBELO, Susana. **Língua Portuguesa escrita para alunos surdos: duas abordagens possíveis numa perspetiva significativa.** *Educação Inclusiva*, 5(1), VIII, 2014. [Dossier temático: A aprendizagem da Língua Portuguesa por surdos, editor Joaquim Melro]
- RODRIGUES, David. **Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva.** In D. Rodrigues (Ed.), *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 300-318). São Paulo: Summus Editorial, 2006.
- SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner: How professionals think in action.** London, UK: Basic Books, 1983.
- SKLIAR, Carlos (Ed.) (1998). **A surdez: Um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998.
- STAKE, Robert. **Investigación con estudio de casos.** Madrid: Morata. [Original publicado em Inglês, em 1995], 2005.
- UNESCO. **The Salamanca statement and framework for action on special needs education.** Salamanca: UNESCO & Ministry of Education and Science, 1994.

WORLD FEDERATION FOR THE DEAF (WFD). **Visions and goals for access to adult education for deaf people.**

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Um desafio para pessoas com deficiência visual

Vânia Maria Henrique Lima¹

Universidade de Coimbra
vhenriquelim2016@gmail.com

Resumo

Desde os anos iniciais do presente século, no Brasil, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido motivo de maior preocupação governamental por meio da formulação de ações deliberadas visando erradicar o analfabetismo. De toda forma, o termo tem alcance ainda mais amplo, ao contemplar outros segmentos e aspectos básicos no campo das políticas públicas educacionais, nem sempre levados em conta. O enfoque aqui abordado conduz a questionamentos de como superar as dificuldades com as quais se deparamos alunos de EJA que possuem cegueira total ou baixa visão, visto que são estigmatizados. Como eles podem enfrentar as barreiras que lhes são impostas pela sociedade, fazendo-os incluídos? Neste contexto, o que se procura é encontrar respostas ajustadas a uma reflexão voltada a práticas pedagógicas e metodológicas que favoreçam a inclusão social desses alunos. Refletir a respeito do papel do professor como protagonista de ponderações que objetivem o desenvolvimento inclusivo na sociedade de alunos com cegueira total ou com baixa visão remete o educador a assumir compromissos pedagógicos e metodológicos no exercício de sua função social. A pesquisa bibliográfica utilizada reuniu o suporte teórico de compreensão dos obstáculos presentes no ensino para jovens e adultos cegos ou com baixa visão, permitindo fundamentar uma abordagem descritiva, interpretativa e qualitativa do assunto em questão. Em face dos desafios aos quais as pessoas com deficiência visual estão sujeitas, diante das dificuldades que enfrentam no seu dia a dia, para elas a escola é o espaço privilegiado de que dispõem assim esta precisa adquirir, inquestionavelmente, a condição de instância essencial na sedimentação de valores. Neste caso específico, seguramente, é o ambiente capaz de formar e transformar indivíduos em cidadãos para que possam exercer seu papel na sociedade.

Palavras-chave: Educação; Jovens e Adultos; Deficiência Visual.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tornou-se, ao longo dos anos, alvo de uma maior atenção dos governantes no Brasil em razão da formulação de iniciativas definidas tendo em vista a erradicação do analfabetismo. Vale considerar, todavia, que o termo tem alcance muito mais amplo, uma vez que, necessariamente, envolve outros aspectos básicos no campo das políticas públicas, que muitas vezes

¹ Licenciada em Português/Inglês pela Universidade Estadual do Ceará- Brasil, especialista em Planejamento Educacional, professora da E.E.F Instituto dos Cegos, Ceará, Brasil e aluna do Mestrado em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária da Universidade de Coimbra.

não são levados em conta.

É notoriamente reconhecido, que um país só consegue avançar seu processo de desenvolvimento quando os distintos segmentos que formam sua sociedade participam mais ativamente da superação das contradições existentes e mantém sintonia com as medidas adotadas, em face da finalidade de transformar a realidade. Por isso, urgentemente, precisamos fazer com que os nossos adolescentes, os jovens em geral e, porque não, também os idosos tenham oportunidade de acesso e interação com as melhorias advindas dos novos conhecimentos incorporados ao cotidiano, muitos dos quais inseridos na sociedade em função da disseminação das novas tecnologias.

Para tanto, alguns elementos adquirem, efetivamente, significados centrais diante do desafio da adoção desses novos procedimentos. Como a postura do professor facilitador de aprendizagem que pode contribuir para superar a evasão que ocorre frequentemente nas salas de aula. Como preparar seus alunos para que possam aumentar sua autoestima, na medida em que, não raro, se encontram marginalizados do quadro social contemporâneo.

Como então conseguir superar as dificuldades com alunos que possuem cegueira total ou baixa visão, que são estigmatizados? Como eles podem superar as barreiras que lhe são impostas pela sociedade, fazendo-os incluídos? Neste contexto, procurarei encontrar respostas que poderão ser úteis à reflexão na busca de práticas pedagógicas e metodológicas que favoreçam a inclusão social dessas pessoas.

Estereótipos ao longo da história

Nas sociedades primitivas, acreditava-se que pessoas com cegueira eram possuídas por espíritos malignos ou possuíam poderes místicos. Por volta de 480 a.C., em Esparta, as crianças que nascessem com alguma anomalia eram jogadas a 2.400 metros de altura no alto de um penhasco (SULLIVAN, 2001 cit. por LOPES, 2013). Na civilização romana, o deficiente de um modo geral era considerado uma pessoa monstruosa. Diferentemente, no Egito os portadores de deficiência se integravam às diferentes classes sociais, muitos deles eram de famílias importantes. Em certa medida, havia alguma inclusão de pessoas com deficiência. Mas foi somente a partir do século XVIII, “que surgiram os primeiros conhecimentos

anátomo-fisiológicos para o posterior desenvolvimento de uma compreensão científica sobre o funcionamento do cérebro e do olho com suas respectivas estruturas” (SANCHEZ, 1992 cit. por FRANÇA, 2013:584). Para Vygotsky (1934/1997, citado por NUNES & LOMÔNACO, 2010), existem três momentos principais na concepção da cegueira. A primeira seria o período místico, que foi mencionado anteriormente. O segundo momento é período biológico e ingênuo, onde a cegueira passa a ser vista como objeto de estudo científico, e o último momento é o período científico ou sociopsicológico, este coloca o cego como um ser capaz de se organizar para suprir a visão.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Sabemos que no Brasil ainda há um índice elevado de pessoas analfabetas, que o processo para erradicar o analfabetismo no país ainda levará algum tempo para ser adotado como prioridade nacional pelos dirigentes públicos, embora se deva reconhecer que houve nesse campo considerável evolução. Por certo, a própria necessidade das pessoas se perceberem com mais oportunidades e mais ativas na sociedade em que vivem, ao lado da pressão das entidades de movimentos sociais e da atuação de Organizações Não Governamentais (ONGs), tem contribuído de forma significativa para o combate ao analfabetismo.

Não podemos falar de analfabetos sem levar em conta os vários aspectos que estão presentes neste contexto, como as condições sociais de exclusão a que estão submetidos os segmentos populacionais mais pobres, a falta de infraestrutura pública com oferta adequada de educação básica e a fragilidades ou limitações das políticas sociais, fatores que interferem na permanência de altas taxas de analfabetismo no Brasil.

A Constituição Brasileira, promulgada em outubro de 1988, definiu os direitos da criança e do adolescente em seu Artigo 227, Capítulo VII. Embora esses direitos sejam assegurados pela Constituição, ainda precisam ser colocados plenamente em prática para, neste caso específico, superar esse quadro de existência de analfabetismo no Brasil.

A autoestima defrontea evasão escolar

Os alunos que estão fora da faixa escolar, que é a grande clientela do programa de

Educação de Jovens e Adultos, muitas vezes se apresentam interessados e, ademais, com idade para buscar o mercado de trabalho, um forte componente indutor do desejo de aprender a ler e a escrever, de modo que retornam para os bancos escolares ou vão pela primeira vez à procura das salas de aula de alfabetização. Também, no sentido de atender as exigências do mundo moderno com suas novas tecnologias, muitos são compelidos a voltar a estudar para obter outra qualificação, vislumbrando atender exigências do mercado de trabalho com a expectativa de um melhor emprego.

A motivação é um dos fatores mais importantes para a aprendizagem do aluno, razão pela qual o professor deve se manter sempre atento para atender ao interesse manifestado pelo aluno, permanentemente estimular a sua curiosidade relacionada ao cotidiano de aprendizado, que lhes será útil como ser humano, como profissional e como cidadão. Não há dúvida que “a falta de motivação conduzirá ao aumento de tensão emocional, problemas disciplinares, aborrecimento, fadiga e aprendizagem pouco eficiente da classe” (CAMPOS, 2005: 108).

Freud assevera (1976, cit. Por SCHWARTZ, 2012:72), “que o ser humano é movido pelo princípio do prazer, mas também pelo instinto de vida e de morte. Esses princípios também precisam estar na base para a construção do desejo de aprender a ler e a escrever”.

Tomando esses fundamentos teóricos como premissa, torna-se perceptível que adotar métodos de incentivo aos alunos para que estes cresçam emocionalmente e alcancem estágios nos quais se sintam mais seguros é indispensável, pois muitos acham que não vão aprender e outros ao encontrar dificuldades rejeitam o novo método de aprendizagem.

O que entendemos por pessoas alfabetizadas

Compassar dos anos, este conceito sofreu modificações. Por volta de 1940, as pessoas vistas como alfabetizadas eram as que sabiam ler e escrever e que assinavam seu nome, ao contrário o analfabeto não conseguia fazer a sua assinatura. Segundo Schwartz (2012), a partir dos anos de 1950 e até o censo 2000 eram consideradas alfabetizadas aquelas pessoas que eram capazes de ler e escrever, mesmo que um pequeno texto. No sentido etimológico para Schwartz,

alfabetizar significa “levar à aquisição do alfabeto” (SCHWARTZ, 2012: 24). Não raramente é comum encontrar pessoas que já estão com grau de escolaridade considerável, mas não conseguem fazer uso compreensível da leitura e, minimamente, valer-se da escrita corretamente, sendo então classificadas como *analfabetos funcionais*, um termo que foi criado após a primeira Guerra Mundial.

O que definimos por deficiência visual

Conforme reconhece o Instituto Benjamin Constant- IBC [200-]

A Deficiência visual é a perda ou a redução da capacidade visual em ambos os olhos em caráter definitivo, que não mais possa ser melhorada ou corrigida com o uso de lentes, tratamento clínico ou cirúrgico. Existem também pessoas com visão subnormal, cujos limites variam com outros fatores, tais como: fusão, visão cromática, adaptação ao claro e escuro, sensibilidades a contrastes, etc.

Segundo Aristóteles, citado por Campos (2005), “nada está na inteligência que não tenha passado antes pelos sentidos” (p. 17), portanto a perda da visão significa que a aprendizagem fica desfasada. Sabemos que grande parte de nossa aprendizagem é feita através da visão. Logo que nascemos, começamos a aprender por meio da comunicação visual. Uma criança de pouca visão deverá ser estimulada para entender o que vê, dessa forma usará o resíduo de visão para se locomover, por exemplo.

Considerando a afirmação de Conde (2014):

Uma pessoa é considerada cega se corresponde a um dos critérios seguintes: a visão corrigida do melhor dos seus olhos é de 20/200 ou menos, isto é, se ela pode ver a 20 pés (6 metros) o que uma pessoa de visão normal pode ver a 200 pés (60 metros), ou se o diâmetro mais largo do seu campo visual² subentende um arco não maior de 20 graus, ainda que sua acuidade visual nesse estreito campo possa ser superior a 20/200. [...] nesse contexto, caracteriza-se como portador de visão subnormal aquele que possui acuidade visual de 6/60 e 18/60 (escala métrica) e/ou um campo visual entre 20 e 50°.

Para Amiralian (1997, cit. por NUNES & LOMÔNACO, 2010), a medicina teve a primeira preocupação com a cegueira, quando queria entender o quanto uma pessoa com deficiência visual era capaz de ver, a partir do que passou então a

² Campo visual é toda a área que abrange a visão, sem movimentar os olhos (OLIVEIRA et al., 2000).

medir a acuidade visual³ e o campo visual. Desse modo, pode distinguir que havia diferença entre uma pessoa totalmente cega e uma que possuía uma visão residual, que chamou de baixa visão.

Interferências psicológicas quando o indivíduo perde a visão

Quando uma criança nasce com deficiência, seja visual ou de outro tipo, costuma ocorrer no âmbito familiar uma desestruturação psicológica dos pais. Assim, é comum acontecer dois extremos em relação aos pais, ou eles rejeitam seus filhos ou superprotegem, de tal forma que eles passam a não ter uma vida própria e se tornam totalmente dependentes. Quando a perda da visão ocorre em pessoas adultas, a aceitação do indivíduo para esse novo contexto é marcado por processos que podem levar algum tempo para encarar uma nova etapa da vida.

Em 1908, William Dunton, no seu livro “The Mental State of Blind”, tratava sobre as reações que um indivíduo tinha quando perdia a visão. Segundo Luiz Cholden, citado por Barczinski (2014), quando a pessoa perde a visão passa por algumas fases de choque. A primeira seria o estado de imobilidade psicológica, descrito como “proteção emocional anestésica”, mostra que quanto mais longa for essa fase, mais difícil seria o processo de reabilitação do indivíduo. Depois surge a depressão, onde muitas vezes há pensamentos suicidas e retardamento psicomotor. A depressão seria para Cholden a fase de luto pelos “dead eyes”, perda da visão, quando o paciente teria que morrer como pessoa que enxerga para renascer como pessoa cega.

A inclusão da pessoa com deficiência visual na educação

A escola há pouco tempo se caracterizava por ser um privilégio daqueles que detinham um poder socioeconômico favorável, desse modo aquelas pessoas com poder aquisitivo mais baixo eram excluídas do processo educacional, principalmente as que possuíam algum tipo de deficiência, estas eram marginalizadas.

Mas a história, com sua evolução, vai cumprindo um papel transformador e consegue demarcar avanços qualitativos para a educação em benefício das

³ Acuidade visual é a capacidade visual de cada olho (monocular) ou dos dois olhos em conjunto. (OLIVERIA et al. 2000).

peças em condições diversas de deficiência, colocando-as como um ser humano também possuidor de direitos e de deveres. Um momento significativo a merecer registro é a criação da primeira escola para deficientes visuais em Paris, em 1784, chamado de Instituto Real de Jovens Cegos de Paris, iniciada por Valentim Hauy que foi um dos primeiros a criar um programa para ensinar os cegos a ler, dando oportunidade para aqueles que viviam à margem da sociedade.

Mas foi Louis Braille, baseado no método de Charles Barbie, que aperfeiçoou o código de escrita, com seis pontos em relevo, admitindo 63 tipos de combinações, disposto em duas colunas de três pontos, permitindo a combinação representativa de todo o alfabeto. O código foi adotado em 1854, após dois anos de sua morte. Na França, a invenção foi reconhecida pelo Estado, e hoje permite ao deficiente visual a sua participação nos meios educacionais e culturais, tornando-os independentes pelo acesso que possuem à escrita em Braille.

No Brasil ainda em 1854, o atendimento às pessoas com deficiência visual teve início na época do império, com o nome de Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente Instituto Benjamin Constant (IBC) e anos depois foi criado o Imperial Instituto dos Surdos, atualmente Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), ambos situados no Rio de Janeiro. Nota-se à época uma grande preocupação com os deficientes, o atendimento a essas pessoas passa a ser fundamentado em leis, decretos e outros instrumentos para se legitimar o direito a educação para as pessoas com deficiência.

No decorrer da história, estudos realizados mostram-nos que a postura de exclusão passou por várias etapas, desde a exploração ou o próprio abandono das pessoas que tinham algum tipo de deficiência. Para evitar e como sobreposição à situação de abandono, adveio um período compreendido como de proteção a esses indivíduos, com práticas onde eram conduzidos, muitas vezes, para instituições de internação; em seguida veio o período em que essas pessoas passaram a ter oportunidade de acesso a escolas especiais ou às chamadas classes especiais; hoje, já se verifica uma evolução que comporta casos em que essas pessoas conseguem ser integradas e socializadas com os demais integrantes nas escolas regulares.

É necessário, todavia, que haja instituições classificadas como especiais, devido a vários tipos e graus de síndromes que uma pessoa possa ter. No caso de

participação em escolas regulares, a iniciativa de inclusão deve corresponder àqueles que possuem um *déficit* leve de comprometimento.

O Decreto lei nº 3.298/99 que regulamenta a lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência no seu Capítulo I – Das Disposições Gerais. Estabelece o Art. 1º:

A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência compreende o conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência.

Afirma o Art.2º

Cabe aos órgãos e às entidades do Poder Público assegurar à pessoa portadora de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à edificação pública, à habitação, à cultura, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Mas foi a partir da Conferência Mundial de Salamanca, em 1994, que as pessoas com necessidades especiais tiveram seus direitos realmente reconhecidos. O termo inclusão mereceu atenção especial, enfatizando-se que a todos fosse garantido o acesso à escola e a se integrar na sociedade. Um dos princípios da Declaração de Salamanca (1994) consiste:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola.

Uma questão importante que não se deve desprezar é a falta de recursos, a verba que se destina à educação é sempre questionável. O aluno é o que mais sofre em termos de acessibilidade, alimentação, transporte e atendimento especializado. A EJA para os deficientes visuais requer um período mais extenso, currículos adaptados além de materiais especializados para que possa atender a sua realidade e as suas necessidades diárias.

Foi no ano de 1967, que Malcolm Knowles, em um de seus artigos, fez referência ao termo Andagogia⁴, difundido nos estados Unidos, com suas principais características apoiadas no humanismo. Knowles contribuiu para uma teoria de modelo diferente, fazendo uma diferenciação entre a pedagogia e a andragogia, o que ainda está presente na maioria das escolas com a influência do humanismo, principalmente na educação de adultos.

Embora os dois termos possam tratar da educação de adultos, podemos distinguir uma educação com suporte na andragogia, considerando um adulto que já possui uma experiência, mas busca desafios e soluções que ajudem sua vida cotidiana, tendo como ponto principal o diálogo, o respeito, a colaboração e a confiança. Enquanto na Educação de Jovens e Adultos, a sua base está nos alunos que por algum motivo não deram continuidade escolar ou que não tiveram o ensino fundamental ou o médio na idade certa. Assim, podemos diferenciar a metodologia do EJA e da Andragogia, embora ambas tratem de educação de adultos.

Os deficientes visuais na sala de aula

Ainda não tendo uma educação satisfatória para os alunos com deficiência visual, a escola no estado do Ceará, região Nordeste do Brasil, ainda caminha lentamente, com falta de material adaptado para os deficientes visuais, problemas de acessibilidade dentro da própria escola, a falta de apoio entre os próprios colegas e do órgão competente. São limites que certamente dificultam a aprendizagem desses alunos, neste caso o esforço de inclusão evidencia a exclusão do deficiente pela própria dificuldade de chegar à escola. Muitas vezes, quando consegue chegar lá, é apenas um número na sala de aula, dessa forma o que existe é uma segregação. “A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão” (SAWAIA,1999:08).

A educação de Jovens e Adultos para os deficientes visuais inseridos nas escolas especiais segue o mesmo programa das escolas regulares, o que diferencia é a maneira como é repassado para o aluno e os materiais didáticos que são distintos. Usam as máquinas Perkins; a prancheta reglet (perfurada, na qual se escreve em

⁴ Andragogia proposta por Knowles onde a educação é centrada no educando.

Braille); contam com o auxílio do punção, objeto usado para produzir o relevo no papel; material em alto relevo; leitura e escrita em Braille; sorobã (instrumento que possibilita a operação de cálculos matemáticos, desenvolvido a partir do ábaco e de origem oriental); livros falados (recurso largamente difundido a partir da popularização dos gravadores portáteis, que viabiliza a pessoa portadora de cegueira o acesso ao conteúdo de livros impressos em tinta e gravados em fitas ou CDs por voluntários chamados leitores), recursos facilitadores da sua aprendizagem, além das aulas realizadas fora da escola, como as visitas aos museus, teatro, etc. procurando inserir o aluno nos centros culturais que a cidade oferece.

Sala de reabilitação para deficientes visuais

É nessa sala onde são desenvolvidas as habilidades que o indivíduo necessita ter para viver de maneira mais prazerosa, oferecendo oportunidade de novas expectativas para se tornar uma pessoa independente capaz de progredir em seus estudos, profissão, etc. As atividades são voltadas para a leitura em Braille, com o fim de fazer o aluno ser capaz de se orientar na cidade. Portanto, tem aulas de Orientação e Mobilidade, como também de atividades para a vida cotidiana, dirigidas a saber como arrumar uma cama, varrer, utilizar utensílios domésticos, de modo que esses objetos façam parte da sua rotina. O cego tem inúmeras possibilidades de aprender, como qualquer indivíduo, o que frequentemente lhe falta são oportunidades para que possa se desenvolver, na medida em que “a visão não é a única fonte de informação” (NUNES & LOMÔNACO, 2010: 61).

Conclusão

Diante de tantos desafios aos quais está exposta a pessoa com deficiência visual e diante das dificuldades que precisa enfrentar no seu dia a dia, a escola ainda continua sendo um espaço privilegiado, assumindo mesmo a condição de uma instância valiosa na sedimentação de valores. É o espaço capaz de formar e transformar indivíduos para que possam exercer seu papel de cidadãos na sociedade em que vivem.

A influência da educação humanista, por ter uma aprendizagem autodirigida, mais valoriza o crescimento da autonomia adquirida pelo aluno e é disso que ele mais

precisa para desenvolver-se e continuar seus estudos, tenha ele deficiência ou não. Então, “a educação de jovens e adultos, por isso, deve ser orientada no sentido de despertar no aluno a consciência da importância de alfabetizar-se de instruí-lo” (SCHWARTZ, 2012:74).

Cabe não somente aos governantes, mas também aos professores e cidadãos promover uma sociedade baseada no respeito a serviço dos direitos humanos mais igualitários, o que exige investimento em educação em seus mais diferentes níveis e abordagens, incluindo a formação de professores especializados para lidar com pessoas com deficiência visual.

Referências Bibliográficas

- BARCZINSKI, M. C. de C. *Reações psicológicas à perda da visão*. 2014. Disponível em: <<http://www.lbc.gov.br>>. Acedido em 28.11.2014.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acedido em: 20.11.2014
- _____. *Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acedido em 25.06.2016
- _____. Ministério da Educação. *Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas. Especiais*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acedido em: 28.11.2015.
- CAMPOS, D. M. S. *Psicologia da Aprendizagem*. (34ª ed.). Petrópolis. RJ: 2005.
- CONDE, A. J. M. *Definindo a cegueira e a visão subnormal*. Disponível em: <<http://www.lbc.gov.br>>. Acedido em 28.11.2014.
- FRANÇA, D. N. O. *Sexualidade da pessoa com cegueira: Da percepção à expressão*. *Revista brasileira*. Ed. Esp. Marilac. Brasil. 2013.
- INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. [200-]. *Os conceitos da deficiência*. Disponível em: <<http://www.ibr.gov.br/>>. Acedido em: 26.06.2016.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <[http://www. ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)>. Acedido em: 29.11.2014
- LOPES, G. C. (2013). O preconceito contra o deficiente ao longo da história. *Revista digital*. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd176/o-deficiente-ao-longo-da-historia.htm>> Acedido em: 28 de novembro de 2014.
- NUNES, S., & LOMÔNACO, J. F. B. O aluno cego: Preconceitos e potencialidades. *Revista Semanal da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. v.14, São Paulo. 2010.
- SAWAIA, B. (org.), Wanderley, M. B., Veras, M., Jodelet, D., Paugam, S., Carreteiro, T. C., Guareschi, P. A. *As artimanhas da exclusão e análise psicossocial e ética da desigualdade social*. (6ª ed.). Petrópolis, RJ: 1999.
- SCHWARTZ, S. *Alfabetização de jovens e adultos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

INCLUSÃO E MEDIAÇÃO TRANSFORMATIVA PARA A PARENTALIDADE EMANCIPATÓRIA¹

Vera Vieira

Universidade do Minho
vera_vieira29@hotmail.com

Isabel C. Viana

Universidade do Minho
icviana@ie.uminho.pt

Pedro Lobo

CPCJ/Guimarães
cpcjguimaraes@gmail.com

Resumo

Este trabalho enquadra-se no âmbito do estágio profissionalizante, na área de especialização de mediação educacional e supervisão da formação, a decorrer na CPCJ de Guimarães, instituição que visa a promoção e proteção de crianças e jovens do concelho, com propósito de inclusão. O *focus* da intervenção incide na mediação sociofamiliar promotora da parentalidade emancipatória. O público-alvo foca instituições de acolhimento residencial, famílias das crianças em acolhimento residencial e a comunidade. No plano das instituições, pretendemos i) identificar novas formas de envolver as famílias no processo de institucionalização das crianças/jovens, ii) melhorar as relações e a comunicação entre as mesmas e os pais das crianças/jovens. No caso das famílias dessas crianças, pretendemos i) dotar, ii) sensibilizar, iii) *empoderar* para a participação mais ativa na vida dos filhos, bem como iv) procurar estratégias das mesmas continuarem a assumir o seu papel de pais, trabalhando em conjunto para a inclusão, para o regresso ao seio familiar. Na comunidade, pretendemos i) desmitificar o significado de estar acolhido, i) dar a conhecer o modo de atuação das instituições de acolhimento residencial, ii) divulgar a importância da família no progresso do desenvolvimento humano, na mobilidade para a inclusão, iii) apresentar as novas formas de família vistas pela sociedade em geral. Com este propósito, preparamos pacotes de trabalho com diversas ações orientadas para a inclusão dessas crianças na própria família, na comunidade/sociedade, uma vez que as mesmas são vistas como crianças problemáticas e sem família, sendo, muitas vezes, excluídas do grupo de pares por essa mesma razão. A comunidade e a escola assumem um importante papel na vida destas crianças, o que constitui essencial trabalhar estes conceitos e significados, para que o envolvimento da criança nos contextos de ação humana se dê de forma emancipatória. A metodologia que enquadra a intervenção alicerça-se nos pressupostos de investigação-ação, procurando *empoderar* os implicados para a participação autónoma no seu projeto de vida, no sentido da exploração da solução da situação-problema identificada, sustentada num diálogo de proximidade com a situação-prática, para facilitar a mobilidade para a inclusão, através de um processo de mediação transformativa.

Palavras-chave: Inclusão; Parentalidade Emancipatória; Mediação Sociofamiliar Transformativa

¹ Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia) e co-financiado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) no âmbito do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência POCI-01-0145-FEDER-007562

Introdução

A nossa área de intervenção, como referido, enquadra-se na mediação sociofamiliar, com vista à promoção da transformação de pensamentos e culturas e à prevenção de comportamentos de risco e conflito.

Assim sendo, entendemos a mediação como uma ação educativa essencial, que não se resume à prática da resolução de conflitos, mas aposta essencialmente na comunicação, na educação e na segurança (Bonafé-Schmitt, 2009). É na especificidade de atuação da CPCJ que a área da mediação se perfila uma mais-valia valorizada pela intervenção de equipas multidisciplinares.

Neste contexto, o trabalho que apresentamos relata a forma como a mediação e a parentalidade emancipatória podem contribuir para a inclusão das crianças/jovens que se encontram em acolhimento residencial, na comunidade, sendo essa inclusão um fator favorável ao seu desenvolvimento pessoal e social. Entendemos, aqui, inclusão como uma tarefa fundamental da educação pública (Lacerda, 2006), uma vez que uma grande maioria destas crianças/jovens necessitam de uma atenção especial, não diferenciada. Com o intuito de facilitar essa inclusão, pretendemos trabalhar a parentalidade no sentido emancipatório, para que estas crianças/jovens se sintam mais incluídos/integrados no ambiente da comunidade.

Com este propósito, entendemos a parentalidade como um processo caracterizado pela capacidade que os pais têm de formar uma opinião sobre as necessidades dos filhos, e sobre o modo como estas podem ser satisfeitas (Pereira e Alarcão, 2010), sendo que as mesmas são submetidas a regras impostas pelo poder público como uma forma de garantir às crianças e pais que sejam suficientemente adequadas à sua função (Zorning, 2010). É de nosso conhecimento que, uma grande parte das crianças/jovens em acolhimento residencial, se encontram nesta situação devido à negligência parental, o que nos impele a considerar importante trabalhar com os pais no sentido de estes se emanciparem e adotarem uma postura parental dita adequada para acompanhar e apoiar os filhos durante todo o seu processo de desenvolvimento. Com este interesse manifesto, trabalhar a parentalidade no sentido emancipatório surge com propósito de dar a oportunidade aos pais de se emanciparem, isto é, de (re) aprenderem a ser pais, partindo do entendimento de emancipação de Rocha *et al.* (2008, p. 134) como a capacidade de uma pessoa incapaz se tornar capaz, como a “cessação da incapacidade”

Com interesse em explorar e disseminar a ideia de parentalidade emancipatória, aprofundada e projetada por um processo de mediação transformativa, organizamos a apresentação começando por fazer uma apresentação dos objetivos que pretendemos alcançar, da justificativa, ou seja, da razão que nos levou a escolher este tema, faremos ainda uma breve apresentação teórica do tema em estudo, concluindo com uma caracterização da metodologia utilizada para a satisfação dos objetivos.

Justificativa

A oportunidade de concretizar o estágio numa CPCJ gerou uma reflexão e pesquisa, que nos desenhou a vontade de querer explorar um tema resolução de problema, identificado por uma motivação muito pessoal, a de ambicionar transformar a intervenção junto das crianças em acolhimento residencial. Assim, e para que esse processo de acolhimento se torne cada vez mais curto e sustentável, optamos por incidir o nosso foco de intervenção naqueles que mais poderiam facilitar esse processo, a família e a comunidade destacando a parentalidade emancipatória através da mediação, com interesse de conseguirmos uma participada (re) aprendizagem do papel parental e do envolvimento dos pais na vida dos filhos e uma cessação de um estigma na comunidade em relação a estas crianças/jovens.

Objetivos

Os objetivos deste plano de estágio assumem diretrizes de acordo com o público-alvo, pois, focamos diferentes públicos, sendo eles 1) as instituições de acolhimento residencial, 2) as famílias das crianças em acolhimento residencial e 3) a comunidade.

Assim, no plano das instituições de acolhimento, pretendemos i) identificar novas formas de envolver as famílias no processo de institucionalização das crianças/jovens, ii) melhorar as relações e a comunicação entre as mesmas e os pais das crianças/jovens. No que diz respeito às famílias dessas crianças, pretendemos i) favorecer, ii) sensibilizar, iii) *empoderar* para a participação mais ativa na vida dos filhos, bem como iv) procurar estratégias das mesmas continuarem a assumir o seu papel de pais, trabalhando em conjunto para a inclusão, para o regresso ao seio familiar. No que concerne à comunidade, pretendemos i)

desmitificar o significado de estar acolhido, ii) dar a conhecer o modo de atuação das instituições de acolhimento residencial, iii) divulgar a importância da família no progresso do desenvolvimento humano, na mobilidade para a inclusão, iv) apresentar as novas formas de família vistas pela sociedade em geral. Estes objetivos são, sobretudo, focados no bem-estar geral da criança/jovem em acolhimento residencial, favorecendo assim o seu desenvolvimento pessoal e social.

Referencial Teórico

Na nossa intervenção, a mediação tem um papel fundamental, é através dela que queremos satisfazer os nossos objetivos. Consideramos então que a mediação, que assume um papel essencialmente educativo e tem como principal objetivo proporcionar aos mediados uma sequência de aprendizagem alternativa, contribuindo para que os participantes adotem uma postura reflexiva (Silva *et al.*, 2010), o que, no caso da intervenção que aqui relatamos, todos os que nela estão envolvidos, devem refletir no seu comportamento e considerar a mudança do mesmo. Neste âmbito, a mediação é encarada como uma cultura de mudança social, promotora da compreensividade entre os implicados, que defende as diferentes versões da realidade e a livre tomada de decisão (*ibidem*).

No contexto da nossa intervenção, a mediação assume um papel tanto de prevenção, como de resolução de problemas, pois, para além de projetarmos prevenir futuros conflitos intrafamiliares e de rutura de laços entre as crianças/jovens e a família, também projetámos resolver alguns problemas, nomeadamente os que levaram à institucionalização da criança/jovem e os relacionados com a inclusão destas crianças/jovens na sociedade, uma vez que os mesmos são vistos como diferentes por viverem numa instituição, longe da família. A mediação tem como propósito promover a transformação social (Munnéq e Mac-Cragh, 2006; Torremorell, 2008, citados por Silva *et al.*, 2010) e essa transformação social é tanto mais coesa quanto a capacidade da comunidade em se organizar e aprender sobre si mesma e sobre os processos pelos quais ela se transforma (Viana, 2011), o que neste caso se relaciona com o comportamento da comunidade em relação ao problema do acolhimento residencial.

Com base neste entendimento, a abordagem de mediação a que damos enfoque é o transformativo, uma vez que nos centramos nos mediados e na sua mudança. Esta

abordagem de mediação potencia a transformação e encara os conflitos como uma oportunidade de crescimento (Horowitz, 1998, citado por Torremorell, 2008), o que, neste caso, se trata de organizar ambientes comunicacionais orientados para desenvolver competências na família e na comunidade para a inclusão destas crianças/jovens. A nossa intervenção, tal como a mediação transformativa, tem como protagonistas aqueles onde se deseja que aconteça uma transformação de atitudes e/ou comportamentos, onde existe uma comunicação deficiente ou inexistente entre os mediados, provocando aqui, por parte dos indivíduos, uma nova forma de ser, pensar e viver.

O facto de a mediação assumir um papel essencialmente educativo, pode ser utilizada como um instrumento de inclusão, já que a mesma não se consubstancia como uma categoria idealizada e aceita a diversidade e os diferentes pontos de vista (Buffa *et al.*, 2010), facilitando assim a relação entre duas ou mais partes intervenientes.

A inclusão passa, essencialmente, por não existir uma categorização prévia, mas pela existência de uma desconstrução do preconceito, a aceitação das diferenças (*ibidem*) das crianças/jovens, e famílias que se encontram nesta situação, pressupondo assim mudanças relacionadas com posturas frente às concepções presentes na comunidade (Silveira *et al.*, 2006), o que facilitará, de algum modo, a construção de novos significados na criança/jovem acolhido (Buffa *et al.*, 2010).

A mediação é fundamental neste projeto de investigação-intervenção, enquanto facilitadora da inclusão das famílias na comunidade, assume-se um meio para a concretização dos nossos objetivos, que destaca a parentalidade emancipatória o fator mais relevante e inovador a ser trabalhado ao longo da intervenção. Assim, e entendendo a parentalidade como o conjunto das ações adotadas pelas figuras parentais junto dos seus filhos, no sentido de promover neste o seu desenvolvimento integrado da forma mais absoluta possível, utilizando recursos disponíveis, tanto dentro da família como dentro da comunidade (Cruz, 2005, cit. por Pereira e Alarcão, 2010), e como atividades propositadas que acontecem com o sentido de assegurar a sobrevivência, e o desenvolvimento integral da criança, num ambiente que traduza segurança e comunicação, de modo a facilitar a socialização da criança e atingir o objetivo de torná-la, de modo progressivo, o mais autónoma possível (Barrosa e Machado, 2010), pretendemos que os pais (ou familiares)

destas crianças se emancipem e se libertem, de forma proactiva, de forma capaz de os posicionar para além daquilo que até agora consideraram fazer enquanto pais.

A emancipação, que é entendida como uma forma projetiva de (re) aprendizagem, de tornar alguém capaz de concretizar algo, como a falta de decisão e coragem de alguém se servir do entendimento, sem a orientação de outro (Adorno, 1995), poderá contribuir para a transformação da parentalidade e da forma como esta é vista perante a comunidade. Pois, não basta ser-se pai no papel, não chega dar à luz uma criança, é necessário que se tornem capazes de orientar/apoiar essa criança e de lhe proporcionar condições favoráveis ao seu desenvolvimento e bem-estar. A emancipação dos pais, tal como o conceito de emancipação abordado por Gadotti (2012) nos diz, é mais que uma mera aprendizagem, ela proporcionará nos pais uma conquista de liberdade, de autonomia, e de independência que facilitará a relação deles na comunidade, mas, sobretudo, com os filhos.

A emancipação é uma abordagem possível para a parentalidade, uma vez que a mesma explora a possibilidade de tornar os pais capazes. A falta de decisão e coragem de se servirem do entendimento (no caso desta intervenção, se assumir o papel de pais), sem a orientação de outrem, não facilita a emancipação (Adorno, 1995), mas, aqui, a orientação de outrem, servirá apenas de orientação e não de substituição de papéis, pois quando se é pai, não se deixa de ser só porque não se encontram a viver no mesmo seio. Neste âmbito, a nossa intervenção tem o propósito de diminuir esse estigma que a comunidade evidencia através da possibilidade de dar aos pais a oportunidade de manter o seu papel ativo na vida dos filhos. O papel da mediação para esta possibilidade centra-se na sensibilização e motivação dos pais para quererem tomar o seu lugar na vida da criança/jovem e pode ser convertida numa forma particular do desenvolvimento da emancipação (*ibidem*).

A mediação para a parentalidade emancipatória revela-se uma dimensão fulcral na família das crianças/jovens que se encontram entregues a instituições por tempo indeterminado, já que é um processo que promove uma melhoria das relações humanas e de competências dos envolvidos.

Metodologias

A metodologia que melhor se enquadra na satisfação dos nossos objetivos é uma metodologia ativa que envolve e é capaz de envolver, alicerçada em pressupostos de investigação ação, pois não pretendemos apenas obter conhecimento (investigação), mas também agir sobre os problemas em questão (ação) em conjunto, com a convicção de gerar conhecimento através de processos espiralados de reflexão, ação e transformação. Pois, é nossa convicção que alicerçar a intervenção em pressupostos de investigação ação é então um modo de gerar conhecimento capaz de dar conta da complexidade das questões em jogo, uma vez que procura articular diversas problemáticas e permite abordar a complexidade em contextos reais, implicar diferentes participantes na investigação e produção de saberes, articular a investigação com a intervenção e conhecer, sistematizar, analisar e generalizar aspetos de processos de construção de novos saberes e novas práticas (Benavente, 1990). Para além disso, esta metodologia desenha movimentos espiralados de conhecimento, um processo transformativo e colaborativo de aprendizagem, articulado entre a ação e a investigação, sustentando-se num diálogo reflexivo da situação em estudo (Viana e Magalhães, 2015).

Com base neste entendimento, destacamos a importância do diálogo de proximidade com os pressupostos de investigação ação, uma vez que esta é caracterizada como um conjunto de metodologias de investigação que incluem a vertente da ação (ou mudança), e a vertente da investigação (ou compreensão), em simultâneo, com base num processo em espiral ou cíclico, que alterna entre ação e reflexão crítica (Coutinho *et al*, 2009) torna-a a metodologia mais adequada à nossa intervenção.

Com base neste entendimento e de forma a conseguir satisfazer os nossos objetivos, criamos três pacotes de trabalho que abordam as diferentes questões e diferentes públicos. Os pacotes de trabalho são: 1) “Formas de Pensar a Família”, 2) “Rotas do quotidiano da criança/jovem institucionalizado”, 3) “Movimento de famílias: a mediação transformativa a projetar a Parentalidade emancipatória”, sustentados em processos contínuos de monitorização da mediação transformativa na construção e difusão da Parentalidade Emancipatória e em processos de disseminação da Parentalidade Emancipatória.

Todos estes pacotes de trabalho mencionados apresentam uma relevância para a intervenção junto das famílias das crianças acolhidas nas instituições, uma vez que os entendemos capazes de permitir o desenvolvimento de competências comunicacionais e capacidades parentais para a autonomia, a valorização pessoal e a valorização do papel de pais, contribuindo, de igual modo, para a sensibilização, na comunidade, da importância e relevância da família para um desenvolvimento integral e proactivo da criança/jovem. Ainda, é de destacar que, a criação destes pacotes de trabalho, foram desenhados com ambição de atingir uma diminuição dos estigmas de todos os envolvidos, desde as crianças, aos pais, instituições e comunidade, por forma a que todos eles atuem como facilitadores da inclusão, em movimento ativo de inclusão, enquanto requisito do exercício dos direitos humanos e condição principal do progresso humano.

Referências Bibliográficas

- Adorno, T. (1995). Trad. Maar, W.L. *Educação e emancipação*. Paz e Terra. Rio de Janeiro. p. 169-187
- Barroso, R., Machado, C. (2010) *Definições, dimensões e determinantes da parentalidade*. *Psychologica*, 52, Vol 1. pp. 211-229
- Benavente, A. Costa, A. & Machado, F. (1990). *Práticas de Mudança e de Investigação- Conhecimento e intervenção na escola primária*. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 29. pp. 55-80
- Bonafé-Schmitt, Jean-Pierre (2009). *Mediação, conciliação, arbitragem: técnicas ou um novo modelo de regulação social*. In Ana Silva e Maria Moreira (Eds.). *Formação e Mediação Socioeducativa* (pp. 15-40). Porto: Areal Editores
- Boqué Torremorel, M. C. (2008). *Cultura de mediação e mudança social*. Porto: Porto Editora.
- Buffa, C. G., Teixeira, S., Rossetti-Ferreira, M. (2010). *Vivências de exclusão em crianças abrigadas*. *Psicologia: Teoria e Prática*.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13:2, pp. 355-379
- Gadotti, M. (2012). *Trabalho e educação numa perspectiva emancipatória*. II Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica.
- Lacerda, C. B. F (2006). *A inclusão escolar de alunos surdos: O que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência*. *Cad. Cedes, Campinas*, vol. 26, n. 69, p. 163-184.
- Pereira, D. & Alarcão, M. (2014). *“Parentalidade Minimamente Adequada”: Contributos para a operacionalização do conceito*. *Análise Psicológica*. Vol. 2(XXXII). pp. 157-171 doi: 10.14417/ap.721
- Rocha, J. C. et al. (2008). *Direitos Humanos. Desafios Humanitários Contemporâneos*. Editora Del Rey LTDA

- Silveria, F. F., Neves, M. M. (2006). *Inclusão Escolar de Crianças com Deficiência Múltipla: Concepções de Pais e Professores*. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Vol. 22 n. 1, pp. 079-088. Universidade de Brasília
- Silva, A. M. et al. (2010) *Novos actores no trabalho em educação: os mediadores socioeducativos*. Revista Portuguesa de Educação, 23(2), pp. 119-151, CIEE - Universidade do Minho
- Viana, I. C. (Enero/Julio 2011). *Formação e educação: um projecto criativo de interface com a emancipação profissional*. Revista Educação Skepsis, n. 2 – Formación Profesional. Vol. II. Claves para la formación profesional. São Paulo: skepsis.org. pp. 630-660url: <
<http://academiaskepsis.org/revistaEducacao.html>> [ISSN 2177-9163]
- Viana, I. C. & Magalhães, M. J. (2015). Comprehensive external evaluation using a collaborative action research methodology. CARN Conference 2015, 6-8 November 2015. Braga, Portugal.
- Zornig, S. (2010). *Tornar-se pai, tornar-se mãe: o processo de construção da parentalidade*. Tempo psicanalítico, Rio de Janeiro, v.42.2, p.453-470.

POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

Panorama da implementação do núcleo de inclusão da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ/Brasil)

Saionara Corina Pussenti Coelho Moreira¹

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

Márcia Denise Pletsch²

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

Resumo

Essa pesquisa integra o projeto “Acessibilidade e inclusão no Instituto Multidisciplinar/UFRRJ: em foco a implementação do Núcleo de inclusão no Ensino Superior”, o qual, por sua vez, integra a pesquisa em rede "ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR: da análise das políticas públicas educacionais ao desenvolvimento de mídias instrumentais sobre deficiência e inclusão", financiado pelo programa Observatório da Educação da CAPES/OBEDUC. O objetivo da pesquisa é apresentar os resultados sobre a implementação das políticas de inclusão no Ensino Superior no Instituto Multidisciplinar – Campus da UFRRJ de Nova Iguaçu. Para atingir o objetivo proposto estamos desenvolvendo uma investigação qualitativa do tipo estudo de caso. Como procedimentos de coleta de dados, optamos pela: a) observação de um discente com especificidades auditivas, visuais e físicas matriculado numa turma de graduação do Instituto Multidisciplinar, b) entrevistas semiestruturadas com este discente para verificar suas demandas em relação a plena participação nas atividades de ensino, pesquisa e extensão na Universidade. Acreditamos que ao longo da pesquisa muitas questões emergirão sobre a implementação das políticas de inclusão no Ensino Superior. Todavia, alertamos que sem o envolvimento das universidades e o compromisso em formar profissionais qualificados que atendam às demandas sociais e o respeito pelas diferenças, não teremos mudanças culturais nas concepções e nas práticas historicamente reproduzidas. O excesso de barreiras arquitetônicas, as dificuldades de alguns docentes em adaptar suas aulas, mostraram a variedade de concepções que devem ser rompidas. Assim, a experiência de pesquisa da graduação rendeu questões que agora na investigação de mestrado também buscaremos problematizar com base nos pressupostos da teoria histórico cultural.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Ensino superior; Políticas de inclusão

1 Introdução

A partir dos anos de 1990, iniciou-se uma nova etapa para a educação inclusiva no Ensino Superior, pois o Brasil se tornou signatário da Declaração Mundial sobre

¹ Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Integrante do Núcleo de Inclusão do ensino Superior da UFRRJ, e integrante Grupo de Pesquisa Observatório da Educação e Inclusão Escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem.

² Doutora e Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora Adjunta do Departamento Educação e Sociedade e do Programa de Pós Graduação em Educação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Observatório da Educação e Inclusão Escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem.

Educação para Todos - Conferência de Jontiem (UNESCO, 1990) e logo, em seguida, no ano de 1994 da Conferência em Salamanca (UNESCO, 1994), evento em que políticas de inclusão começam a ser discutidas para o Ensino Superior, dando base para discussões e reflexões sobre o papel da universidade como uma instituição inclusiva, com o objetivo de efetivar as políticas e transformar a realidade segregadora.

No Brasil, as reflexões e os debates a respeito da educação inclusiva no Ensino Superior cresceram a partir desses eventos. Pellegrine (2006) afirma que:

(...) esses direitos foram reforçados na conferência mundial sobre educação para Todos, do qual muitos países participaram, refletindo sobre a escolarização para todas as crianças e jovens. Outras conferências e eventos internacionais destacaram-se: o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (1981) a Década das nações Unidas para as Pessoas com Deficiência (1983-1992) a Conferência Educação para Todos, realizada pela UNESCO, em Jomtien, Tailândia, (1990) e a Conferência Mundial da UNESCO sobre Necessidades Especiais: acesso e qualidade (Salamanca, Espanha, 1994) entre outras (PELLEGRINE, 2006, p. 13).

A Declaração de Salamanca foi a grande precursora para que outros documentos fossem instituídos no Brasil. As Instituições de Ensino Superior em conformidade com tais diretrizes passam a ter objetivos em relação ao ingresso e permanência desse novo alunado que começou a integrar o ambiente universitário. Ainda sobre esta questão Moreira (2005) aponta que:

É, principalmente, a partir da década de 1990 que a educação brasileira recebe a influencia de um considerável número de dispositivos legais na forma de Leis, Decretos, Portarias, Resoluções e Instruções no âmbito da Legislação Federal, Estadual e Municipal, que encerram questões referentes às pessoas com necessidades especiais. Mais especificamente, com relação ao ensino superior e o aluno com necessidades educacionais especiais, começa a se concretizar legislações que amparam esta questão.

Em termos legais podemos citar inúmeros documentos, leis e diretrizes. A começar pela Lei maior, a nossa Constituição de 1988 que garante a educação como um direito de todos e dedica um capítulo direcionado para as pessoas com necessidades especiais.

Na sequência destacamos a Lei nº. 9.394/96, e Art. 27, do decreto nº. 3298/99, em que a pessoa com deficiência tem direito a educação pública ou privada no Ensino Superior e enquadra-se nessas modalidades os cursos de extensão, graduação, pós-graduação e todos os cursos que dão sequencia ao segmento. Em particular

destacamos a Portaria n.º 1.679/99 (BRASIL, 1999), que relata condições mínimas para o acesso ao Ensino Superior. Conforme essa Portaria (BRASIL, 1999), os requisitos de acessibilidade são:

1) Deficiência física: eliminar as barreiras arquitetônicas para a circulação do estudante nos espaços de uso coletivo; reservar vagas de estacionamento nas proximidades das unidades de serviços; construir rampas com corrimão ou colocar elevadores; adaptar sanitários, além de instalar lavabos, bebedouros e telefones para usuários de cadeiras de rodas;

2) Deficiência visual: sala de apoio com máquina de datilografia braile; impressora braile acoplada a computador; sistema de sintetizador de voz; gravador e fotocopiadora que amplie textos; software de ampliação de tela; aquisição gradual de acervo bibliográfico em fitas de áudio e em braile; equipamento de ampliação de texto para o estudante com baixa visão; lupas; régua de leitura; scanner acoplado no computador e acervo bibliográfico em braile;

3) Deficiência auditiva: intérprete de língua de sinais, flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico, aprendizado da língua portuguesa, materiais de apoio para os professores, referentes à especificidade linguística dos surdos

Além dessas diretrizes temos ainda inúmeras outras, as quais sistematizamos em um quadro a seguir.

Quadro 3 – Documentos que norteiam a inclusão no Ensino Superior no Brasil

Ano	Documento	Dispõe de
2001	Decreto n° 3.956/2001	Que ratifica a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência;
2002	Lei n° 10.436/2002	Que reconhece a Língua Brasileira de Sinais-Libras;
2004	Decreto n° 5.296/2004	Que regulamenta as Leis 10.048/2000 e 10.098/2000, estabelecendo normas gerais e critérios básicos para o atendimento prioritário a acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. No seu artigo 24, determina que os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade público e privado, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários;

2005	Decreto 5.626/2005	Que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS estabelece que os sistemas educacionais devem garantir, obrigatoriamente, o ensino de LIBRAS em todos os cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos e , optativamente, nos demais cursos de educação superior;
2006	Decreto nº 5.773/2006	Que dispõe sobre regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores no sistema federal de ensino.
2009	Decreto nº 6.949/2009	Que ratifica, como Emenda Constitucional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), que assegura o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis;
2010	Decreto nº 7.234/2010	Que dispõe sobre o programa nacional de assistência estudantil - PNAES;
2011	Decreto nº 7.611/2011	Que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, que prevê, no §2º do art. 5º: VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. § 5a Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência;

Fonte: Brasil (2013)

2 Justificativa

Desde o início de nossa graduação no Curso de Pedagogia no Instituto Multidisciplinar na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Campus de Nova Iguaçu (UFRRJ/IM) participamos ativamente de ações e estudos no Grupo de Pesquisa “Observatório de Educação Especial e Inclusão Escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem”. Nesse contexto, em 2010, nos inserimos também nas atividades realizadas no âmbito do Núcleo de Inclusão no Ensino Superior, com base nas práticas ali realizadas como bolsista de apoio técnico e agora como mestranda no Programa de Pós-graduação da UFRRJ PPGEduc³.

Cabe mencionar que foi em 2008 que a proposta de inclusão no Ensino Superior no Brasil ganhou fôlego a partir da Política Nacional de Educação Especial na

³ Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares Reconhecido pelo MEC por meio da Portaria Nº 1.077, de 31 de agosto de 2012, credenciado pela CAPES com CONCEITO 04 obtido na última avaliação trienal (2013).

Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). De acordo com esse documento a inclusão deve:

Na educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008, p.17)

Destacamos também a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que interpreta a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis, no que tange especificamente a inclusão desse alunado no Ensino Superior, o documento sugere que:

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior [...] Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino.

Nessa perspectiva a inclusão passa por etapas e modalidades e têm como função disponibilizar recursos e serviços de acessibilidade e o atendimento educacional especializado, complementar a formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Diante desses aspectos, concordamos com Rocha e Miranda (2009, p.6) que afirmam que “o papel social da universidade é fundamental, ela não poderá ser indiferente à diferença, é necessário que se busque um processo educacional mais justo e democrático”, fazendo com que todas as políticas públicas em questão sejam cumpridas.

3 Metodologia

Para atingir o objetivo proposto pretendemos desenvolver uma investigação qualitativa. Como procedimentos de coleta de dados, realizaremos observação participante de um discente com especificidades auditivas, visuais e físicas matriculado numa turma de graduação do IM/UFRRJ, e acompanhar todo o

processo de implementação do núcleo, como também as ações desenvolvidas na universidade.

Também realizaremos entrevistas semiestruturadas com o discente e os docentes responsáveis pela implementação do núcleo, com o objetivo de verificar suas demandas em relação a plena participação nas atividades de ensino, pesquisa e extensão na Universidade. Nossos referenciais metodológicos até esse momento são André (2005) e Esteban (2010).

4 Considerações

Acreditamos que o longo da pesquisa muitas questões emergirão sobre a implementação das políticas de inclusão no Ensino Superior. Todavia, alertamos que sem o envolvimento das universidades e o compromisso em formar profissionais qualificados que atendam às demandas sociais e o respeito pelas diferenças, não teremos mudanças culturais nas concepções e nas práticas historicamente reproduzidas.

A luta pela universidade pública inclusiva requer transformações concretas no contexto das relações interpessoais e no processo de tomada de decisões, isto porque uma universidade democrática requer esforço e participação efetiva de todos os envolvidos na comunidade universitária.

Neste sentido, podemos ressaltar que nossa pesquisa de graduação evidenciou, entre ⁴outros fatores, as dificuldades de aluno na participação de todas as atividades realizadas no Ensino Superior e a importância do apoio promovido pelo Núcleo. Nas palavras do próprio aluno (PUSSENTI, 2015) podemos identificar um pouco de sua trajetória e de suas questões frente às demandas colocadas pela universidade. O excesso de barreiras arquitetônicas, dificuldades de alguns docentes em adaptar suas aulas, a falta de conhecimento e o receio dos colegas para interagir com o aluno com necessidades especiais, mostraram a variedade de concepções que devem ser rompidas.

⁴ Sendo o sujeito participante da pesquisa um aluno com problemas motores (com uso de muletas), baixa visão e problemas auditivos acentuados todos em decorrência de um acidente. A dificuldade motora do aluno o impede de escrever, por isso a necessidade de suporte pedagógico nas transcrições das provas.

Mas, apesar dessas questões a serem enfrentadas coletivamente, o trabalho e os dados coletados, indicam que o apoio pedagógico ou a mediação⁵ com os alunos com deficiências que ingressam no meio acadêmico, despertou e provocou neste espaço novas questões a serem analisadas, para promover estratégias em que esses discentes possam participar ativamente de todas as atividades de ensino, pesquisa e extensão sem maiores impedimentos e sejam capazes de progredir em seus estudos com êxito.

Assim, a experiência de pesquisa da graduação rendeu questões que agora na investigação de mestrado também buscaremos problematizar com base nos pressupostos da teoria histórico cultural. (FICHTNER, 2010).

No processo de aprendizado, é preciso refletir, em face aos dias atuais e as novas concepções de atuação na sala de aula, como professor mediador, a apropriação do conhecimento ocorre a partir da interação com o outro e o meio. Em outras palavras, é importante refletir sobre as necessárias mudanças nas práticas docentes para que o aprendizado de uma forma ou outra aconteça. Esperamos que as ações implementadas pelo núcleo de inclusão possibilitem reflexões sobre as questões que envolvem as demandas sobre o acesso ao Ensino Superior e que a nossa atual pesquisa colabore para isso. Em suma, rever práticas, ressignificar olhares se torna indispensável nesse processo de inclusão no Ensino Superior.

Referências Bibliográficas

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Série Pesquisa; vol. 13, Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 de dez. 1996.
- _____. **Presidência da República**. Decreto nº 3.298. Brasília, 1999.
- _____. Portaria Ministerial nº. 1.679/99: **dispõe sobre os requisitos de acessibilidade à pessoa portadora de deficiência para instruir processos de autorização e reconhecimento de cursos e de credenciamentos de instituições**. Brasília, 1999
- _____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: www.mec.gov.br_acesso em 2015.
- ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação**. Editora Artmed, Porto Alegre, 2010.

⁵ No Núcleo temos denominado esse apoio de mediação pedagógica. Tal mediação era realizada por nós enquanto bolsista do Núcleo do IM/UFRRJ.

- FICHTNER, B. **Introdução na abordagem histórico-cultural de Vygostky e seus colaboradores.** 2010. Disponível em: http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/docente/PDF_SWF/226Reader%20Vygotskij.pdf Acessado em: Abril de 2016
- MOREIRA, L. C. **In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão.** Revista Educação Especial, Santa Maria, n. 25, p. 37-47, ago. 2005.
- PELLEGRINI, C. M. de **Ingresso, acesso e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria- UFSM/RS.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- PUSSENTI, Saionara C. C. M. **A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior: um estudo sobre a implementação do núcleo de inclusão na UFRRJ.** (Monografia) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro campus Instituto Multidisciplinar. 2015
- ROCHA, T. B.; MIRANDA, T. G. **Acesso e Permanência do Aluno com Deficiência na Instituição de Ensino Superior.** Revista Educação Especial. v. 22, n. 34, p. 197-212, maio/ago. 2009.

ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR

Política e estrutura educacional brasileira

Sheila Venancia da Silva Vieira

Universidade Federal Fluminense (UFF/CMPDI)

Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e inclusão escolar: Práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem (PPGEduc/UFRRJ)

Resumo

De acordo com a legislação brasileira os alunos do atendimento pedagógico domiciliar (APD) são aqueles vinculados por matrícula aos sistemas de ensino, que por condições clínicas, em cumprimento à exigência de atenção integral à saúde ou por aspectos psicossociais, interfiram temporária ou permanentemente na frequência, permanência na escola ou nas condições de construção do conhecimento. Este trabalho, se propõe a refletir sobre o tema a partir de uma investigação, em andamento, no Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão - CMPDI da Universidade Federal Fluminense- UFF, cujo objetivo é analisar a implementação das políticas e práticas do Atendimento Pedagógico Domiciliar em uma rede de ensino da Baixada Fluminense, área pertencente ao Estado do Rio de Janeiro (RJ), Brasil. O enfoque está embasado na análise dos documentos oficiais nacionais que discorrem sobre o tema. Como metodologia foi eleita a pesquisa de natureza qualitativa por meio do estudo de caso com entrevista semiestruturada com os gestores e professores que atuam no atendimento pedagógico domiciliar. Os resultados preliminares indicam, entre outros aspectos, que pesquisas e estudos na área de escolarização no atendimento pedagógico domiciliar são necessárias, pois o atendimento educacional em hospitais ou em ambientes domiciliares são direito de crianças e adolescentes em situação de adoecimento ou tratamento de saúde e precisam ser acessados, cabendo aos sistemas de ensino o cumprimento deste direito.

Palavras-Chave: Atendimento pedagógico domiciliar; Políticas públicas; Educação Especial.

1 Introdução

Tema ainda pouco pesquisado, o atendimento pedagógico domiciliar (APD) está previsto no conjunto legal que ampara a educação brasileira, especificamente na área da Educação Especial, e se constitui como forma de atenção às crianças e jovens afastados dos ambientes escolares acometidos por comprometimentos de saúde ou graves deficiências que impossibilitem a frequência na escola (SILVA, PACHECO, PINHEIRO, 2015). Este trabalho, pretende refletir sobre o tema a partir de uma investigação em andamento no Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão - CMPDI da Universidade Federal Fluminense- UFF, sob

orientação da Professora Doutora Márcia Denise Pletsch Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ.

Nosso objetivo de pesquisa no estudo em desenvolvimento é analisar a implementação das políticas e práticas do Atendimento Pedagógico Domiciliar em uma rede de ensino da Baixada Fluminense/RJ. Entretanto, para este texto focaremos na análise dos documentos oficiais nacionais e locais que discorrem sobre o tema.

2 Justificativa

Não há referenciais que nos forneçam informações acerca da oferta do APD, nas coletas oficiais realizadas pelos institutos de pesquisa. Isso nos instiga a investigar e a refletir sobre o acompanhamento pedagógico dos alunos que estejam impedidos, por questões de saúde ou de outras naturezas à frequentarem as salas de aula, bem como quais ações a Secretaria de Educação vem desenvolvendo para atender às prerrogativas legais previstas.

As questões que envolvem escolarização de crianças e jovens com comprometimentos de saúde precisam ser ampliadas, legitimadas e estruturadas, pois, em muitos casos, são subprodutos da ausência aos direitos básicos que envolvem o cotidiano social, bem como da falta de acesso de direitos primários, tais como alimentação, saúde básica entre outros.

3 Objetivos

A pesquisa em andamento propõe como objetivo geral analisar a implementação das políticas e práticas do Atendimento Pedagógico Domiciliar em uma das redes públicas localizada na Baixada Fluminense/RJ e como objetivos específicos, investigar junto à Equipe Gestora e Professores do Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD) quais os parâmetros legais e metodológicos em que se baseiam as ações deste atendimento educacional. Também realizar levantamento e análise das práticas desenvolvidas pelos professores desta rede de apoio, considerando as concepções que envolvem as ações docentes e elaborar a partir dos resultados da investigação diretrizes orientadoras para o Atendimento Pedagógico Domiciliar direcionadas ao município foco da pesquisa, contudo, no recorte realizado para este trabalho, a observação será direcionada aos registros e norteadores legais brasileiros e regionais.

4 Referencial teórico

O Atendimento Pedagógico Domiciliar pode ser descrito como o atendimento educacional que ocorre em ambiente domiciliar, decorrente de problema de saúde que impossibilite o educando de frequentar a escola ou esteja ele em casas de passagem, casas de apoio, casas-lar e/ou outras estruturas de apoio da sociedade, conforme trata o documento “Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico domiciliar/ Estratégias e Orientações” (BRASIL, 2002).

Em relação aos documentos oficiais, alguns tratam das diretrizes políticas públicas que respaldam o APD (BRASIL, 1988, 2001, 2002, 2008, 2009, 2011), incluindo um documento que trata especificamente da questão (BRASIL, 2002).

A Constituição Brasileira, ao determinar responsabilidades, apregoa a educação como direito inalienável, onde, a todos e a cada um, é assegurado e permitido o usufruto deste bem como fonte de ampliação de possibilidades e capacidades e de constituição social, propondo ainda que a família e o próprio Estado sejam provedores do acesso a este direito (BRASIL, 1988).

Também não podemos deixar de mencionar nessa direção o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, que reforça a ideia de que os alunos doentes hospitalizados ou impossibilitados de frequentar a escola têm direito e se beneficiam dos processos de aprendizagem. As atividades de estudo durante o tratamento ou restabelecimento, mesmo sem a possibilidade de frequência à escola é um direito garantido e deve ser cumprido, sob risco de negligência ou abandono intelectual. (BRASIL, 1990, p.1).

Para garantir à execução desse direito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – 9394/96), por meio do artigo 5º, direciona, para o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, e que o Poder Público elabore formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior, incentivando, em nossa visão, a intersetorialidade entre as áreas de educação, reabilitação, saúde, transporte, entre outras. Propostas e ações práticas, como esta, são imprescindíveis e favoráveis para que o aluno doente ou que se beneficia do atendimento pedagógico domiciliar possa acessar esta rede de apoio e, por intermédio da mesma, seja assegurada a continuidade dos processos educacionais, minimizando assim perdas pedagógicas e favorecendo o retorno deste

aluno ao ambiente das salas de aulas e rotinas escolares, quando indicado pelos médicos.

Com base nas orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e dos referenciais da Educação Inclusiva, os sistemas devem promover ações que contemplem as especificidades de todos os alunos, garantindo, desta forma, através da transformação estrutural e cultural que não sejam restritas as oportunidades disponibilizadas aos alunos, o que nos permite compreender que os discentes acompanhados em Atendimento Pedagógico Domiciliar estão aí contemplados, apesar de não estar escrito explicitamente.

A mesma Política Nacional norteia para um trabalho pedagógico conjunto e articulado em que sejam combinadas práticas comuns desenvolvidas na sala de aula regular, auxiliada por adequações e ajustes, no sentido de acolher as demandas dos alunos público alvo da educação especial, ampliando aos demais alunos, formas articuladas e colaborativas de trabalho que propiciem o atendimento das especificidades de todos e de cada um. A atenção às características individuais dos alunos, com pesquisa e aplicação dos recursos e serviços equânimes, da formação continuada docente que objetive contemplar e complementar as demandas cotidianas, além da ação conjunta entre equipes docentes e gestoras são favoráveis à melhoria e desenvolvimento de forma ampla em nossas escolas, sendo direcionamento da Educação Especial, entretanto, não apenas a ela, mas a todos os processos que envolvem a escolarização de modo geral.

A partir da análise dos documentos anteriormente mencionados cabe dizer que em termos locais, no município pesquisado, ainda não identificamos por meio de nossa pesquisa documentos que fundamentassem o atendimento pedagógico domiciliar, aspecto que ressalta ainda mais a importância de nossa investigação.

5 Metodologia

Para o desenvolvimento da proposta, elegemos a pesquisa de natureza qualitativa por meio do estudo de caso com entrevista semiestruturada com os gestores e professores que atuam no atendimento pedagógico domiciliar de uma rede municipal de Educação localizada na Baixada Fluminense/RJ. Cabe mencionar que segundo Lüdke e André (1986), essa metodologia é profícua em estudos singulares e com temas específicos. No caso deste texto será focada a análise dos documentos federais e locais envolvendo o tema, contudo destacamos que para um segundo

momento da pesquisa estaremos realizando uma investigação junto a professores que atuam no referido atendimento.

A pesquisa insere-se no projeto em desenvolvimento do Observatório de Educação Especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem intitulado "Observatório da Educação – A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem (2013-2017)" com financiamento do Edital Apoio a projetos de pesquisa na área de humanidades/ 2011 da FAPERJ (Proc. n.º 110.061/2012) e do Programa Observatório da Educação da CAPES (edital 49/2012).

6 Conclusões

A educação básica é direito amplo e indubitável, sendo sua oferta garantida pela legislação brasileira desde a educação infantil até os dezessete anos, em acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL,2013) entretanto, uma parcela das crianças e jovens não pode frequentar os bancos escolares por apresentarem comprometimentos de saúde ou outros impeditivos específicos e, por esta razão são públicos que se beneficiam do atendimento especializado realizado pelo Atendimento Pedagógico Domiciliar.

Há amparo e determinação em bases legais para que os Sistemas e Redes de Ensino possam se organizar no sentido de garantir o acesso e aprendizagem, bem como os serviços das redes de apoio, apesar de não haver frequência e permanência destes alunos no espaço tradicional da escola. Os alunos doentes hospitalizados ou impossibilitados de frequentar as salas de aula tem direito e se beneficiam dos processos de aprendizagem, uma vez que há casos de retorno dos mesmo à escola, assim como, também minimizam o distanciamento entre as atividades comuns que os pares etários realizam no cotidiano. Corroborando desta forma com as diretrizes presentes no documento Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico domiciliar/ Estratégias e Orientações quando trata do objetivo do APD:

“...atendimento pedagógico domiciliar deve elaborar estratégias e orientações para possibilitar o acompanhamento pedagógico-educacional do processo de desenvolvimento e construção do conhecimento de crianças, jovens e adultos matriculados ou não nos sistemas de ensino regular, no âmbito da educação básica e que encontram-se impossibilitados de frequentar escola, temporária ou permanentemente e, garantir a manutenção do vínculo com as escolas por meio de um currículo flexibilizado e/ou adaptado,

favorecendo seu ingresso, retorno ou adequada integração ao seu grupo escolar correspondente, como parte do direito de atenção integral. (BRASIL, p.14, 2002)

As atividades escolares durante o tratamento médico ou reestabelecimento da saúde devem ser disponibilizadas mesmo sem a possibilidade de frequência deste aluno ao espaço físico da escola e estão garantidas como direito legítimo que deve ser cumprido, sob risco de negligência ou abandono intelectual, entretanto em situações onde a crianças ou adolescentes adoecem, a prioridade naturalmente pode se voltar para os tratamentos e a recuperação e a escolarização ou os processos envolvidos a esse tema, são secundarizados.

O cenário que envolve comprometimentos de saúde, é atravessado por diversos fatores, muitos deles sob perspectivas fatalistas ou influenciados pelas carências sistêmicas tanto de prevenção, quanto tratamento que tomam uma dimensão peculiar quando ocorre em crianças e adolescentes, quer seja pelo viés do impacto causado na família quer seja pelo próprio “conjunto emocional” desse sujeito em lidar com experiências como essa. O movimento entre o adoecimento, convalescência ou a morte são cercados de estigmas, talvez numa perspectiva de negação de uma etapa do desenvolvimento humano.

Tendo em vista as poucas pesquisas localizadas envolvendo o tema e a falta de clareza da rede participante da pesquisa, entendemos ser de grande relevância dar continuidade a nosso estudo. Igualmente, entendemos que pesquisas e estudos na área de escolarização no atendimento pedagógico domiciliar são necessárias para que possamos compreender melhor os processos que envolvem o aprendizado em situação de comprometimentos de saúde e/ou outros que impossibilitem a frequência escolar. Atendimentos educacionais em hospitais ou em ambientes domiciliares são direito de crianças e adolescentes em situação de adoecimento ou tratamento de saúde e precisam ser acessados, cabendo aos sistemas de ensino o cumprimento deste direito.

Em síntese, pela relevância, por todo o amparo legal e pela necessidade de estudos que analisem e favoreçam a ampliação do acesso à direitos básicos, como o da educação, esperamos que a nossa pesquisa, em fase inicial, possa contribuir com a produção científica na área e fornecer subsídios para a elaboração e implementação de políticas públicas.

Referências Bibliográficas

- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? In: *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- BRASIL, *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acessado em 28/02/2016.
- _____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acessado em 28/02/2016.
- _____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996^a. disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acessado em 12/01/2016.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acessado em 28/02/2016.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB n.º 13/2009*, aprovado em 03/06/2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf. Acessado em 28/02/2016.
- SEESP/MEC, *Classe Hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro9.pdf>. Acessado em 28/02/2016
- CECCIM, R. B.; FONSECA, E. S. Classes hospitalares no Brasil. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal da Saúde: Secretaria Municipal da Educação, 1998. Reunião de trabalho realizada na classe hospitalar do Hospital Municipal Jesus, em 04 de agosto de 1998.
- FONSECA, E. S. *Classe hospitalar: ação sistemática na atenção às necessidades pedagógico-educacionais de crianças e adolescentes hospitalizados*. Temas sobre Desenvolvimento, v.8, n.44, p.32-37, 1999. Disponível em http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/cla_ssehospitalar_eneida.pdf. Acesso em 15 de jul. 2014.
- FONSECA, E. S. *Atendimento Escolar no ambiente hospitalar*. São Paulo: Memnon, 2003.
- FONTES, R. S. *A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital*. Revista Brasileira de Educação, 2005, n. 29, pp. 119-138. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a10.pdf>. Acessado em 05 de jun. 2014.
- OLIVEIRA, J. P.; et al. *O Atendimento Educacional nos ambientes hospitalares*. Revista FACEVV. 2010, n. 4, pp. 75-81. Disponível em <http://www.facevv.edu.br/Revista/04/O%20ATENDIMENTO%20EDUCACIONAL%20NO%20S%20AMBIENTES%20HOSPITALARES%20-%20jussara%20passo.pdf>. Acessado em 05 de jun. 2014.

PACHECO, M.C.S; VIEIRA, S.V.S; PINHEIRO, V. C. S. *Um olhar sobre o Atendimento Pedagógico Domiciliar: Políticas e Práticas*. In: IX Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial, 2014. São Carlos, Anais...São Carlos: UFSCAR, 2014 Disponível em [http://proceedings.galoa.com.br/cbee/trabalhos/um_olhar_sobre_o_atendimen to_pedagogico_ domiciliar_politicas_e_praticas](http://proceedings.galoa.com.br/cbee/trabalhos/um_olhar_sobre_o_atendimen_to_pedagogico_domiciliar_politicas_e_praticas). Acessado em 14 de mar.2015.

O QUE DIZEM AS PUBLICAÇÕES DA REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL SOBRE O AUTISMO?

Getsemane de Freitas Batista

IM/UFRRJ

Resumo

O presente trabalho tem por foco a revisão da literatura de artigos científicos que abordam a temática do Transtorno do Espectro Autístico na Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE); adotando os pressupostos da metodologia qualitativa, com ênfase na revisão bibliográfica. O recorte temporal considerou a adoção da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva pelas autoridades brasileiras no ano de 2008 e a escolha da fonte de coleta de dados está assentada na reconhecida conceituação da RBEE no cenário acadêmico brasileiro na área de Educação Especial. Pela análise realizada verificamos a necessidade de novas pesquisas investigando o processo de inclusão escolar e os suportes educacionais destinados às pessoas com Autismo, bem como aquelas que enfatizem os desdobramentos da Lei 12.764 na vida de tais sujeitos.

Palavras-chave: Autismo/TEA; Políticas de inclusão escolar; Educação Especial.

1 Introdução

Este trabalho objetiva a revisão de artigos científicos que abordam a temática do Transtorno do Espectro Autístico na Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE).

A escolha pela coleta de dados na Revista Brasileira de Educação Especial foi orientada pelo prestígio que a mesma apresenta no meio acadêmico brasileiro, frente a sua contribuição para difusão de conhecimentos na área da Educação Especial, sendo classificada como Qualis¹ A2 pela CAPES. Nosso recorte temporal considerou a adoção da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva pelas autoridades brasileiras no ano de 2008.

A metodologia empregada é de caráter qualitativo, pois “a preocupação básica é a estreita aproximação dos dados, de fazê-lo falar da forma mais completa possível” (MARTINS, 2004, p. 292), especificamente tratando-se de uma pesquisa de revisão bibliográfica caracterizada pela coleta de dados na própria bibliografia, na qual

¹ “Qualis é o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. Tal processo foi concebido para atender as necessidades específicas do sistema de avaliação e é baseado nas informações fornecidas por meio do aplicativo Coleta de Dados.” (<http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/classificacao-da-producao-intelectual>).

autores e obras selecionados são as fontes da produção do conhecimento (TOZONI-REIS, 2009).

2 Autismo na Revista Brasileira de Educação Especial: o que dizem as produções...

Neste trabalho foram revistos treze² artigos publicados na RBEE que trataram de questões como: comportamento social, a mediação docente no processo de inclusão escolar, comunicação alternativa, instrumento avaliativo, conhecimento do professor, brincar, inclusão escolar, atividades físicas, história de vida. Pesquisando crianças, adolescentes, familiares e terapeutas.

Farias, Maranhão e Cunha (2008) analisaram a mediação docente no processo de inclusão escolar, com objetivo de discutir a prática pedagógica na Educação Infantil; resultando na recomendação de uma postura escolar que busque a qualificação docente no sentido de promover a inclusão escolar social e educacional e do desenvolvimento infantil, tendo em vista a verificação de práticas que não contribuem para a modificação cognitiva estrutural da criança autista por parte de uma das professoras pesquisadas.

Gomes e Mendes (2010), visando caracterizar os discentes com Autismo na rede municipal de Belo Horizonte no ano de 2008 e descrever como tem ocorrido a inclusão nas escolas regulares, a partir da perspectiva dos professores, entrevistaram trinta e três docentes com efetivo contato com crianças autistas incluídas. As autoras concluíram que as ações das autoridades do município pesquisado têm favorecido a permanência, mas a inclusão não tem se traduzido numa efetiva participação das crianças autistas incluídas nas atividades escolares, na interação entre pares e também na aquisição de conhecimentos pedagógicos.

As interações sociais de crianças com Transtorno do Espectro Autista, considerando a mediação docente, foi alvo de investigação de Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014) em pesquisa realizada em duas escolas particulares de João Pessoa. Dentre os comportamentos das professoras verificou-se que as estas pouco observavam individualmente as crianças autistas incluídas em suas salas; chamando atenção também a demonstração de afeto. Quanto às crianças com TEA suas iniciativas estavam mais direcionadas às ações do que às pessoas, bem como a olhar os

² Período analisado compreende n. 1, vol. 14, ano 2008 a n.2, vol. 21, ano 2015.

objetos nas interações sociais mais do que olhar os outros indivíduos. O estudo apontou para a necessidade de novas pesquisas que foquem os comportamentos das crianças autistas a partir da questão de tempo de duração, como também caracteriza as intervenções das professoras como baseadas na intuição, com pouco respaldo tanto teórico quanto de orientação de profissionais capacitados. Chamou atenção ainda para a realização de estudos que verifiquem o impacto da participação de psicólogos na inclusão escolar, por considerar relevante o papel deste profissional como agente de mudanças no processo de inclusão escolar, e também de outros que contribuam para orientação de pais e profissionais, especialmente na questão da inclusão escolar dos autistas.

Buscando investigar as experiências dos professores quanto ao Transtorno do Espectro Autista e a necessidade de conteúdos relativos a este tema, Favoreto e Lamônica (2014) entrevistaram trinta e oito docentes de cinco escolas municipais de Educação Infantil na cidade de Bauru. A pesquisa verificou pouca formação dos professores da Educação Infantil, evidenciando o interesse e a necessidade de atualização de conteúdos sobre TEA para profissionais da educação. Pelo estudo os temas a serem abordados enfatizariam definição e classificação do TEA; comportamento, socialização, comunicação e linguagem; legislação educacional, papel da escola e do professor na vida do autista, estratégias educacionais para favorecimento do aprendizado destes sujeitos. Nesse sentido, o artigo sinaliza a possibilidade de elaboração de um curso para divulgação entre os professores, através de vídeo-aulas, em DVD, com os assuntos sinalizados de interesse pelos entrevistados.

De forma geral estes artigos tratam da inclusão escolar de crianças autistas na Educação Infantil, tendo como foco o fazer docente e seus conhecimentos e, embora, tenham investigado tanto profissionais que atuam na rede pública quanto na privada, chegaram a resultados muito próximos, ou seja, que a inclusão escolar de crianças com autismo carece tanto de capacitação dos professores quanto de suporte e interação de outros profissionais. Fato este reforçado pelo artigo Conhecimentos e Necessidades dos Professores em Relação aos Transtornos do Espectro Autístico (FAVORETO; LAMÔNICA, 2014) que aponta o interesse e a necessidade dos professores da rede pública de Bauru para atualização de conteúdos relativos ao TEA.

Estes resultados evidenciam, portanto, a necessidade de estudos que foquem a inclusão escolar dos sujeitos autistas na educação brasileira, em todos os níveis e modalidades educacionais, possibilitando assim investigações sobre uma faixa etária mais elevada e também a busca pela existência de práticas que tenham resultado na aquisição de conhecimentos científicos por parte de autistas incluídos e não apenas a socialização resultante da inserção no ambiente escolar (MENEZES, 2012).

No relato de pesquisa Avaliação de um Programa de Comunicação Alternativa e Ampliada para mães de adolescentes com Autismo, Walter e Almeida (2010) trabalharam com três mães e seus respectivos filhos adolescentes (15 anos) autistas não verbais e / ou com fala não funcional. Os objetivos da investigação eram avaliar os efeitos do programa ProCAAF (Programa de Comunicação Alternativa) no contexto familiar e registrar as modificações ocorridas na comunicação entre os sujeitos envolvidos na pesquisa. A investigação feita resultou na recomendação da implementação do programa em outros contextos, tendo em vista a verificação da mudança qualitativa na comunicação entre os sujeitos pesquisados.

Nunes e Nunes Sobrinho (2010) analisaram características metodológicas de 56 (cinquenta e seis) trabalhos científicos que possuem como foco a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), para estudantes com autismo, produzidos entre 1980-2007, com a finalidade de identificação das melhores práticas adotadas pelos programas para sujeitos com TEA. Segundo os resultados da revisão feita pelos autores, há predominância de delineamentos experimentais e quase experimentais, intrassujeitos, apontando para escassez de pesquisas com grupos de autistas; constatou-se a validade social das pesquisas sobre Autismo; cabendo aos especialistas a apropriação dos métodos mais eficazes e eficientes para o trabalho com estes indivíduos.

Mizael e Aieloo (2013) analisaram 6 (seis) artigos brasileiros e 4 (quatro) estrangeiros que trataram do estado da arte do PECS como instrumento de ensino da linguagem para pessoas com Autismo e dificuldades de fala, apontando temas pesquisados, resultados obtidos e direções para novos estudos (ênfase na literatura nacional). Ainda pela análise feita o PECS foi compreendido como instrumento efetivo de comunicação para pessoas autistas ou com pouca fala, mesmo sendo uma estratégia de ensino individual, assim como foi evidenciada nos resultados apresentados a necessidade de continuidade dos estudos sobre PECS, por

considerar que dados que tratem do que seja necessário para manutenção do sucesso nas fases e de aspectos do treino permanecem obscuros.

Estes três artigos evidenciam as possibilidades do PECS e do ProCAAF para a comunicação alternativa nos casos de problemas de fala e não verbalização, sinalizando estes como instrumentos para a comunicação alternativa.

Bagarollo e Panhoca (2010) investigaram os processos dialógicos de adolescentes autistas, com foco nas suas experiências cotidianas e os dizeres sociais constantes em suas oralidades, na busca de subsídios para o processo terapêutico dos mesmos. Os resultados evidenciaram que experiências vivenciadas pelos sujeitos participantes da pesquisa são mediatizadas por terceiros (pais, familiares, professores, terapeutas, outros sujeitos sociais); que os pais e os profissionais possuem uma representação infantilizada dos adolescentes autistas; que as vivências são significativas para os adolescentes, mas com pouca interação com pessoas da mesma faixa etária. Concluindo que os trabalhos (terapêuticos e educacionais) direcionados para as pessoas com autismo, segundo a perspectiva histórico-cultural, deve visar o conhecimento do meio social no qual estes sujeitos estão inseridos, (re) significação dos olhares de terceiros sobre os mesmos e intensificação das vivências sociais e culturais.

Schmidt (2012) analisou o filme Temple Grandin visando discutir as especificidades e perspectivas futuras dos diagnósticos categóricos e dimensionais no Autismo, como também as confusões relativas à nomenclatura. No estudo feito foram abordadas as questões que tratam da terminologia e da confusão no diagnóstico do Autismo; a relação inteligência e o Autismo; a cognição; alterações sensoriais; a parentalidade e o Autismo; concluindo o autor que o filme em questão contribui para pensar o Autismo não a partir da deficiência em si, mas na prerrogativa da diferença.

Bagarolli, Ribeiro e Panhoca (2013) se debruçaram sobre o brincar de uma criança autista. A Pesquisa foi desenvolvida a partir da gravação em vídeo de sessões de terapia fonoaudiológica e análise dos dados pela microgenética, contando com a participação de uma criança autista de 4 (quatro) anos, sua mãe e 3 (três) outras crianças. As conclusões obtidas apontam que uma maior oferta cultural e de experiências sociais de qualidade implicam diferenças na vida das pessoas autistas, sendo fundamental a participação de terceiros (pais, familiares, terapeutas) que mantém contato direto com tais sujeitos tanto no brincar quanto no desenvolvimento do imaginário.

Buscando investigar os benefícios da educação musical no desenvolvimento da interação social crianças autistas, Nascimento et al (2015) acompanharam dois meninos (5 e 6 anos) diagnosticados com TGD, CID F-84 ao longo de oito aulas de percussão em grupo. Pela análise foi possível inferir que os sujeitos autistas participantes da pesquisa apresentaram tendência ao aumento de iniciativas e respostas espontâneas e a diminuição de comportamentos não funcionais, a partir de atividades estruturadas realizadas na interação com pares.

Lourenço et al (2015) revisitaram dezoito estudos que abordaram a atividade física com pessoas com TEA (programas de intervenção motora), buscando elencar quais os resultados destas pesquisas. Os estudos apontaram melhorias na qualidade de vida dos sujeitos com TEA envolvidos nos programas de intervenção motora: “sendo significativa a influência do exercício em pessoas com autismo, quer ao nível da melhoria de sua condição física, quer na melhoria das capacidades cognitivas e sensoriais” (LOURENÇO et al, p. 325).

A análise destes últimos cinco artigos permite evidenciar que o comportamento da pessoa autista pode ser favorecido tanto pelas interações sociais quanto por intervenções motoras, desde que considerados a orientação de profissionais capacitados, a interação com pares e o contexto social do sujeito.

Reis, Pereira e Almeida (2013) descreveram o processo de construção de um instrumento para avaliação da tríade que caracteriza o TEA (Portugal), como ferramenta a ser utilizada por pais e profissionais de forma colaborativa na averiguação das intervenções direcionadas aos sujeitos autistas. Participaram da pesquisa profissionais de diferentes áreas (psicólogos, terapeutas da fala e ocupacionais) e 3 (três) mães autistas. O instrumento construído terá duas versões, uma para os profissionais e outra para os encarregados de educação; abordando as dimensões interação social, comunicação verbal e não verbal, comportamento e interesses repetitivos e estereotipados, e processamento sensorial. E, segundo os autores, este projeto serve para o enriquecimento da questão da escassez de instrumentos validados no contexto português para crianças com TEA, bem como disponibiliza um suporte para monitoramento de programas de intervenção precoce pelos profissionais especializados.

Em síntese, o estudo dos artigos apontou para pesquisas que focam na inclusão escolar e na busca de compreensão do comportamento e de possibilidades para melhorias na qualidade de vida das pessoas autistas, demonstrando a necessidade

da parceria entre os mais diversos especialistas quando das terapias direcionadas a estes sujeitos, bem como a consideração dos contextos sociais nos quais estão inseridos.

3 Considerações Finais

Considerando a complexidade que envolve os casos das pessoas autistas frente à variabilidade com que se podem apresentar os comprometimentos nas interações sociais, na comunicação (verbal e não verbal), nos comportamentos repetitivos e restritivos e, também a adoção no cenário brasileiro da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que assegura os direitos das pessoas autistas em todos os setores da vida por agora serem entendidos como pessoas com deficiência; apontamos como importante para a construção do conhecimento que novas pesquisas sejam realizadas visando verificar o processo de inclusão escolar, os conhecimentos produzidos pelos docentes na prática cotidiana com sujeitos com TEA, as parcerias estabelecidas entre os setores públicos e especialistas de diversas áreas, nas mais diferentes idades e níveis de escolarização.

Do mesmo modo, pesquisas voltadas a investigação dos desdobramentos da Lei 12.764/2012, de como tem sido realizado o acesso aos mais diferentes serviços públicos, serviriam de suporte para comprovar a efetividade na prática da legislação em vigor.

Referências Bibliográficas

- BAGAROLLO, M. F.; PANHOCA, I. A constituição da subjetividade de adolescentes autistas: um olhar para as Histórias de Vida. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.16, n.2, p.231-250, mai.-ago., 2010, pp. 231-250.
- _____; RIBEIRO, V. R.; PANHOCA, I. O Brincar de uma Criança Autista sob a Ótica da Perspectiva Histórico-Cultural. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 19, n.1, jan.- mar., 2013, pp. 107-120.
- FARIAS, I. M.; MARANHÃO, R. V. A.; CUNHA, A. C. B. Interação professor-aluno com Autismo no contexto da Educação Inclusiva: Análise do padrão de mediação do professor com base na Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 14, n. 3, set.-dez. 2008, pp.365-384.
- FAVORETTO, N. C.; LAMÔNICA, D. A. C. Conhecimentos e Necessidades dos Professores em Relação aos Transtornos do Espectro Autístico. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 20, n. 1, jan.-mar., 2014, pp. 103-116.

- GOMES, C. G. S.; MENDES, E. G. Escolarização Inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.16, n.3, set.-dez., 2010, pp. 375-396.
- LEMOS, E. L. M. D.; SALOMÃO, N. M. R.; AGRIPINO-RAMOS, C. S. Inclusão de Crianças Autistas: um Estudo sobre Interações Sociais no Contexto Escolar. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 20, n. 1, jan.-mar., 2014, pp.117-130.
- LOURENÇO, C. C. V. et al. Avaliação dos Efeitos de Programas de Intervenção de Atividade Física em Indivíduos com Transtorno do Espectro do Autismo. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 21, n. 2, abr.-jun., 2015, pp. 319-328.
- MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.
- MENEZES, A. R. S. *Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?* 2012. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- MIZAEL; T. M. & AIELLO, A. L. R. Revisão de Estudos Sobre o Picture Exchange Communication System (PECS) Para o Ensino de Linguagem a Indivíduos com Autismo e Outras Dificuldades de Fala. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 19, n. 4, out.-dez., 2013, pp. 623-636.
- NASCIMENTO, P.S. et al. Comportamentos de Crianças do Espectro do Autismo com seus Pares no Contexto de Educação Musical. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 21, n. 1, jan.-mar., 2015, pp. 93-110.
- NUNES, D. R. P.; NUNES SOBRINHO, F. P. Comunicação Alternativa e Ampliada para educandos com Autismo: considerações metodológicas. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.16, n.2, mai.-ago., 2010, pp. 297-312.
- REIS, H. I. S.; PEREIRA, A. P. S.; ALMEIDA, L. S. Construção e Validação de um Instrumento de Avaliação do Perfil Desenvolvidor de Crianças Com Perturbação do Espectro do Autismo. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 19, n.2, abr.-jun., 2013, pp. 183-194.
- SCHMIDT, C. Temple Grandin e o autismo: uma análise do filme. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.18, n.2, abr.-jun., 2012, pp. 179-194.
- SUPLINO, Maryse. A inclusão de pessoas com autismo em escola regular: desafios e possibilidade. In: NUNES, L. R. O. P.; SUPLINO, M; WALTER, C. C. F. (Orgs.). *Ensaio sobre autismo e deficiência múltipla*. Marília: ABPEE: Marquezine & Manzini, 2013, pp.161-169.
- TOZONI-REIS, M. F. de C. *Metodologia da Pesquisa*. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.
- WALTER, C.; ALMEIDA, M.A. Avaliação de um Programa de Comunicação Alternativa e Ampliada para mães de adolescentes com Autismo. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.16, n.3, set.-dez., 2010, pp. 429-446.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NO BRASIL

Carla de Paiva

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

Resumo

Este texto apresenta considerações sobre a avaliação de alunos com deficiência intelectual no Brasil a partir de uma pesquisa, em andamento, que investiga o processo de identificação desses alunos nas escolas para fins de encaminhamento ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) a partir das orientações da Nota Técnica nº4 de janeiro de 2014 do Ministério da Educação do Brasil. Empregamos a abordagem qualitativa como metodologia, utilizando entrevistas semiestruturadas como instrumentos de coleta de dados. Os resultados preliminares indicaram que apesar das indicações da Nota Técnica 4 do Ministério da Educação do Brasil, as redes de ensino continuam usando o laudo médico como referência. Igualmente, mostraram que na dúvida sobre se o aluno tem ou não alguma deficiência é melhor registrar o aluno como tendo deficiência intelectual para garantir o suporte pedagógico no AEE. O processo de identificação se torna subjetivo e cheio de variáveis que acabam impactando na avaliação dos sujeitos.

Palavras-chave: Avaliação para Identificação; Deficiência Intelectual; Atendimento Educacional Especializado (AEE).

1 Introdução

É inquestionável a importância das discussões sobre a avaliação na educação brasileira, principalmente no contexto da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. A este respeito, Jesus e Aguiar (2012) fazem uma analogia da avaliação como o “calcanhar de Aquiles” revelando a fragilidade desta prática no sistema escolar brasileiro. Dentre tantas funções da avaliação, um ponto que destacamos é a identificação do público alvo da Educação Especial, mais especificamente dos que apresentam deficiência intelectual. Com relação a este aspecto Pletsch (2012) declara que um dos casos “mais complexos é verificado na identificação e na avaliação dos alunos com deficiência intelectual” (p.40).

No Brasil, de acordo com alguns documentos normativos, a inclusão escolar de pessoas com deficiências é efetivada assegurando a matrícula preferencialmente na rede regular de ensino com o suporte da sala de recursos multifuncional no turno contrário ao da classe comum, assegurando a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Segundo a Resolução n. 4 de 2 de outubro de 2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Especial, o AEE pode ser caracterizado enquanto um serviço educacional que tem como função:

Complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009).

Diante desta premissa objetivamos apresentar considerações de uma pesquisa em andamento sobre o processo de identificação de alunos com deficiência intelectual para fins de encaminhamento ao AEE a partir da nota técnica nº4 de 23 de janeiro de 2014 do Ministério da Educação (BRASIL, 2014) que desobriga a apresentação do laudo médico para a matrícula do aluno. De acordo com este dispositivo:

[...] não se pode considerar imprescindível à apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico (BRASIL, 2014, p.3).

2 A avaliação como instrumento de identificação de alunos com deficiência intelectual na perspectiva da legislação brasileira

O impacto causado na vida escolar de um aluno equivocadamente considerado com alguma deficiência, em particular com deficiência intelectual, pode afetar sua trajetória escolar e de vida. O próprio Ministério da Educação reconhece que “diferentemente do que se pensava e gostaria, as informações obtidas têm servido para aumentar os preconceitos e [...] são determinantes de aprendizagens baixas ou qualitativamente pobres” (BRASIL, 2006, p.40). Na mesma linha seguem as considerações de Jesus (2015) ao sinalizar que:

[...] é importante o professor vigiar para não produzir um ‘laudo’ subjetivo que já defina os rumos do estudante. Esse ‘laudo’ pode ser mais ‘impactante’ que o diagnóstico clínico, pois leva o docente a hospedar em si a imagem negativada da pessoa com deficiência e, mesmo que o clínico ou outro profissional venha dizer algo contrário ao que ele projetou, o estudante será para ele o deficiente e o incapaz de aprender (p 336).

Nessa perspectiva, nos parece que a nota técnica nº4, anteriormente mencionada, coloca um desafio para a escola que agora deverá se responsabilizar em avaliar e identificar às crianças para matrícula no AEE por meio de estudos de casos e planos de AEE. Para Veltrone (2011) a escola se depara com uma nova demanda de prática de avaliação, a antiga prática que tinha um caráter de diagnose com a finalidade de encaminhar a serviços separados, precisa ser revista.

O que dizem os dispositivos legais brasileiros sobre a avaliação para identificação dos alunos com deficiência intelectual (DI) para o encaminhamento ao AEE? As indicações da Nota Técnica 4, contribuíram para a inclusão e escolarização dos alunos com DI nas escolas? As redes de ensino têm atendido as indicações dessa nota técnica? Houve avanço nas práticas de avaliação para identificação dos alunos com DI?

Essas são algumas das questões que nossa pesquisa levanta para problematizar a avaliação e identificação de alunos com deficiência intelectual. A pesquisa integra as ações do Grupo de Pesquisa Observatório da Educação Especial e Inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem por meio do desenvolvimento de um projeto em rede sobre a escolarização de alunos com deficiência intelectual desenvolvido em 10 redes municipais de ensino e em uma instituição federal (sete localizadas no Rio de Janeiro e quatro em Santa Catarina). Metodologicamente, empregamos as indicações da pesquisa qualitativa, usando diferentes instrumentos e procedimentos de coleta de dados. Para este texto, discutiremos alguns dados coletados em redes de ensino localizadas no Rio de Janeiro a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas com gestoras responsáveis pela educação especial.

Antes de dar continuidade é preciso mencionar que historicamente o conceito de deficiência intelectual tem sido um constructo formulado e modificado de acordo com as mudanças políticas e sociais.

Segundo Jannuzzi (2006) e Mazzotta (2005) a Educação Especial tinha um viés muito ligado à medicina, comumente articulando hospitais psiquiátricos a instituições de apoio ou conhecidas como educacionais. Embora esse quadro esteja sendo modificado gradualmente, de forma mais perceptível após os anos 1990 com as chamadas políticas de educação inclusiva³.

Observando documentos oficiais é notada a contradição nos dispositivos legais quanto às informações sobre o registro desse alunado para dados de Censo Escolar, e conseqüente desdobramentos em recursos para o atendimento deles. De acordo com as orientações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Escolar, por meio da Diretoria de Políticas de Educação

³ Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional - LDB nº 9394/96 menciona a Educação Especial como modalidade de Educação, e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE-EI/2008. São alguns dos exemplos de normatizações na perspectiva da Educação Especial no Brasil.

Especial (SECADI/DPEE)⁴ para se informar um aluno com deficiência não há necessidade do laudo médico, exige-se que os dados possam ser comprovados. Contraditoriamente, a mesma SECADI/DPEE, nas orientações oficiais, recomenda que determinados alunos que se enquadrem nas condições de: Atraso no Desenvolvimento Neuropsicomotor (ADNPM), Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID), Déficit no Processamento Auditivo Central (DPAC), Déficit Cognitivo e da Independência e Déficit Intelectual, Hidrocefalia, Síndrome de Williams e/ou Síndrome de Silver e Síndrome de Down, sejam categorizados. E essas categorias requerem diagnóstico clínico e laudo médico. Essa contradição tende a desorientar os sistemas de ensino no registro de suas matrículas de alunos com Deficiência, segundo Mendes (2015).

Outro fator que merece destaque são as dificuldades apontadas pelas pesquisas na busca pelo diagnóstico clínico, que era a forma prevista para a matrícula no AEE, precisam ser levadas em consideração. O processo é moroso e burocrático, já que há pouca articulação entre a Saúde e a Educação. Foi um dos aspectos que nos apontou estudos de Jesus (2015), que mesmo após a avaliação diagnóstica feita pela equipe da escola havia o encaminhamento para avaliação clínica e nessa dinâmica surgiam vários desafios desde entraves familiares finalizando com dificuldades de várias ordens nas Unidades de Saúde.

Estudos indicam ainda que na dúvida sobre se o aluno tem ou não alguma deficiência é melhor registrar o aluno no Educacenso como tendo deficiência intelectual para garantir o suporte pedagógico no AEE (PLETSCH E OLIVEIRA, 2016). Ainda de acordo com as análises dessas autoras o diagnóstico clínico deve ser usado como documento complementar ao estudo de caso previsto na Nota Técnica 4. De acordo com as indicações das mesmas, com base em Mendes (2015a), a solução apresentada pela nota é simplista e equivocada e não resolve a questão do uso ou não do laudo. Segundo essa autora, não há diretrizes claras para identificar os alunos da Educação Especial, em particular com deficiência intelectual. O que gera dados estatísticos oscilantes das matrículas desses alunos no Sistema de Ensino. Segundo o Censo Escolar, até 2007 houve um aumento progressivo no número de matrículas, o que não se verificou, entretanto, nos anos seguintes de

⁴ Essas informações podem ser encontradas no site do Inep: <<http://portal.inep.gov.br/web/educacenso/educacao-especial>>

2008 e 2009. Inversamente, a partir do ano de 2010 houve novamente um aumento progressivo. Mendes (2015) levanta a hipótese de que essa oscilação pode ser atribuída as alterações dos critérios para identificação dos alunos público alvo da educação especial após a aprovação do Decreto nº 6571/2008 (Brasil, 2008) que garantiu que a matrícula desses alunos seria duplamente contada para efeito de repasse de verba pública. Porém o público alvo que deveria ser contemplado se restringiu. O que demonstra a arbitrariedade e a preocupação com as conveniências políticas e financeiras em detrimento do comprometimento com esses alunos. Igualmente, segundo sua avaliação, o processo de identificação se torna subjetivo e cheio de variáveis que acabam impactando na avaliação dos sujeitos. Ou seja, Mendes (2015a) afirma assim como em outras épocas crianças, em particular, meninos pobres e negros são muito mais rotulados e identificados como tendo deficiência intelectual.

Diante deste quadro, nossa pesquisa mostrou, ainda, que o número de alunos com deficiência intelectual registrados no sistema acaba sendo inflacionada e não condiz com a realidade das escolas. Em grande medida, esses alunos são apenas sujeitos com especificidades em seu desenvolvimento escolar em decorrência das condições sociais e/ou emocionais. As gestoras relataram as dificuldades enfrentadas para transformar a cultura escolar ainda fortemente marcada pela concepção da incapacidade desses sujeitos no que diz respeito a sua escolarização. Por último, a pesquisa, em andamento, mostrou ainda, as contradições vivenciadas nas redes de ensino para atender aos dispositivos presentes na Nota Técnica 4, pois grande parte dos professores do AEE não possui carga horária em sua jornada para desenvolver ações articuladas e colaborativas com os professores do ensino comum para realizar estudos de casos e planos de AEE. Tal aspecto também foi sinalizado na pesquisa de Almeida (2016).

Em nosso entendimento, apesar das contradições colocadas pela Nota Técnica 4, esperamos que ela contribua para transformar a cultura do uso do laudo ainda tão presente em nossas instituições de ensino para avaliar as pessoas com deficiência intelectual, de forma a provocar reflexões sobre as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos.

3 Considerações finais

Diante da observância dos dispositivos legais brasileiros percebe-se que a avaliação para a identificação do aluno com Deficiência intelectual é citada, porém pouco instrumentalizada e contraditória. Os documentos oficiais não contemplam as necessidades reais de mudança nas práticas educacionais, embora consideremos que a criação de dispositivos com esse enfoque já se constitua num avanço e numa base para o levantamento do debate sobre o assunto.

Os resultados de nossa pesquisa indicaram, entre outros aspectos, que apesar das indicações da Nota Técnica 4 (BRASIL, 2014), as redes de ensino continuam utilizando o laudo clínico como referência. A concepção médica ainda influencia a prática e, conseqüentemente, a avaliação nas Unidades Escolares brasileiras de um modo geral. Igualmente, tais laudos têm sido usados para fundamentar a cultura escolar sobre os sujeitos com ou sem capacidades para aprender. E neste contexto a avaliação diagnóstica, sem diretrizes leva a uma segregação dos alunos assim identificados. Entendemos que as mudanças sociais, políticas e científicas contemporâneas, em especial a partir das premissas da educação inclusiva, fundamentam novas práticas e possibilidades para a escolarização de pessoas com deficiência intelectual.

Os resultados de nossa pesquisa indicaram, entre outros aspectos, que apesar das indicações da Nota Técnica 4 (BRASIL, 2014), as redes de ensino continuam utilizando o laudo clínico como referência. A concepção médica ainda influencia a prática e, conseqüentemente, a avaliação nas Unidades Escolares brasileiras de um modo geral. Igualmente, tais laudos têm sido usados para fundamentar a cultura escolar sobre os sujeitos com ou sem capacidades para aprender. E neste contexto a avaliação diagnóstica, sem diretrizes leva a uma segregação dos alunos assim identificados. Entendemos que as mudanças sociais, políticas e científicas contemporâneas, em especial a partir das premissas da educação inclusiva, fundamentam novas práticas e possibilidades para a escolarização de pessoas com deficiência intelectual.

Em síntese, levando em consideração as limitações para aprofundar o debate aqui, esperamos que nosso estudo, ainda em andamento, possa promover reflexões sobre as contradições ainda hoje presentes no espaço escolar sobre a identificação e avaliação de alunos com deficiência intelectual de forma a contribuir com a

produção científica na área, mas também, com a elaboração e disseminação de políticas e práticas que favoreçam o desenvolvimento dos sujeitos com essa deficiência em detrimento de suas possibilidades e não de suas características focadas em laudos clínicos.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, R. V. de M. *Escolarização de alunos com eficiência intelectual: a construção de conhecimento e letramento*. 236f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás- Regional de Catalão, Catalão, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, DF: MEC, 1996.
- _____. *Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais* [2º ed.]. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- _____. Ministério da Educação. *Decreto nº 6571 de 18 de setembro de 2008*. Brasília, DF: SEESP, 2008.
- _____. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/ SEESP, 2008.
- _____. *Nota técnica nº 04* de 23 de janeiro de 2014. Brasília, 2014.
- CARVALHO, L. T.. *Escola especial ou comum? Uma análise do processo de resignificação da educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. 53f. Monografia (Graduação em Pedagogia), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Nova Iguaçu/RJ, 2011.
- JANNUZZI, G. S. de M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- JESUS, M. D. & AGUIAR, A. M. B. de. *O calcanhar de Aquiles: do mito grego ao desafio cotidiano da avaliação inicial nas salas de recursos multifuncionais*. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 25, n. 44, p. 399-416. set./dez. 2012.
- _____; VIEIRA, A. B.; AGUIAR, A. M. B. de; SOAVE, A. R. B. *A Avaliação e Educação Especial: diálogos sobre diagnóstico, planejamento e rendimento escolar nas salas de recursos multifuncionais*. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; D’AFFONSECA, S. M. (orgs). *Inclusão Escolar e a Avaliação do Público Alvo da Educação Especial*. São Carlos: Marquezine e Manzini: ABAPEE, 2015.
- _____. *O professor e o processo educacional de alunos que apresentam deficiências*. Revista de Educação PUC de Campinas, Campinas, n 16, p 79-86. jun.2004. Disponível em <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/viewFile/288/271>
- MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: História e políticas públicas*. 5. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005.
- MENDES, E. G. CIA, F.; D’AFFONSECA, S. M. (orgs). *Inclusão Escolar e a Avaliação do Público Alvo da Educação Especial*. São Carlos: Marquezine e Manzini: ABAPEE, 2015.

- _____.; Educação Especial e Educação Inclusiva na contemporaneidade. *Palestra proferida II Seminário Integrado de Observatórios da Educação da UFRRJ, UDESC e Univali*, realizado na UNIVALI, 2015a.
- PLETSCH, M. D. *Educação Especial e Inclusão Escolar*: uma radiografia do atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada Fluminense /RJ. *Ciências Humanas e Sociais em Revista*. RJ, EDUR, v. 34, n.12, jan / jun, p. 31-48, 2012.
- _____, M. D.; OLIVEIRA, M. C. P. de. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual na contemporaneidade: análise das práticas pedagógicas e dos processos de ensino e aprendizagem. In: CAIADO, K. R. M.; BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. de (orgs). *Deficiência intelectual/mental em debate*. (no prelo)
- VELTRONE, A. A. Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no estado de São Paulo: identificação e caracterização. 2011.193f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos/SP, 2011.
- CARVALHO, L. T.. *Escola especial ou comum? Uma análise do processo de resignificação da educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. 53f. Monografia (Graduação em Pedagogia), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Nova Iguaçu/RJ, 2011.
- JANNUZZI, G. S. de M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- JESUS, M. D. & AGUIAR, A. M. B. de. *O calcanhar de Aquiles: do mito grego ao desafio cotidiano da avaliação inicial nas salas de recursos multifuncionais*. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 25, n. 44, p. 399-416. set./dez. 2012.
- _____.; VIEIRA, A. B.; AGUIAR, A. M. B. de; SOAVE, A. R. B. *A Avaliação e Educação Especial: diálogos sobre diagnóstico, planejamento e rendimento escolar nas salas de recursos multifuncionais*. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; D’AFFONSECA, S. M. (orgs). *Inclusão Escolar e a Avaliação do Público Alvo da Educação Especial*. São Carlos: Marquezine e Manzini: ABAPEE, 2015.
- _____. *O professor e o processo educacional de alunos que apresentam deficiências*. *Revista de Educação PUC de Campinas*, Campinas, n 16, p 79-86. jun.2004. Disponível em <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/viewFile/288/271>
- MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: História e políticas públicas*. 5. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005.
- MENDES, E. G. CIA, F.; D’AFFONSECA, S. M. (orgs). *Inclusão Escolar e a Avaliação do Público Alvo da Educação Especial*. São Carlos: Marquezine e Manzini: ABAPEE, 2015.
- _____.; Educação Especial e Educação Inclusiva na contemporaneidade. *Palestra proferida II Seminário Integrado de Observatórios da Educação da UFRRJ, UDESC e Univali*, realizado na UNIVALI, 2015a.
- PLETSCH, M. D. *Educação Especial e Inclusão Escolar*: uma radiografia do atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada Fluminense /RJ. *Ciências Humanas e Sociais em Revista*. RJ, EDUR, v. 34, n.12, jan / jun, p. 31-48, 2012.

- _____, M. D.; OLIVEIRA, M. C. P. de. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual na contemporaneidade: análise das práticas pedagógicas e dos processos de ensino e aprendizagem. In: CAIADO, K. R. M.; BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. de (orgs). *Deficiência intelectual/mental em debate*. (no prelo)
- VELTRONE, A. A. Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no estado de São Paulo: identificação e caracterização. 2011.193f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos/SP, 2011.

ANÁLISE DOS INDICADORES E POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NA BAIXADA FLUMINENSE/RJ/BRASIL

Tamara França de Almeida Magalhães
UFRRJ/OBEE

Resumo

Em 2008 o governo federal implementou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva visando assegurar a inclusão escolar dos alunos público alvo da educação especial nos sistemas regulares de ensino. Diante deste panorama, este estudo investigou a reestruturação da educação especial nas redes de ensino de sete municípios da Baixada Fluminense/RJ (Belford Roxo, Duque de Caxias, Nilópolis, Nova Iguaçu, Mesquita, Queimados e São João de Meriti) objetivando delinear o perfil da educação especial nesta região. Foi realizado um mapeamento do atendimento educacional especializado (suporte especializado para a inclusão escolar) por meio de dados de matrículas oficiais disponibilizados no banco de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e no Observatório da Educação especial e Inclusão escolar: Práticas Curriculares e Processos de Ensino e aprendizagem (OBEE), este último financiado pelo programa Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Obeduc/Capes). Como metodologia utilizou-se a pesquisa colaborativa em consonância com os referenciais da pesquisa qualitativa a partir da análise dos documentos federais e locais sobre as propostas inclusivas sendo desenvolvida uma análise descritiva a partir dos dados coletados. Os resultados indicaram, entre outras questões, as salas de recursos multifuncionais e as classes especiais como suportes especializados nos atendimentos da educação especial, sendo a pessoa com deficiência intelectual o maior público atendido por eles.

Palavras-chave: Políticas de inclusão escolar; Educação Especial; Atendimento educacional especializado.

1 Introdução

Possibilitar o acesso e a escolarização ao público alvo da educação especial tem sido o tema de grande parte dos aparatos legais nos últimos anos. Todavia, o acesso por si só não garante o aproveitamento e o desenvolvimento do aluno. Entre a condição de estar e a de permanecer na escola sabemos que há meandros que nem sempre favorecem o desenvolvimento acadêmico do aluno (BRAUN, 2012).

Desde que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) foi adotada no Brasil, as matrículas dos alunos público alvo da educação especial tem sido realizadas, preferencialmente, nas classes e/ou instituições regulares de ensino, que são, neste momento, responsáveis pela escolarização formal destes educandos.

Por esta razão, torna-se necessário a investigação deste atual cenário brasileiro tendo em vista que anteriormente a esta política, pesquisas na área demonstravam que na maioria dos estados e municípios do país, a inserção de alunos com deficiências no ensino regular ocorria de forma pontual e descontínua, em muitos casos seguindo os preceitos da Integração (GLAT, FERREIRA, OLIVEIRA E SENNA, 2003; PLETSCH, 2005; GLAT, PLETSCH e FONTES, 2006).

Além disso, no bojo da política de educação na perspectiva da inclusão, a educação especial vem configurando-se como a principal responsável pela promoção do atendimento educacional especializado aos alunos público alvo da educação especial. Neste sentido, e tendo em vista as inúmeras reconfigurações que esta modalidade de ensino vem sofrendo ao longo dos últimos anos, torna-se importante a investigação de sua estruturação no cotidiano das escolas, assim como a identificação das demandas atendidas por ela.

Desse modo, em razão da atual configuração da educação especial, este trabalho buscou delinear o perfil do público alvo da educação especial e do atendimento educacional especializado na Baixada Fluminense, oportunizando informações relevantes sobre os desdobramentos da implementação da política de educação inclusiva nos sistemas de ensino do país.

2 Objetivos

Levando-se em conta a atual realidade das escolas brasileiras, esta pesquisa investigou a reestruturação das redes de ensino de sete municípios da Baixada Fluminense (Belford Roxo, Duque de Caxias, Nova Iguaçu, Nilópolis, Mesquita, Queimados e São João de Meriti), no que se refere a educação especial na perspectiva inclusiva, por meio da análise dos dados de matrículas oficiais disponibilizados no banco de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e com os dados fornecidos pelas redes investigadas. Também foi objetivo da pesquisa delinear o perfil do público alvo da educação especial atendido nestes municípios, assim como o atendimento educacional especializado realizado nestas redes de ensino.

Consideramos esta análise importante no campo da educação, pois oportuniza informações relevantes sobre os desdobramentos da implementação da política de educação inclusiva nos sistemas de ensino do país. No Brasil inúmeros trabalhos foram

e estão sendo desenvolvidos envolvendo esta temática, por isso acreditamos que os dados coletados neste estudo e as inferências desenvolvidas contribuirão em grande medida nos estudos e pesquisas na área da educação especial.

3 Metodologia

O trabalho foi realizado seguindo os pressupostos da pesquisa colaborativa integrando um projeto “guarda-chuva” intitulado *A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem*, financiada pelo Programa Observatório da Educação da Capes. Trata-se de uma pesquisa descritiva desenvolvida por meio de análise documental e inferências qualitativas. Foram dados para esta análise: os índices de matrículas na educação especial obtidas no censo escolar (INEP); os dados disponibilizados no Fórum Permanente de Educação Especial da Baixada Fluminense/RJ e os dados disponibilizados pelo Observatório da Educação Especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem, vinculado ao programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ).

4 Discussão dos Resultados

A pesquisa foi desenvolvida na região da Baixada Fluminense localidade do estado do Rio de Janeiro que por muito tempo destacou-se no cenário nacional por seu contexto de pobreza e violência. Entretanto, mesmo envolvida em enormes conflitos ambientais, com problemas de poluição e violência, a Baixada tem hoje um crescimento econômico acentuado, o que deve ser olhado com um viés crítico. Além disso, seus índices de desenvolvimento apontam dados positivos evidenciando uma melhora na qualidade de vida de sua população. A hoje denominada Baixada Fluminense é a segunda mais importante região do Estado do Rio de Janeiro e uma das mais importantes microrregiões do país (MARQUES, 2006). Lamentavelmente, seu crescimento tem sido acompanhado por descasos e recorrentes abandonos governamentais.

Neste contexto de rupturas e transformações o panorama educacional também tem apresentado mudanças significativas, principalmente em virtude das políticas educacionais implementadas no Brasil nos últimos anos. As políticas inclusivas de

educação influenciaram incisivamente reestruturação destes sistemas de ensino, mais ainda a educação especial e/ou atendimento educacional especializado.

Podemos dizer que hoje o panorama da educação especial na Baixada não se mostra diferente do apresentado no cenário nacional. Verificamos uma tendência crescente de matrículas de alunos público alvo da educação especial, principalmente nas classes regulares da educação básica, de ano para ano como já haviam demonstrado pesquisas anteriores. Diante desse aspecto, podemos depreender que esta região tem adotado progressivamente as propostas de educação inclusiva, reestruturando seus sistemas de ensino em consonância com a perspectiva vigente. Os dados evidenciaram o que pesquisas anteriores já destacaram: perfil terapêutico direcionado a educação especial; espaços segregados figurando como referência de atendimento e Salas de Recurso Multifuncionais como atendimento educacional especializado mais adotado. Além disso, evidenciamos também que os ambientes exclusivos como as classes e escolas especiais ainda figuram como “modalidades” de atendimento da educação especial.

Desse modo, ao investigarmos as matrículas dos alunos público alvo da educação especial por segmento de ensino, nossos resultados corroboram aos coligidos em pesquisas anteriores, apresentando os seguintes indicadores: elevado índice de matrículas nas séries iniciais do ensino fundamental e educação de jovens e adultos; baixos índices de matrículas na creche e pré-escola e índices quase nulos nas séries mais avançadas (ensino médio e ensino profissional). Com relação às matrículas apresentadas no ensino médio, a disparidade existente entre elas e àquelas efetivadas no ensino fundamental denuncia a discrepância entre a precariedade da educação geral e a da educação especial. Se uma pequena parcela da população de jovens tem acesso e permanência no ensino médio no país, isso se agrava consideravelmente se a condição de deficiência, qualquer que seja ela, está presente (BUENO; MELETTI 2010).

Outro aspecto observado em nosso estudo relaciona-se ao perfil do aluno público alvo da educação especial atendidos pela educação especial. A deficiência intelectual surgiu como público mais atendido. Este indicador talvez possa justificar os elevados índices de matrículas deste público, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação de jovens e adultos. O fato de as escolas ainda não “darem conta” das “dificuldades de aprendizagem” persistentes em nossas rotinas escolares, podem levar a encaminhamentos superficiais de “diagnóstico” de

deficiências, sobretudo a deficiência intelectual. Na contramão dos indicadores para a deficiência

intelectual observamos outro dado que chama atenção não pelo quantitativo elevado de matrículas, mas pela quase nulidade de registros apresentados. Os índices registrados para altas habilidades e/ou superdotação são inexpressivos. O que mostra que a identificação das altas habilidades no ambiente escolar ainda é uma questão pouco abordada.

Desse modo, diante do perfil apresentado, é notório que a implementação de políticas inclusivas é um desafio para as escolas de ensino comum ao passo que implica em ações que demandam tanto um processo de acompanhamento/análise quanto de diálogo com os sujeitos que fazem o ato educativo acontecer, como os professores, pedagogos e dirigentes escolares. Por esta razão, tomar a política pública de atendimento educacional especializado como foco de estudo se configura como uma forma de contribuir com ações que enriqueçam as possibilidades de ações educacionais verdadeiramente inclusivas que possibilitem o processo de escolarização dos sujeitos público alvo da educação especial (MILANESI; MENDES, 2011).

5 Conclusões

Fica a constatação de que atualmente nas escolas brasileiras o atendimento educacional especializado tornou-se a “bola da vez” em se tratando de responsabilizações e soluções das questões relativas à escolarização dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades, assim como a educação especial panacéia de todos os “impasses” advindos com a inclusão. O grande problema, como bem sinalizou Pletsch (2010) é que a inclusão ainda é vista como uma responsabilidade “setorializada” da educação especial e não como um conjunto de medidas políticas que o sistema de ensino como um todo, de maneira interdisciplinar, deveria adotar para efetivar tal proposta.

Além disso, o sistema educacional e o cotidiano escolar não têm acompanhado positivamente todo este processo. Expandiu-se a oferta, mudou-se o paradigma, entretanto a mesma estrutura está mantida: turmas lotadas, acessibilidade precária, avaliação inadequada, ausência de atividades, preconceitos e estigmatizações. A proposta inclusiva não implica apenas no acesso e permanência de alunos com deficiências nas classes comuns, é preciso oferecer-lhes condições que permitam seu

desenvolvimento e aprendizagem. Currículos e práticas pedagógicas precisam levar em conta as diversidades e especificidades do processo de ensino e aprendizagem que não partam de um padrão comum para todos.

Referências Bibliográficas

- BRASIL. MEC. SEESP. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRAUN, P. A. Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual / Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2012.
- BUENO; MELETTI, S.M.F. Políticas de escolarização de alunos com deficiência: análise das atuais políticas e dos indicadores sociais da educação escolar. Anais do IV Congresso Brasileiro de Educação Especial. São Carlos, UFScar, 2010. GLAT, R; FERREIRA, J.R. Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003. Disponível em: www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva. Acesso, 20/12/2015.
- _____; PLETSCH, M.D; FONTES, R.S. Uma breve reflexão sobre o papel da educação especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. In: revista Inclusão Social: desafios de uma educação cidadã. Editora Unigranrio, nº 6, Duque de Caxias/ RJ, p. 13-33, novembro de 2006.
- MARQUES, A. S. Baixada Fluminense: Da conceituação às problemáticas sociais contemporâneas. Pilares da História: Textos sobre a História de Duque de Caxias e da Baixada Fluminense, Duque de Caxias, ano 4, nº 6, p. 7-16, junho, 2006.
- MILANESI, J.B; MENDES, E.G. Formação de professores e legislação atual para o atendimento educacional especializado. In: VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de educação especial. VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina, 2011. Anais, Londrina, 2011. 10p
- PLETSCH, M. D. O professor itinerante como suporte para Educação inclusiva em escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2005.
- _____. Repensando a Inclusão Escolar: Diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. RJ. NAV: EDUR, 2010.

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O que pensam os Professores de estudantes público-alvo da educação Especial?

Rosângela Costa Soares Cabral¹

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

RESUMO

A inclusão de estudantes público-alvo da educação especial no Brasil a cada dia é uma realidade mais presente nas escolas. Nesse contexto, as Tecnologias Assistivas (TA) se fazem presentes no dia-a-dia, por vezes seu uso passando até despercebido devido a naturalidade da presença na atividade pedagógica. Por meio de adaptações simples, ou por vezes mais complexas, busca-se melhorar a qualidade de vida dos estudantes atendidos pela modalidade educação especial. O objetivo deste estudo foi de caracterizar a percepção e utilização das Tecnologias Assistivas (TA) no processo de escolarização dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, considerando as diretrizes previstas no Projeto Político Pedagógico (PPP), e sua aplicação por intermédio do PEI (Planejamento Educacional Individualizado), no âmbito da escola *lócus* do estudo. Os sujeitos do estudo foram os docentes da Escola Municipal Albert Sabin, pertencente à Rede Municipal de Ensino de Belford Roxo, município do estado do Rio de Janeiro, onde a investigação levada a efeito se desdobrou em pesquisas documentais, observação de campo e pesquisa qualitativa utilizando questionários semi-abertos e entrevistas semi-estruturadas com docentes da escola supracitada. Os resultados apontam para a necessidade de realizar mais discussões sobre o tema a fim de estimular o professor da escola contemporânea a lançar mão desta potente ferramenta, tão necessária para o pleno desenvolvimento dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Palavras-chave: Tecnologias assistivas, Professores, Educação Especial.

1 Introdução

Tecnologia Assistiva (TA) é um termo utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e conseqüentemente promover vida independente e inclusão. (BERSCH & TONOLLI, 2006). Compreender esta tecnologia como ferramenta para o desenvolvimento pleno dos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) tem sido um grande desafio, seja no campo acadêmico, seja na prática profissional dos professores do Ensino Fundamental, entre outros.

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Tendo em vista a necessidade de inserir estas tecnologias durante o processo de inclusão destes estudantes, várias pesquisas têm sido feitas com a tentativa de incluir nos currículos educacionais esta proposta no campo educacional em prol dos estudantes PAEE, destacando-se Carvalho e Kassar (2009), Soares e Carvalho (2012), Campbell (2009), Giroto (2012), Miranda e Galvão (2012), Soares e Carvalho (2012).

O foco do presente estudo foi a inclusão da TA no contexto educacional. O objetivo principal se constituiu em analisar o que os profissionais da educação pensavam sobre a inclusão da TA na Rede Municipal de Belford Roxo/RJ, e como esta ferramenta se fazia presente no Planejamento Educacional Individualizado (PEI) e no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

“Toda ferramenta utilizada para realizar atividades com alunos portadores² de necessidades especiais, faz parte da Tecnologia Assistiva” (CAT/SDH/PR, 2009). Ela é um auxílio para promover a habilidade motora destes estudantes, e tem como objetivo romper barreiras motoras, cognitivas ou sensoriais, contribuindo durante o processo ensino-aprendizagem e fazendo com que o estudante tenha maior autonomia durante a realização das atividades propostas.

Ao observar o cotidiano escolar, busca-se desenvolver as estratégias utilizadas com a TA na escola, a fim de efetivar uma educação inclusiva de qualidade aos estudantes PAEE. A TA, é uma proposta interdisciplinar (Declaração de Salamanca p. 5 - 6), que proporciona ao estudante maior controle em sua coordenação motora e uma grande motivação na execução de suas atividades no dia-a-dia escolar.

Durante o processo ensino-aprendizagem, o uso de TA é muito importante para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes em classes especiais. Aplicando-a nas unidades de ensino, a educação será mais efetiva nas salas de aula com estes estudantes com algum tipo de deficiência.

Na escola especial esta tecnologia é bem presente no dia-a-dia dos estudantes, garantindo a autonomia dos que tem maior comprometimento. E com a implantação efetiva da TA nas escolas regulares, esta autonomia se ampliará por todas a rede de ensino, fazendo com que esta escola se torne mais inclusiva.

² Ressalta-se que utilizamos o termo portadores de necessidades especiais conforme originalmente citado pelo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), porém a palavra portador atualmente não é mais utilizada e utilizamos neste estudo pessoas com deficiência e deficiência intelectual.

A fim de situar este estudo em uma dimensão teórico-prática, busca-se identificar fatores que influenciam o uso da TA no dia-a-dia escolar da Escola Municipal Albert Sabin, reconhecer fatores que influenciam o uso desta tecnologia na escola e na vida social dos alunos e definir fatores que auxiliem a implantação da TA nas escolas regulares da Rede Municipal.

Os participantes da pesquisa foram os professores da escola referida, onde a investigação levada a efeito consistiu de pesquisas bibliográficas, documentais, observação do campo e aplicação de questionário com os profissionais da educação.

Considerando que os professores são profissionais que tem como função colaborar na construção e efetivação do processo de ensino e aprendizagem, parti da ideia de que o olhar desses profissionais poderia contribuir para uma compreensão mais ampla de como a TA realmente pode contribuir para a aquisição dos conhecimentos e até a autonomia dos estudantes PAEE.

Os participantes foram escolhidos aleatoriamente e os dados provenientes dos questionários foram analisados através da técnica estatística da comparação de frequências e da porcentagem. Marconi & Lakatos (1999) cita Goode & Hatt (1969) e esclarece que as porcentagens “servem para dar forma numérica às características qualitativas [e] reduzem duas distribuições por frequência a uma base comum, simplificando a comparação” (p.183).

2 Justificativa

Nos últimos anos, a luta pelo direito à inclusão escolar e a garantia por uma educação de qualidade para os estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação vem sofrendo transformações através da elaboração de políticas educacionais que buscam promover uma educação democrática. Portanto, para inserir esses indivíduos num ambiente educacional rico de possibilidades é necessário entender sob que condições históricas ocorreram os avanços e os retrocessos para a inclusão na contemporaneidade.

A principal motivação deste estudo é o fato da autora atuar como coordenadora nesta Escola que era exclusivamente de Educação Especial e que atualmente está fazendo a “inclusão contrária”, recebendo alunos da classe regular.

Nessa perspectiva, traz a discussão sobre a educação inclusiva no diálogo com as Políticas públicas, entendendo-as como necessárias para o combate à injustiça social e à exclusão impostas historicamente às pessoas com deficiência. Se faz necessária à sua implementação, em âmbito nacional, na construção de um espaço escolar que propicie um ambiente acolhedor aos estudantes PAEE, fundamentando-se em amplo arcabouço legal para a construção de uma sociedade justa e humana. A TA surge como uma importante ferramenta para possibilitar a autonomia e a inclusão dos estudantes PAEE, no contexto educacional e social, e este estudo busca identificar as dificuldades encontradas pelos profissionais da educação durante o processo de utilização desta tecnologia, trazendo a reflexão sobre a acessibilidade e o uso da TA, a fim de contribuir na diminuição das barreiras que de alguma maneira podem interferir no processo de inclusão educacional. O espaço escolar é diverso e necessita que as políticas e práticas educacionais permitam a superação das diversas formas de exclusão e avancem no diálogo com as pluralidades de aprendizagem.

No diálogo com as diferenças, a escola contribuirá para transformar o acesso dos estudantes PAEE, a um espaço plural, no qual seus direitos serão garantidos e a técnica não se sobreponha às relações humanas.

A inclusão se dará realizando um trabalho efetivo em todas as instâncias, a fim de que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) seja realmente uma realidade na rede de ensino. Para Adorno, 2012, p.146,

[...] é preciso lembrar que hoje --- e isto é bom --- inserem-se no processo educacional milhões de pessoas que antigamente não participavam do mesmo e que desde o início provavelmente não possuem condições de perceber aquilo a que nos referimos.

Boa parte dos estudantes possuem memória declarativa ou de longo prazo (é aquela que armazena fatos e dados levados ao nosso conhecimento através dos sentidos e de processos internos do cérebro), pois conseguem recordar fatos de suas vidas e até mesmo se desenvolverem muito bem no processo ensino-aprendizagem, assim como a memória de procedimentos (atividades que são memorizadas). Mas, grande parte dos estudantes atendidos na Unidade Educacional pesquisada apresentam um comprometimento na área da memória, ou para que esta sejam efetivamente utilizada por eles, precisam de treinamento constante, pois na maioria das vezes o

que eles aprendem agora, após alguns minutos esquecem de novo, o que seria uma perda significativa durante o seu desenvolvimento.

Nesta escola, cada passo que estes alunos alcançam durante o processo ensino-aprendizagem, para a equipe e para a família é um grande avanço, como o alimentar-se, escovar os dentes, guardar seus pertences na mochila, entre outros, que são as regras de convívio social, tão priorizadas no decorrer do trabalho pedagógico. Mesmo sendo coisas simples na vida diária das pessoas, eles por vezes necessitam de materiais que facilitem o manuseio destes objetos e até mesmo se locomovam.

Para um efetivo atendimento educacional especializado deve-se remodelar o PPP, efetivar de fato o PEI e mudar a escola como um todo, com adaptações estruturais, formações constantes para seus funcionários (não só professores) e SRMs, a fim de desenvolver um trabalho mais direcionado, concomitante ao do professor, para que a inclusão seja realidade, fazendo com que o estudante seja valorizado, caminhando assim para uma educação democrática.

3 Objetivos

3.1 Geral

O objetivo geral desta pesquisa foi caracterizar a percepção e utilização da TA por professores no processo de escolarização dos estudantes com limitações sensoriais, intelectuais e motoras, no auxílio como suporte educacional para a vida diária e prática no estudante PAEE, assim como a comunicação aumentativa e alternativa no estudante com dificuldades na fala, recursos de acessibilidade ao computador, sistemas de controle de ambientes, acessibilidade, órteses e próteses, adequação postural, auxílios de mobilidade, auxílios para a qualificação da habilidade visual, com surdez ou déficit auditivo, mobilidade em veículos, esporte e lazer, no âmbito da escola *Iócus* do estudo.

3 Específicos

- Caracterizar a TA utilizada no Atendimento Educacional Especializado (AEE), oferecido como suporte à escolarização dos estudantes PAEE, com ênfase neste estudo aos estudantes com deficiências, tanto no

âmbito das Políticas públicas quanto na disponibilização dos recursos na realização do serviço;

- Avaliar a implementação/utilização da TA no suporte à escolarização dos estudantes PAEE no Atendimento Educacional Especializado (AEE);
- Avaliar os saberes e os fazeres dos professores no uso da TA no âmbito do suporte do AEE oferecido nas SRMs.

4 Referencial Teórico

Este estudo é fundamentado a partir de um referencial teórico, com base na elaboração de uma reflexão crítica a respeito dos desafios que têm sido postos para a educação como lugar produtor da emancipação das pessoas com deficiência, pois pensando num passado não muito distante, sequer eram vistas como sujeitos, conseqüentemente alienados de direitos. Para tanto, recorreremos a Adorno (1995), ressaltando também as contribuições de Costa (2011), Damasceno (2010) e Crochík (2012) no diálogo com o pensador da Teoria Crítica da Sociedade. Desta forma, entendemos ser necessária a análise da formação social, ancorada aos discursos elaborados na dinâmica cotidiana das práticas escolares relacionadas à implementação/utilização da TA no suporte a estudantes PAEE.

Pensar o uso da tecnologia como promotora de inclusão no AEE requer refletir sobre uma sociedade dividida por classes sociais, que segue a lógica capitalista no contexto tecnocrático, cuja concepção de educação é um mero instrumento com fim em si mesma, produzindo simples repetidores e impossibilitando esse meio de ser transformador de uma sociedade que reconhece seus direitos, na qual a escola tem um papel importante na constituição dos saberes e fazeres dos sujeitos que lá habitam. Pensando ainda sobre a relação entre a cultura e o indivíduo com sua inserção em sociedade, nos aproximamos de Vigotski (2007), quem com propriedade demonstra que o desenvolvimento de cada sujeito é diferente de acordo como cada cultura se organiza, dependendo dos instrumentos e da interposição entre os sujeitos e objetos.

Imergir no objeto da pesquisa, compreender como se estabelece por intermédio das Políticas públicas a implementação/utilização da TA como suporte ao público-alvo do AEE e, refletindo sobre um passado no qual a exclusão e a segregação ainda são

presentes, nos impõe enfrentar os desafios cujas causas ainda se fazem no presente. E para trazer críticas a esse presente é necessário experimentá-lo na busca do esclarecimento sobre os saberes/fazeres no âmbito da Educação Especial. Enfocar no uso dos instrumentos tecnológicos, disponibilizados nas SRMs, requer perceber que a perspectiva inclusiva de inserir o indivíduo com deficiência num mundo repleto de possibilidades a ele destinadas, no qual a tecnologia seja parceria no processo de escolarização, promovendo autonomia e a conquista do reconhecimento enquanto cidadão.

Foram tomados também como bases bibliográficas, documentos inerentes à Unidade Escolar, assim como declarações e leis sobre a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

5 Metodologia

A população do estudo foram os professores da Escola, onde a investigação levada a efeito, utilizando questionários semi-abertos e entrevistas semiestruturadas, nos permitiu constatar o uso real desta tecnologia, sua presença no dia-a-dia escolar, se a autonomia é exercida sobre os que tem maior comprometimento e de que forma esta tecnologia está inserida nos documentos oficiais da Unidade Escolar.

A pesquisa de campo, realizada através da aplicação de um instrumento de pesquisa buscou identificar: (1) os que eles entendem por TA; (2) se usam e como utilizam a TA na prática pedagógica e (3) como a TA auxilia no desenvolvimento dos estudantes durante o processo ensino-aprendizagem. Seu conteúdo foi transcrito e analisado com base na técnica de análise do conteúdo Bardin (1977), constituído de pré-análise, exploração do material coletado, tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Foram distribuídos 50 formulários e participaram da pesquisa 41 professores. O critério de inserção na pesquisa foram: ser professor da escola e concordarem com a participação. No que se refere aos dados provenientes da pesquisa, apresentamos e discutimos, em linhas gerais, os principais temas surgidos durante a mesma. O instrumento de pesquisa apresenta 4 perguntas de natureza sociodemográfico e 5 perguntas semiestruturadas com respostas fechadas e abertas sobre TA. Foi utilizado um questionário de pesquisa com as seguintes etapas:

- . Perfil do professor - faixa etária, segmento em que atua e tempo de exercício no magistério.

. O que se entende sobre TA, como a utiliza e como pode auxiliar no desenvolvimento dos estudantes PAEE durante o processo ensino-aprendizagem e na SRMs.

Considerando os limites deste trabalho, optou-se por enfatizar, o conhecimento dos professores³ com relação à TA, no que se refere à utilização dela na prática pedagógica, também como facilitadora durante o processo ensino-aprendizagem e no auxílio como suporte educacional.

Observou-se no grupo estudado que a TA se faz presente no dia-a-dia escolar, mas falta há alguns pesquisados a falta de ousadia e motivação. Algumas justificativas atribuem essas “faltas” a baixa oferta de materiais de apoio, argumentando que esta precisa ser revista.

É de extrema importância reconhecer que apesar de algumas resistências os professores desta Unidade Escolar utilizam a TA como suporte real em seus planejamentos, enriquecendo o currículo e levando os estudantes a uma autonomia tão necessária para o seu pleno desenvolvimento.

Com base nos resultados provenientes deste trabalho, observou-se que existe uma imperiosa necessidade de realizar mais pesquisas sobre esta temática e os aspectos aqui apresentados e, além disso, proporcionar espaços de discussão sobre a TA.

Referências Bibliográficas

- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.
- COSTA, V.A.; [et al.] (organizadores) **Formação de professores e educação inclusiva: experiências na escola pública**. In: Políticas públicas e produção do conhecimento em educação inclusiva – Niterói: Intertexto, 2011.
- CROCHÍK, J. L. **Preconceito e Educação Inclusiva**. Brasília: SDH/PR, 2012.
- DAMASCENO, Allan Rocha, **Educação Inclusiva e organização da escola: projeto pedagógico na perspectiva da teoria crítica**, Tese de Doutorado, Niterói, 2010.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Porto: Edições 70. 1977.
- BERSCH, Rita; TONOLLI, José. **Introdução ao conceito de Tecnologia Assistiva**. Disponível em <<http://www.cedionline.com.br/ta.html#O%20que%20é>> Acesso em jun 2016.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- _____. **Declaração de Salamanca** – Estrutura de Ação em Educação Especial – Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca – Espanha, 1994. Brasília: Corde, 1996.

³ O critério de escolha dos entrevistados foi a disponibilidade em participar da pesquisa.

- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.
- CAMPBELL, Selma Inês. **Múltiplas Faces da Inclusão**. Rio de Janeiro: Wak, 2009.
- CARVALHO, Mônica de; KASSAR, Magalhães. **Ciência e Senso Comum no Cotidiano das Classes Especiais**. São Paulo: Papirus, 2ª Ed. 2009.
- COMITÊ DE AJUDAS TÉCNICAS/SDH/PR. **Tecnologia Assistiva**. Brasília: CAT/SDH/PR, 2009.
- GALVÃO FILHO, T. A. **Tecnologia Assistiva para uma Escola Inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 346 p., 2009.
- GIROTO, Claudia Regina Mosca, POKER, Rosimar Bortolini, OMOTE, Sudao (org.). **As Tecnologias nas Práticas Pedagógicas Inclusivas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.
- GOODE, William J. & HATT, Paul K. **Métodos em Pesquisa Social**. São Paulo: Nacional, 1969, p.442.
- Instituto de Tecnologia Social - ITS BRASIL (Org.). **Tecnologia Assistiva nas Escolas: recursos básicos de acessibilidade sócio-digital para pessoas com deficiência**. São Paulo: ITS BRASIL, 2008.
- MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.) **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.
- SERFATY, Claudio A.Serfaty; LOPES, Paula Campello-Costa. **Aspectos Biológicos da Deficiência Mental**. Rio de Janeiro: UNIRIO,2008.
- SOARES, Maria Aparecida Leite; CARVALHO, Maria de Fátima. **O Professor e o Aluno com Deficiência**. São Paulo: Cortez, 2012.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich, **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Caminhos que levam a inclusão da pessoa com deficiência intelectual

Claudete Terezinha Cardoso Mazuco
Fernanda Pazini Cavalheiro Linassi
Simone Hermes dos Santos Almeida e Fernanda

Resumo

Na década de 1990, a partir das reformas educacionais que resultaram na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN 9394/96 observou-se a regulamentação da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial como modalidades de ensino destinadas a um público historicamente excluído da escola comum, em todos os níveis de ensino. Nesse sentido, este artigo tem como proposta discutir o diálogo entre as duas políticas que norteiam essas duas modalidades: Resolução Nº 1 de 5 de julho de 2000 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA e a Resolução nº2/2001 do CNE que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, verificando as condições da inclusão escolar dos alunos com Deficiência Intelectual na EJA, no que tange à oferta, aos mecanismos disponíveis, às concepções dos atores envolvidos e à influência dessas configurações no processo ensino aprendizagem, como um meio de (re)construção desses sujeitos. Utiliza-se como metodologia para a construção do texto, a pesquisa documental. Este artigo é um recorte do Programa do Observatório da Educação – OBEDUC/CAPES, intitulado A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem, que objetiva analisar as dimensões que envolvem a escolarização de alunos com deficiência intelectual, notadamente as que se referem ao ensino e aprendizagem destes nas classes regulares (Ensino Fundamental e EJA), no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e ao seu consequente desempenho nas avaliações nacionais de rendimento escolar. Participam desse Projeto os Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) e da Universidade do Vale do Itajaí/SC, UNIVALI.

Palavras chave: Políticas públicas, EJA, Educação Especial, deficiência intelectual, inclusão.

1 Introdução

Este artigo apresenta um recorte dos achados nos estudos do Programa do Observatório da Educação – OBEDUC/CAPES, intitulado A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem, que objetiva analisar as dimensões que envolvem a escolarização de alunos com deficiência intelectual, notadamente as que se referem ao ensino e aprendizagem destes nas classes regulares (Ensino Fundamental e EJA), no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e ao seu consequente desempenho nas avaliações nacionais de rendimento escolar.

O diálogo entre as públicas de Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial: Resolução Nº 1 de 5 de julho de 2000 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA e a Resolução nº2/2001 do CNE que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no que tange à inclusão dos alunos com deficiência intelectual, se produz a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN (BRASIL, 1996), que institui essas duas modalidades, as quais vem gradualmente progredido no sentido de assegurar a esses estudantes, acesso à educação.

É fato, que tanto a EJA, quanto a Educação Especial – constituem áreas de vulnerabilidade quando se trata de acesso, permanência e sucesso na escolarização e que são potencialmente formadas por indivíduos excluídos ou que não tiveram acesso à escola regular, por toda sorte de motivos que levam ao abandono, ocasionado, muitas vezes, pela dificuldade no aprendizado, pela falta de condições de acesso à escola, e por outros fatores advindos de sua própria condição socioeconômica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), preconiza:

Artigo 37 - a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

Parágrafo 1º. - os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Há que se considerar nesse sentido, que os jovens e adultos, com deficiência intelectual, fazem parte desse contingente, de forma inequívoca, já que que não tiveram acesso ou continuidade nos estudos na idade própria, foram privados da oportunidade de aprendizagem formal, e, portanto se constituem em potenciais alunos da modalidade EJA.

Nesse sentido, o objetivo geral deste estudo é discutir o diálogo entre as duas principais políticas públicas de Educação Especial e da Educação de Jovens e Adultos vigentes e como estas repercutem nas configurações de inclusão escolar dos alunos com Deficiência Intelectual na EJA.

Especificamente procura-se investigar como dialogam as políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos e as de Educação Especial, no que tange às concepções de deficiência intelectual; analisar como as políticas públicas

instituídas contribuem para a inclusão dos alunos com deficiência intelectual na EJA; inferir se o que está posto, nestas diretrizes, efetivamente se traduz em mecanismos, que promovem a inclusão dos alunos com deficiência intelectual na modalidade EJA; discutir como se desenvolve o fazer pedagógico junto aos professores e alunos, definindo as práticas de ensino e de aprendizagem.

2 Como dialogam os documentos norteadores da educação de jovens e adultos e a educação especial, no que tange à deficiência intelectual

As bases legais atuais da Educação de Jovens e Adultos são a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996; o Parecer CNE/CEB 11/2000 e a Resolução CNE/CEB 1/2000.

Foi a Constituição Federal de 1988, o primeiro documento oficial a reconhecer a Educação de Jovens e Adultos, como direito público subjetivo para aqueles que não tiveram acesso ao ensino na infância e na adolescência.

A respeito da EJA, o Art. 208 da Constituição Federal traz a seguinte redação:

- I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada sua oferta gratuita para todos que não tiveram acesso na idade própria;
- VII – atendimento ao educando, em todas as etapas de educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Na Seção, do Direito à Educação e do Dever de Educar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN 9.394/96 - preconiza em seu artigo 4º garantias específicas para os educandos. Destaca-se aqui, o que consta do inciso “I - ensino fundamental obrigatório e gratuito inclusive para os que não tiveram acesso a ele na idade própria” e inciso III – “atendimento educacional especializado gratuito aos educando com necessidades educacionais especiais, **preferencialmente** na rede regular de ensino”. Relevante o grifo, já que há mais de um século no Brasil, foram as organizações não governamentais, filantrópicas de caráter assistencialista, que ofereciam os serviços educacionais às pessoas com deficiência.

Assim também o destaque desses dois incisos reforça que a legislação defende o direito de estar na escola, mesmo para aqueles que já se encontram fora da faixa etária, considerada própria, e também que os estudantes com necessidades educacionais especiais, sejam matriculados na rede regular de ensino.

Já na Seção V, destinada especificamente à modalidade Educação de Jovens e Adultos, a LDBN, 9394/96, prevê, no seu artigo 37:

§ 1º os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar seus estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

O Parecer CNE/CEB 11/2000, trata das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos.

O relator desse documento, Jamil Cury, ao expor os conceitos e funções da EJA - reparação, equalização e qualificação - aponta para a existência, no Brasil, de uma dualidade e caracteriza a separação entre os alfabetizados/analfabetos, letrados/iletrados como se constituíssem um “[...] novo divisor entre cidadãos” (BRASIL, 2000, p. 28).

Corrobora ainda o Parecer 11/2000, sobre a função reparadora da EJA, que as raízes do analfabetismo no Brasil são de ordem histórico-social, já que elite dirigente do país sempre atribuiu um papel subalterno à “[...] educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais” (BRASIL, 2000, p. 33).

Note-se que a diversa e complexa demanda de potenciais alunos da EJA é formada, na sua maioria, pelos excluídos e isso deixa a cargo dessa modalidade de ensino, a reparação de uma dívida social histórica com esses brasileiros jovens e/ou adultos.

Além desses grupos, historicamente excluídos, Dantas (2012, p.77), relaciona outros que frequentam as salas da EJA “adultos alfabetizados, de certa forma, letrados, os quais, pelos mais diversos motivos abandonaram a escola”, mas que almejam retomar os estudos e concluí-los, no intuito de, muitas vezes ascender no mercado de trabalho. Nesse contingente, a autora situa balconistas, caixas de supermercados, frentistas, desempregados, auxiliares de escritórios, recepcionistas, trabalhadores autônomos, entre outros.

Considerando o caráter próprio desta modalidade de educação, a Resolução do Conselho Nacional de Educação 1/2000 também enfatiza, no Parágrafo Único do Art. 5º, que a EJA “considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na

apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio...”.

Sobre a presença dos alunos com deficiência na EJA, a legislação específica da educação especial, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, trata de modo genérico, conforme grifo nosso.

Art. 3º Por *educação especial*, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em ***todas as etapas e modalidades da educação básica***.

Sobre essas lacunas da legislação em relação à presença dos alunos com deficiência e, especificamente com deficiência intelectual, na EJA, Carvalho (2006) afirma que as políticas que regem a inclusão desses sujeitos, são raras assim como o são também os debates e as discussões à respeito. Para Varella (2011, p.145), esses lapsos estão postos na própria LDB 9394/96, em seu art. 37, já que no referido artigo, as articulações previstas, “dizem respeito a aspectos relacionados à profissionalização, o que mostra o distanciamento das ações entre as duas modalidades: EJA e educação especial”.

As Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), orientam em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado, organizado para apoiar o desenvolvimento dos estudantes, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional.

Desse modo, de acordo com a referida política, na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social.

Quanto ao perfil dos alunos com deficiência intelectual matriculados na EJA, é o mesmo dos demais alunos dessa modalidade de ensino, ou seja, são, de acordo com Pereira (2005), geralmente pessoas jovens e adultas, às quais não foram

dadas as condições concretas de vivenciar os processos de escolarização, sendo sujeitos que nunca estudaram ou estudaram pouco.

Há pontos convergentes entre os sujeitos da EJA e a da educação especial: pessoas com deficiência intelectual, conforme pontua Smith (2008), “são capazes de trabalhar, de estabelecer relacionamentos com amigos e família e realizar as atividades desejadas”. No entanto, nesse mesmo espaço, convivem alunos com a mesma deficiência que necessitam de atenção especial e que não correspondem ao objetivo primeiro de escola que é o de levar o aluno a aprender o conteúdo proposto.

Essa situação de que os alunos com deficiência intelectual, não correspondem ao esperado pela escola, é apontada por uma das políticas mais recentes, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que afirma “pode acontecer com todo e qualquer aluno, mas os alunos com deficiência intelectual denunciam a impossibilidade de a escola atingir seus objetivos”. A partir dessa realidade configura-se uma situação de exclusão desses alunos dos espaços escolares, ou muitos nele permanecem, sem perspectiva de aprendizagem ou de um futuro profissional delineado pela EJA.

Alguns movimentos, inclusive internacionais, tem tratado da questão da EJA, seus objetivos, seus atores, suas concepções, em prol da inclusão e do discurso de educação para todos e isso traz expectativas promissoras para a modalidade. Um desses documentos, que se tornou um marco importante para a educação de jovens e adultos foi o que se originou a partir V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos - CONFINTEA - realizada em Hamburgo, na Alemanha em 1997 e depois reafirmado na VI Conferência do mesmo nome, realizada em Belém (PA) em 2009.

As temáticas inclusão e deficiência são abordadas no item 15 do referido documento, quando trata da “participação, inclusão e equidade”, reforçando que educação inclusiva é fundamental para a realização do desenvolvimento humano, social e econômico. Destaca também, BRASIL (2010 p. 11), que “preparar todos os indivíduos para que desenvolvam seu potencial contribui significativamente para incentivá-los a conviver em harmonia e com dignidade.”

Em sua Tese de Doutorado, intitulada A Inclusão de Pessoas com Deficiência Intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA): um estudo de caso, Dantas (2012, p.144), reforça que “a concepção sobre a inclusão se constitui no aspecto

que se apresenta em primeira instância, no âmbito da proposta de práticas inclusivas junto aos alunos com deficiência intelectual na EJA...”

Nos resultados desse estudo caso, autora revela a concepção dos educadores da EJA e a constatação da persistência do preconceito em relação à deficiência intelectual, por parte dos professores entrevistados.

As falas expressam posições demarcadas pela história do termo, das práticas de intervenção e das pessoas com deficiência intelectual. Suas posições enfatizam o defeito e a incapacidade, atribuindo uma inferioridade a essas pessoas e um caráter de fatalidade à deficiência (DANTAS, 2012, p. 144).

De acordo com a autora, essa crença é que direciona a ação desses profissionais nas salas de aula da EJA, revelando a falta de conhecimento a respeito das diferenças significativas na aprendizagem dos sujeitos dessa modalidade, incluindo nesse rol, os alunos com deficiência intelectual, à revelia do que norteiam as políticas públicas.

3 Metodologia

A metodologia utilizada para a construção do texto se embasa na pesquisa documental.

A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc (FONSECA, 2002, p. 32).

Nesse tipo de pesquisa, o documento é o objeto de investigação, considerando-se que o seu conceito ultrapassa a ideia de textos escritos e/ou impressos. Assim, tendo em vista essa dimensão, o presente estudo se encaixa, pois se embasa nos documentos oficiais das políticas públicas – leis, resoluções e normativas.

4 Resultados e Discussões

O presente estudo, mesmo com os limites de um estudo de cunho documental, de pequena escala, visto embasar-se, quase na sua totalidade na legislação que rege a educação de jovens e adultos e a educação especial, oferece evidências sólidas quanto à forma como se organizam e dialogam essas duas modalidades, no que tange à inclusão dos alunos com deficiência intelectual na EJA.

Para além do que regem as leis, as pesquisas científicas sobre as concepções dos atores que vivenciam esse processo: alunos, educadores, famílias, as fontes de pesquisa se mostraram bastante restritas.

A pesquisa nos estudos científicos de Dantas (2012), Varella (2011) demonstrou um ponto de entrave comum no contexto das práticas pedagógicas, dos jovens e adultos com deficiência intelectual na EJA: a falta de formação específica dos educadores e o preconceito em relação à deficiência.

Assim, o estudo remete à necessidade de uma nova cultura na formação dos professores da EJA: a do diálogo com a diferença e o embasamento teórico e científico sobre a deficiência intelectual, pautado na possibilidade e potencialidades dos sujeitos e não na negação destas.

Referências Bibliográficas

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 1988.
- BRASIL **Marco da Ação de Belém**. VI CONFINTEA. Ministério da Educação; Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO). Brasília, 2010a.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: DF, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar - A Escola Comum Inclusiva**. Brasília, DF, 2010.
- CARVALHO, M. F. **Educação de jovens e adultos com deficiência mental: inclusão escolar e constituição dos sujeitos**. Horizontes, São Francisco, v. 24, n. 2, p.161-171, jul./dez. 2006.
- DANTAS, Dulciana C. Lopes. **Jovens e adultos com deficiência mental: entre limites e possibilidades de permanência na escola regular, em tempos de inclusão**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: 2006.
- DANTAS, Dulciana C. Lopes. **A Inclusão de Pessoas com Deficiência Intelectual na Jovens e Adultos (EJA): Um Estudo de Caso**. Tese apresentada ao- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: 2012.
- DECLARAÇÃO DE HAMBURGO SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. V Conferência Internacional sobre a educação de adultos. (1997). **Declaração de Hamburgo**: agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- VARELLA, Maria da Conceição Bezerra. **Trilhas da inclusão escolar percorridas por uma aluna com paralisia cerebral na EJA: concepções e práticas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) Programa de Pós -graduação em Educação. Natal, 2011.

AS REDES DE INFLUÊNCIA NA PRODUÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL¹

Idorlene da Silva Hoepers²
Inajara Carla Oliveira³
Regina Célia Linhares Hostins⁴
Valdirene Stiegler Simão⁵

Grupo de Pesquisa: Observatório de Políticas Educacionais

Resumo

Na década de 1990, com a reforma da educação e amplos movimentos internacionais em torno da democratização do ensino, amplia-se o debate sobre o direito de todos à educação. Esses movimentos influenciaram a formulação das políticas educacionais e as consequentes reformas em vários países, incluindo o Brasil. Este artigo objetiva identificar as redes de influência internacionais determinantes na produção da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, aprovada no Brasil no ano de 2008. Trata-se de um estudo qualitativo, com principal referencial teórico-analítico os estudos realizados por Stephen J. Ball e colaboradores (2012, 2014) e como principais fontes de dados os documentos da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), Convenção de Guatemala (1999), Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) e Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). A análise parcial dos documentos sugere um direcionamento de propostas para os países latino-americanos, um distanciamento entre os países proponentes e os países que assumem os compromissos. Os que propõem e organizam são geralmente os países europeus, Estados Unidos da América e os organismos internacionais, a exemplo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Por outro lado, os que se comprometem são na maioria das vezes os países latino-americanos e entre eles o Brasil. Deste modo cria-se a estrutura para as redes políticas (BALL, 2014) produzindo consensos globalizados sobre determinados aspectos com especial destaque para as atuais políticas de inclusão que vêm sendo amplamente discutidas em nível global.

Palavras-chave: Redes de influência, Política de Educação de Especial no Brasil, Organizações Internacionais.

¹ Financiamento: CAPES/Brasil.

² Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. Docente do Instituto Federal Catarinense, SC, Brasil. Bolsista do Observatório de Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual/CAPES. E-mail: idorlene@gmail.com

³ Doutoranda em Educação e Docente da UNIVALI

⁴ Pós Doutora em Educação. Professora e pesquisadora da UNIVALI. Líder do Grupo de Pesquisa Observatório de Políticas Educacionais. Integrante do Observatório de Escolarização de Alunos com Deficiência intelectual/CAPES.

⁵ Doutoranda em Educação da UNIVALI. Professora da Rede Municipal de Ensino de Joinville, SC.

1 Introdução

Vivemos hoje o auge da era neoliberal marcada por importantes mudanças nos papéis do Estado, do capital, das instituições do setor público e dos cidadãos. Estas mudanças, por sua vez requerem dos estudiosos em políticas educacionais um exercício teórico metodológico que extrapola a leitura singularizada desta ou daquela política para pensá-las como uma rede imbricada de relações, nas quais estas estão conectadas e se fortalecem em contextos diferenciados.

Segundo Ball (2014), na ideologia neoliberal a governança se estabelece em redes, na qual o governo renuncia posições de autoridade, o que implica na perda de poder e garantias de novas formas de poder. Além disso, esta forma de governo permite o deslocamento da hierarquia, crescimento do mercado, expondo a elaboração de políticas públicas a jogos de poder. Como a governança está em rede, fica difícil identificar o funcionamento, a clareza do que foi dito, a quem foi, onde, com que efeito e, principalmente, com qual interesse, uma vez que as relações estabelecidas são opacas.

Segundo o mesmo autor, a educação está sofrendo interferências das redes de governança, pois alguns Estados frágeis reduziram suas capacidades para orientar seus sistemas de ensino. Desta forma, agências, organizações não governamentais (ONGs), empresas, Banco Mundial, entre outros, se apresentam como uma alternativa de política para atender ao suposto fracasso do Estado.

Para Bauman (1999), as políticas neoliberais são incentivadas e promovidas por organismos supranacionais que objetivam a integração da economia mundial (Fundo Monetário Internacional – FMI, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO e Banco Mundial). Estes discursos nem sempre convergem, mas possuem uma promessa de inclusão, progresso e desenvolvimento, democracia, igualdade e qualidade de vida para todos que se inserem no mercado e nas culturas globais (GARCIA 2010).

Este é o caso da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, aprovada em 2008, que, frente a um movimento mundial, foi desencadeada em defesa do direito do acesso, participação e aprendizagem conjunta sem nenhum tipo de discriminação.

Considerando tal cenário, neste artigo busca-se refletir sobre esta política educacional brasileira, a fim de identificar as redes de influência estabelecidas no processo de construção desta no contexto neoliberal.

Para isso, apresenta-se inicialmente uma contextualização histórica da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, estabelecendo correlações com as políticas referenciadas como marco normativo de forma a identificar nestas as redes de influência implicadas neste processo.

2 Justificativa

A perspectiva do estudo voltada para a compreensão da rede que se configura em torno das políticas, justifica-se em decorrência do amplo conjunto de mudanças epistemológicas e ontológicas no campo das humanidades e das ciências sociais, as quais têm conduzido os pesquisadores à ampliação do olhar sobre seus objetos de estudo, para compreenderem não a estrutura em si do fenômeno, mas os fluxos e as mobilidades que os constituem. Esta perspectiva de análise fundamenta-se nos últimos estudos desenvolvidos por Stephen Ball (2014), sobre análise de redes sociais e de redes políticas, os quais subsidiarão o presente estudo.

Particularmente, busca-se realizar um movimento metodológico, trabalhando com a ideia de rede que, de acordo com Ball (2014), funciona como um dispositivo analítico e conceitual para examinar a estrutura das comunidades de políticas e suas relações sociais e descrever ou mapear aspectos importantes e/ou nuances dessas relações.

Considera-se que esse modo de olhar as políticas, notadamente a política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva amplia os modos de compreensão dos movimentos e das múltiplas conexões que contribuiram para sua construção e a insere em contextos de influência mais amplos que extrapolam o âmbito do Ministério da Educação, responsável por sua pulverização e regulação no campo da educação brasileira.

Procedendo desta forma, consideramos possível observar de modo mais aproximado as interações sociais, as novas vozes e os diferentes papéis que assumem o Estado, os Organismos multilaterais e a sociedade civil na definição da política. Essa intenção se materializa a partir dos seguintes objetivos: Identificar as redes de influência internacionais determinantes na produção da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, aprovada no Brasil

no ano de 2008; Contextualizar historicamente a elaboração dos documentos internacionais identificados na referida Política; Evidenciar as redes de influência estabelecidas durante o processo de construção da política no âmbito internacional.

3 Metodologia

A pesquisa, de cunho qualitativo, foi realizada por meio de análise documental e tem como principal referencial teórico-analítico os estudos realizados por Stephen J. Ball e colaboradores (2012, 2014), na perspectiva da Etnografia de Redes. Trata-se de uma combinação da Análise de Redes Sociais (ARS) com métodos etnográficos. Segundo Ball e Olmedo (2013), esse método surge de um amplo conjunto de deslocamentos epistemológicos e ontológicos o qual envolve a diminuição do interesse em estruturas sociais e uma ênfase em fluxos e mobilidade.

O estudo tem como documento base de discussão e análise a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Essa política apresenta os marcos históricos e normativos da legislação nacional brasileira e documentos interacionais que influenciaram a sua produção e consequente aprovação no ano de 2008.

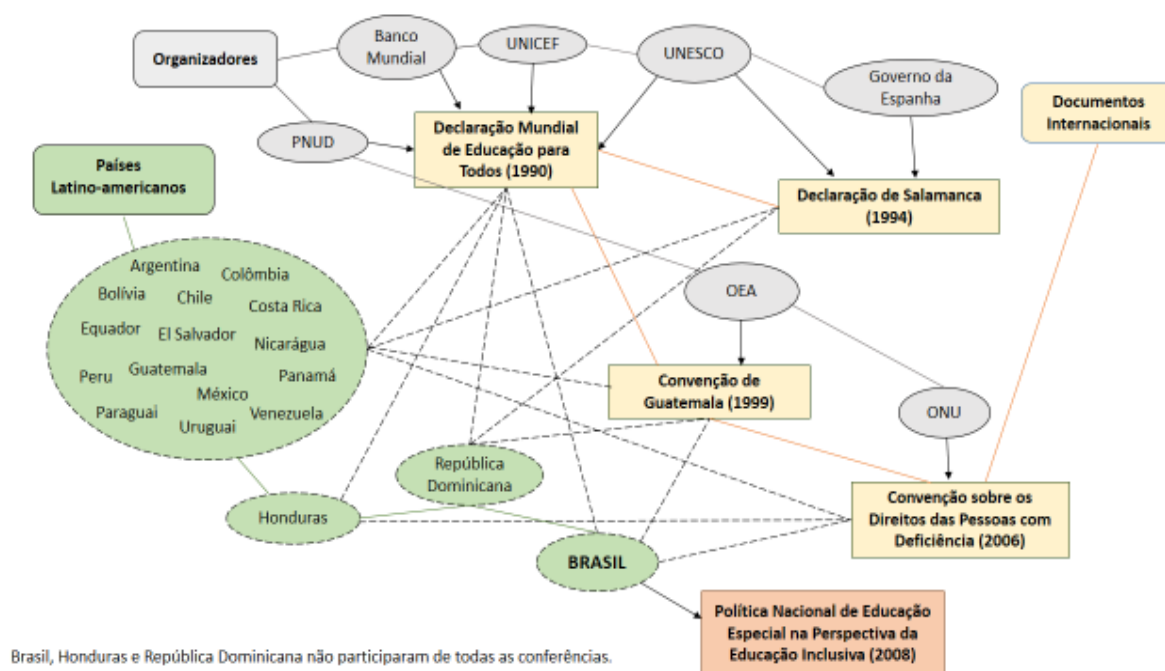
As buscas ocorreram prioritariamente nos sites oficiais do Ministério da Educação, United Nations, Organização dos Estados Americanos (OEA) e UNESCO.

4 Análise e Discussão

Com o objetivo de identificar as redes de influência internacionais determinantes na produção da Política de Educação Especial no Brasil (2008), foram analisados os seguintes documentos: Conferência Mundial de Educação Para Todos (1990), Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade – Declaração de Salamanca (1994), Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência – Convenção da Guatemala (1999) e Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006).

A análise privilegiou informações referentes ao ano de realização das Convenções, o objetivo, organismos internacionais responsáveis pela organização e os países participantes, notadamente os latino-americanos.

Imagem 1 – Redes de Influência: Organizadores, Documentos e Países



Fonte: Elaborado pelas autoras

A Declaração Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem foi instituída pela Conferência Mundial sobre a Educação para Todos. Realizada em Jomtien no ano de 1990, a Conferência foi promovida pelo Banco Mundial, UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). A Conferência é proclamada, dentre outros aspectos, por lembrar que “a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro” (UNESCO, 1990, p. 2).

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade (1994) foi organizada pelo Ministério da Educação e Ciências da Espanha em cooperação com a UNESCO e culminou com a aprovação da Declaração de Salamanca (1994), reconhecida mundialmente como um dos principais documentos mundiais em prol da inclusão de todas as pessoas. Amplia o conceito de necessidades educacionais especiais ao direcionar a atenção para todas as crianças, jovens e adultos que, por alguma razão, não estão se beneficiando da escola.

A Convenção da Guatemala (1999), organizada pela Organização dos Estados Americanos (OEA), tem por objetivo “prevenir e eliminar todas as formas de

discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade” (p. 2). Destaca a preocupação com a discriminação que as pessoas sofrem em função de suas deficiências. Cita vários documentos produzidos entre as décadas de 1970 e 1990 que visam garantir direitos às pessoas com deficiência.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo foi organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), aprovada em dezembro de 2006, na sede das Nações Unidas em Nova York e tem como propósito “proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (ONU, 2006, p. 16).

Os documentos consensuados na perspectiva global, quando trazidos para os contextos locais e utilizados na elaboração das políticas públicas, representam a interpretação do movimento político na solução de problemas e se constituem de um lugar de interesses heterogêneos e estratégias complexas por parte dos grupos envolvidos. As ações se materializam nas múltiplas interpretações como respostas no plano da ação. Entretanto, nas redes políticas há uma inegável interligação entre o global e o local, pois as estruturas que as compõem são gestadas em outros espaços. Nesta perspectiva, “[...] o local nunca é exclusivamente local” (ESTEVÃO, 2013, p. 80), ou seja, é marcada por elementos presentes nos discursos consensuais levados a efeito nas ações locais como forma de tornar visíveis os compromissos globalmente assumidos, a exemplo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

As ideias políticas se movem globalmente por meio das redes e principalmente as educacionais, no caso brasileiro são importadas por aqueles que em posições sociais privilegiadas para participar de certas questões aceitam as pressões das agências multilaterais e ao assumirem os compromissos disseminam as ideias lançadas e por outro lado mobilizam outros atores, que internamente contribuem para a mobilidade das ideias apresentando soluções para questões de difícil equacionamento.

Porém, para além da formação das redes políticas há também a tradução dos documentos e das práticas em diferentes dimensões. É um movimento constante de relações de poder, interpretações e traduções vinculadas a soluções de problemas práticos criados pela política (BALL; MAINARDES, 2011). Os autores

esclarecem ainda que as políticas, principalmente as educacionais, independente do nível de ensino, são propostas e produzidas para contextos ideais, com infraestrutura física e recursos humanos adequados, o que desconsidera as desigualdades e capacidades dos países em questão nos documentos discutidos abrindo “espaços de manobra” que permitem adequar as soluções à realidade. Essas manobras ficam ainda mais evidentes quando pensadas na perspectiva de redes políticas que são articuladas em outros locais, considerando variáveis nem sempre aplicáveis nos contextos nacionais, ou seja, são outras pessoas outras organizações pensando nas políticas de forma exógena, fato que vem se intensificando com o processo de globalização. É uma estratégia de legitimação da produção dos consensos globais e ao mesmo tempo um foco centrado no movimento das “[...] mudanças econômicas e políticas em larga escala [...]” que também considera “[...] as mudanças culturais e as mudanças de identidade e de subjetividade” (BALL, 2014, p. 28).

As redes políticas propiciam espaço para o alargamento da rede de influência que ganha contornos diversificados na produção dos textos. “Ou seja, não só as redes políticas desfocam as fronteiras entre Estado e sociedade, mas elas também expõem o processo de elaboração de políticas a jogos de poder particularistas” (BALL, 2014, p. 32).

Para Ball (2014), essa forma de fazer política constitui “uma nova forma de governança” (p. 34) operacionalizada pela complexidade das relações que circulam de modo recíproco e ao mesmo tempo interdependente. “[...] há novas vozes nas conversas sobre as políticas e novos canais por meio dos quais os discursos sobre políticas introduzem o pensamento sobre políticas; e há uma proliferação, nacional e globalmente, de redes políticas compostas de organizações [...]” (BALL, 2014, p. 34). O autor define as redes políticas como “[...] um tipo de social novo envolvendo tipos específicos de relações sociais, de fluxos e de movimentos. Eles constituem comunidades de políticas, geralmente baseadas em concepções compartilhadas de problemas sociais e suas soluções” (BALL, 2014, p. 29). Neste perspectiva, ocorrem as mobilizações e as soluções para responder aos problemas sociais, a exemplo da inclusão e das políticas nas quais os Estados se comprometem a responder internamente às indicações das políticas globais. São outros discursos e outras vozes que reivindicam espaço nas políticas em relações multifacetadas e

fluídas que ocultam as origens dos reais interesses e ao mesmo tempo constroem relações de poder ligadas pelas redes relacionais.

5 Considerações Finais

Quando a formulação das políticas públicas é pensada globalmente em rede há diferentes papéis desenvolvidos pelos Estados: enquanto alguns impõem, outros, com menor capacidade de organização interna, estão sujeitos às negociações, destacando-se aqui os países latino-americanos. Entre aqueles que estabelecem determinados discursos, e os legitimam como consensos em uma tecitura global na proposição das políticas, a exemplo do movimento das políticas de educação especial voltadas à inclusão, estão as conhecidas organizações internacionais citadas, que, com seu movimento global de ideias políticas consensuais, influenciam e alteram as ações internas das Nações.

A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, por exemplo, no caso brasileiro, apresenta elementos dos compromissos assumidos em instâncias externas, entre elas o acesso, a frequência das crianças com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento nas escolas regulares, a aprendizagem, a constituição de equipes multidisciplinares, o atendimento educacional especializado (AEE), eliminação das barreiras arquitetônicas e de comunicação, entre outras.

A observação dos aspectos que se efetivam no plano prático local nos permitem capturar as relações existentes com aspectos globais representadas por “[...] um conjunto de mudanças “reais” nas formas de governança da educação, nacional e globalmente” (BALL, 2014, p. 30) (grifos do autor). Neste contexto, o termo “governança em rede” traz implicitamente a ideia de buscar por soluções para questões que no âmbito das políticas públicas são de difícil trato. “Isto é, um processo de resolução de problemas “compartilhado” que oferece oportunidades para participar no trabalho de governança para uma maior variedade de atores do que anteriormente” (BALL, 2014, p. 31) (grifos do autor). Os documentos aqui discutidos desvelam as redes políticas e a governança de rede, pois o combate à discriminação e a eliminação das barreiras que impedem a garantia igualitária dos direitos às pessoas com deficiência tem se tornado um desafio global em momento que, apesar de a legislação garantir tais direitos, se observam atos frequentes de discriminação que interpelam os legisladores na busca por soluções.

Referências Bibliográficas

- BALL, S. J.; OLMEDO, A. A “nova” filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. In: PERONI, V. M. V. (Org.). *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para democratização da educação*. Brasília: Liber Livro, 2013.
- BALL, S. J. *Educação global S.A. novas redes políticas e o imaginário liberal*. Tradução: Janete Bridon. UEPG: Ponta Grossa, 2014.
- BALL, S. J. MAINARDES, J. (Orgs.) *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BAUMAN, Z. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- ESTEVIÃO, Carlos. Políticas de educação e autonomia: algumas reflexões perversas sobre temáticas abençoadas. In: *A escola em análise: Olhares sociopolíticos e organizacionais*. n. 12 e 13, ano 6. Revista do Centro de Educação e Investigação em Psicologia: Universidade de Évora, Portugal, 2013.
- GARCIA, Maria Manuela Alves. *Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos*. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 445-455, dez. 2010.
- OEA. Organización de Los Estados Americanos. Departamento de Derecho Internacional. *Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad*. Disponível em: <http://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-65.html>. Acesso em: mar. 2016.
- UNITED NATIONS. *Convention on the rights of persons with Disabilities*, 2006. Disponível em: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>. Acesso em: mar. 2016
- UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990.
- UNESCO. *Declaração de Salamanca. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade*. Salamanca, Espanha, 1994.

POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR E PRÁTICAS CURRICULARES

Mapeando produções no Brasil e Portugal

Cléia Demétrio Pereira¹

José Augusto Pacheco²

Geovana Mendonça Lunardi Mendes³

Observatório de Práticas Escolares – OPE/UDESC/Br

Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação – UMINHO/PT

Resumo

Este texto apresenta um balanço de produções acadêmicas, com publicações no Brasil e Portugal, a partir dos descritores “políticas de inclusão escolar” e “práticas curriculares”, a fim de perceber como essa temática tem sido analisada por pesquisadores no âmbito brasileiro e português e que aportes teóricos são utilizados para compreender as políticas educativas e suas relações com as práticas curriculares no contexto da educação básica, no que se refere à inclusão escolar. A seleção preliminar das produções contou com algumas bases de dados, como o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); Periódicos da Capes, Brasil, *Portal Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, Brasil e Portugal, e, no Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), Portugal. Optamos inicialmente por essas bases de dados, por considerarmos periódicos de circulação nacional em ambos os países, embora se verifique a necessidade de ampliar as possibilidades de identificar produções acadêmicas em outras bases de dados. Este estudo deu-se a partir de pesquisa bibliográfica e análise documental, que proporcionou alguns subsídios preliminares para os próximos passos, vinculados aos estudos que direcionam a pesquisa, no curso de Doutorado em Ciências da Educação, pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho (Portugal) em convênio com a Universidade do Estado de Santa Catarina (Brasil), com o tema “Política de inclusão escolar: um estudo comparativo nas práticas curriculares da educação básica no Brasil e Portugal”. Contamos com as contribuições teóricas de Apple (1982), Ball (2001), Bueno (2014), Goodson (2007, 2014), Pacheco (2000, 2001, 2014) e Young (2007, 2010), dentre outros.

Palavras-Chave: Política de Inclusão Escolar. Práticas Curriculares. Educação Básica.

1 Introdução

Este texto apresenta um balanço de produções acadêmicas, com publicações no Brasil e em Portugal, a partir dos descritores “políticas de inclusão escolar” e “práticas curriculares”, com o objetivo de analisar de que modo essa temática tem

¹ Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade do Minho/Pt (UMINHO) em convênio com Universidade do Estado de Santa Catarina/Br (UDESC). E-mail: cleia.demetrio@gmail.com

² Professor Doutor da Universidade do Minho/Pt (UMINHO) e orientador da pesquisa no curso de doutoramento. E-mail: jpacheco@ie.uminho.pt

³ Professora Doutora da Universidade do Estado de Santa Catarina/Br (UDESC) e coorientadora da pesquisa no curso de doutoramento. E-mail: geolunardi@gmail.com

sido trabalhada por pesquisadores, bem como verificar que aportes teóricos são utilizados para compreender as políticas educativas e suas relações com as práticas curriculares no contexto da educação básica, no que se refere à inclusão escolar.

Para identificar e definir a seleção das produções encontradas, contamos com algumas bases de dados, cujos repositórios de trabalhos acadêmicos tivessem maior circulação nacional e expressão de registros dos descritores elegidos para essa fase inicial de estudos, tanto no Brasil como em Portugal.

Nessa direção, privilegamos o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); Periódicos da Capes, Brasil, *Portal Scientific Electronic Library Online (SCIELO)*, Brasil e Portugal, e, no Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), Portugal, como principais bases de dados, em ambos os países, para contribuir com nossos estudos, mesmo constatando a possibilidade de identificar produções acadêmicas em outras bases de dados.

No caso específico desse primeiro passo do estudo, seguimos a pesquisa bibliográfica e análise documental, que proporcionaram alguns subsídios preliminares para os próximos passos, vinculados aos estudos que direcionam a pesquisa, no curso de Doutorado em Ciências da Educação, pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho (Portugal) em convênio com a Universidade do Estado de Santa Catarina (Brasil), com o tema “Política de inclusão escolar: um estudo comparativo nas práticas curriculares da educação básica no Brasil e Portugal”. Contamos com as contribuições teóricas de Apple (1982), Ball (2001), Bueno (2014), Goodson (2007, 2014), Pacheco (2000, 2001, 2014), e Young (2007, 2010), dentre outros.

2 Justificativa

O estudo faz parte das orientações iniciais e seus desdobramentos posteriores, direcionados pela pesquisa em andamento, vinculada ao curso de Doutorado em Ciências da Educação, pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho (Portugal), em convênio com a Universidade do Estado de Santa Catarina (Brasil), cujo tema aborda a “Política de inclusão escolar: um estudo comparativo nas práticas curriculares da educação básica no Brasil e Portugal”.

Considerando a pesquisa na fase inicial e em curso, buscamos, inicialmente, analisar de que modo essa temática tem sido perspectivada por pesquisadores no âmbito brasileiro e português, bem como verificar que aportes teóricos são utilizados para compreender as políticas educativas e suas relações com as práticas curriculares no contexto da educação básica, no que se refere à inclusão escolar, questão que tem nos motivado a realização desse estudo.

3 Objetivos

Objetivo Geral:

- ✓ Apresentar um balanço de produções acadêmicas, com publicações no Brasil e Portugal, a partir dos descritores “políticas de inclusão escolar” e “práticas curriculares”.

Objetivos específicos:

- ✓ Definir as principais bases de dados que servirão inicialmente para a identificação das produções acadêmicas para a realização desse balanço de produções;
- ✓ Selecionar as produções acadêmicas de acordo com os descritores “políticas de inclusão escolar” e “práticas curriculares”;
- ✓ Definir quais produções acadêmicas comporá este estudo preliminar a partir dos descritores;
- ✓ Apresentar considerações gerais das produções selecionadas.

4 Referencial Teórico

As políticas de inclusão escolar disseminadas nos países signatários da Convenção Internacional das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), bem como outros documentos, tem influenciado significativamente, a implementação de outras políticas educativas, que interferem diretamente nas práticas curriculares da educação básica, dentre outros aspectos. Para compreender essas relações, definimos como *lócus* de estudo, os países Brasil e Portugal. O Brasil por ser o país de origem da pesquisadora e, nesse território vem aprofundando estudos acerca da temática, e, Portugal, por ter sido um dos países que teve grande envolvimento nas negociações multilateral da

presente Convenção, tanto em relação às Nações Unidas, quanto à União Europeia, além do vínculo histórico que possui com nosso país.

Decorrente dessas políticas, os desdobramentos políticos no Brasil para a inclusão escolar têm sido direcionados pelo atendimento especializado, por meio das salas de recursos multifuncionais⁴, identificadas como serviço de atendimento educacional especializado e vem se caracterizando como estratégias capazes de responder as mais variadas diversidades que constituem o contexto da sala de aula, mediados pela presença de recursos tecnológicos (Brasil, 2009). Em Portugal, as diretrizes curriculares apontam para a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais em projetos de formação abrangentes no âmbito dos projetos de cada escola (PACHECO, 2002).

Nesse caso, cabe aprofundar estudos sobre políticas educacionais, visto que, “o estudo das políticas públicas constitui uma tendência das políticas contemporâneas, tornando-se um objeto de investigação pertinente, tanto para os sistemas políticos e econômicos, como para os sistemas sociais e educativos”, (PACHECO, 2000, p. 139).

De acordo com Ball (2001), é importante compreender os aspectos conceituais acerca de um novo paradigma de governo educacional, articuladas as questões da globalização. Diz ainda, que os efeitos da globalização são refletidos na criação de políticas nacionais, que passa, inevitavelmente, por um processo de “bricolagem”, por conta da apropriação do retalhamento de ideias de outros contextos, mesmo que tais políticas não deem resultados.

Para compreender as influências decorrentes da política de inclusão escolar nas práticas curriculares, recorreremos aos estudos de Lunardi Mendes (2005) e, desse modo, verificar que,

[...] quando estudamos a escola estamos diante de práticas curriculares que são o exercício característico da escola na organização e desenvolvimento do currículo, ou seja, dos conteúdos e das formas de sua transmissão, o que inclui atividades e tarefas propostas, bem como acompanhamento dos alunos no processo ensino-aprendizagem. São aquelas implementadas e recontextualizadas nos condicionantes escolares (tempo-espço) envolvendo as práticas de seleção e distribuição dos conhecimentos escolares. (LUNARDI-MENDES, 2005, p. 29).

⁴ A sala de recursos é um espaço organizado com tecnologias, equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para o atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos (BRASIL, 2007).

Contribui dizer que as práticas curriculares podem desencadear ações de manutenção das desigualdades sociais e, ao mesmo tempo em que podem possibilitar o desenvolvimento do pensamento crítico acerca dos saberes escolares.

Pacheco (2001, p. 55) evidencia tensões entorno do campo conceitual a partir das questões curriculares e das práticas quotidianas, referentes as quais diz:

Torna-se fácil não só dizer que o currículo é um texto de poder, subordinado às políticas de identidade, às políticas de resistência e às políticas culturais, mas também reconhecer as vozes contraditórias existentes no seu desenvolvimento. Torna-se fácil partilhar que o denominador comum de uma acção do educador e a democracia e esta pode tornar-se consensual, mesmo que politicamente os projectos sejam diferentes. Mais difícil é fazer com que este ideário seja uma realidade nas escolas, sobretudo nas escolas dos ensinos básico e secundário que tão bem conhecemos enquanto alunos, mas que ignoramos como professores.

Por conseguinte, importa salientar uma das críticas feitas por Goodson (2007), que diz respeito ao currículo prescrito como forma de relações de poder, a custos da cumplicidade de aceitar o mito da prescrição, modelo pelo qual estabelece o que deve ser cumprido, e acaba envolvendo o próprio professor que, ao aceitar o prescrito acaba também lhe proporcionando um status de empoderamento e, ao mesmo tempo, proporciona o alijamento do discurso da escolarização.

Nesse debate, Young (2010) aponta importantes considerações que vai desde a formação do professor até a formação dos alunos, ao considerar o “conhecimento poderoso”, como forma de entender as relações em que os conhecimentos são definidos no currículo, por quem e para quem.

Assim, “as escolas são tratadas como um tipo de agência de entregas, que deve se concentrar em resultados e prestar pouca atenção ao processo ou ao conteúdo do que é entregue”, (YOUNG, 2007, p. 1291). Contudo, o autor salienta que os resultados dos propósitos da escolaridade, acabam sendo mais instrumentais para outros fins, como forma de controle do que podem e devem conhecer.

Essas tensões mostram que a escola tanto pode promover a emancipação como a dominação, da mesma forma que pode diferenciar os conhecimentos a ser adquiridos para indivíduos também diferenciados, pois segundo Young (2007), uns podem ser mais valiosos que outros.

Em Apple (1982), as questões curriculares apontam discussões sobre política educativa e curricular, fundamental para esse momento em vivemos, uma época

acelerada em que a tecnologia vem sendo tomada como a solução das principais mazelas da sociedade brasileira, a superação da exclusão social, conseqüentemente, da exclusão escolar, como forma de equiparar as desigualdades sociais que assolam Brasil, dentre outros países.

Em pesquisa recente, Goodson (2014, p. 29) aponta uma inversão de democracia no nível da política formal, como descreve:

A “inversão de democracia” no nível da política formal tem implicações enormes, não somente para a sociedade e a cultura de modo geral, mas para a educação especificamente. Se a acumulação para poucos é acompanhada pela espoliação de muitos, será rapidamente representada por meio das instituições e práticas educacionais.

Desse estudo, o autor contribui com a discussão da forma como as intervenções de organismos internacionais vem definindo as mudanças no campo da educação, em diferentes países, inclusive no Brasil e Portugal. Segundo ele, “a formulação de mudanças está acontecendo agora de forma misteriosa” (*Ibid.*, p. 34), o que afeta também, diretamente na organização curricular escolar, na defesa de um novo currículo.

5 Metodologia

O caminho metodológico foi organizado, nessa fase inicial do estudo, a partir de pesquisa bibliográfica e análise documental.

Para Marconi e Lakatos (1992), a pesquisa bibliográfica se constitui num levantamento de bibliografias publicadas, seja em forma de livros, revistas, publicações avulsas ou imprensa escrita. Nesse estudo, tivemos a finalidade de identificar publicações sobre os descritores “políticas de inclusão escolar” e “práticas pedagógicas”, os quais nos permitem realizar uma seleção a partir de algumas bases de dados.

A análise documental contribuiu para identificar informações constantes nas publicações selecionadas no mapeamento das produções, com base nos descritores já elegidos, como um procedimento metodológico, capaz de evidenciar outros aspectos de nosso interesse. É nessa direção que Ludke e André (1986) afirmam ser uma importante técnica na pesquisa qualitativa, quer seja na complementação de uma informação ou de um conteúdo, ou de desvelar novos aspectos decorrentes de um tema ou problema.

As contribuições de Bueno (2014) sinalizam a importância de verificarmos com atenção, nos balanços de produções, principalmente de dissertações e teses brasileiras, na área da educação especial, possíveis fragilidades na estrutura do material selecionado.

No mapeamento das produções acadêmicas foi privilegiado três tipos de materiais: teses, dissertações e publicação de artigos. No Brasil, elegemos o banco de teses, dissertações e periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Portal *Scientific Electronic Library Online (SCIELO)* Brasil; e, em Portugal, tivemos como base de dados o Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP) e também o *Scielo* Portugal.

Mediante os inúmeros trabalhos encontrados na primeira busca, definimos um limite temporal, compreendido entre 2010 e 2015, como critério de seleção, com a finalidade de filtrar as produções acadêmicas, considerando os descritores “políticas de inclusão escolar” e “práticas curriculares” em separado. Entretanto, por vezes foi agregado ao descritor “políticas de inclusão escolar”, “política educativa”, e, em ambos descritores, agregado o descritor “educação básica” para melhor filtrar o mapeamento das produções acadêmicas. Finalmente, utilizamos os descritores casados, “políticas de inclusão escolar e práticas curriculares na educação básica”, que definiu substancialmente, o mapeamento das produções que nos interessava.

A partir do mapeamento de cada material identificado utilizamos três tipos de triagem que nos possibilitou a eliminação daquele que não mencionava algum dos descritores diretamente, seja de forma individual ou agregados à outros correlatos. Com isso, a seleção do material final contou com os recursos textuais: título, resumos, palavras-chaves, e, quando necessário recorremos à introdução do texto, processo que definiu o mapeamento final das produções acadêmicas. Por fim, o mapeamento final identificou, nas bases de dados brasileiras e portuguesas, 13 teses de doutorado, 11 dissertações de mestrado e 63 publicações de artigos, totalizando 87 produções. No Brasil foi mapeado os seguintes materiais com os descritores “Políticas de inclusão escolar e práticas curriculares na educação básica”, conforme mostra o quadro abaixo:

Quadro 1: Mapeamento de produções acadêmicas nas bases de dados do Brasil

Produções Acadêmicas	Base de dados	
	Banco de dados da Capes	Portal <i>Scielo/Br</i>
Teses	11	-
Dissertações	02	-
Artigos	24	17
Total	37	17

Conforme as triagens realizadas nas bases de dados brasileiras, encontramos 54 textos acadêmicos, desses, 11 teses de doutorado, 02 dissertações de mestrados, 24 artigos nos periódicos da Capes e 17 artigos no *Scielo/Br*. Das produções selecionadas, verificamos que em 2012 teve maior incidência de publicações.

Já o mapeamento realizado em Portugal, com os mesmos descritores utilizados no âmbito brasileiro, indica os seguintes materiais:

Quadro 2: Mapeamento de produções acadêmicas nas bases de dados de Portugal

Produções Acadêmicas	Base de dados	
	RCAAP	Portal <i>Scielo/Pt</i>
Teses	02	-
Dissertações	09	-
Artigos	19	03
Total	30	03

De acordo com o filtro realizado nas bases de dados português, 33 produções acadêmicos foram identificados no mapa final, dentre eles constam, duas teses de doutorado, nove dissertações de mestrado, 19 artigos no RCAAP e três artigos no *Scielo/Pt*. Desse mapeamento, conferimos que em 2012 concentrou maior índice de publicações entorno dos descritores utilizados.

6 Considerações sobre o mapeamento das produções

A partir do mapeamento das 87 produções acadêmicas realizado em ambos os países, é possível tecer algumas considerações preliminares. Percebemos que há uma concentração de publicações no ano de 2012, tanto no Brasil quanto em Portugal, fato que chama a atenção para a ausência de trabalhos mais recentes, o

que induz no tempo uma opção pela tema da inclusão que pode não estar a corresponder às necessidades dos sistemas educativos brasileiro e português.

Sobre os tipos de publicações, observamos que a publicação de artigos é mais recorrente conforme os descritores utilizados, “Políticas de inclusão escolar e práticas curriculares na educação básica”, umas, em buscas individuais e, outras, em conjunto.

Na sequência, verificamos que as dissertações de mestrado são em número maior que as teses de doutorado, sendo que, ao agregar os descritores, constatamos que pesquisas no âmbito do doutoramento, tanto no Brasil quanto em Portugal, encontram-se mais restrita entorno da temática de nosso interesse.

Com isso, é suficientemente razoável afirmar que o conjunto do material encontrado, em dissertações e teses, em especial nesse último, que, de todo as buscas realizadas no âmbito português, apenas duas teses fazem referências sobre o tema que ora investigamos no curso de doutoramento, enquanto no Brasil aparecem 11 teses. Dessas, percebemos a presença, de alguma forma, das discussões sobre a política de inclusão escolar, entretanto, pouco foi verificado sobre as práticas curriculares na educação básica.

Para além dessas percepções, o estudo possibilitou evidenciar outros descritores presentes em várias produções, não apenas ‘exclusão e inclusão’, bastante presente em textos mais críticos, assim como ‘diversidade’, ‘educação inclusiva’ e ‘diferenciação curricular’ apontadas como orientação política educativa. Esse fato reforça a intenção que temos em seguir nessa investigação e abre outras possibilidades para ampliar o mapeamento de produções em outras bases de dados, desses e de outros descritores vinculados a esta pesquisa.

Referências Bibliográficas

- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BRASIL. Portaria Normativa nº. 13, de 24 de Abril de 2007. SEESP/MEC, 2007.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, dez. 2001.
- ONU. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Sede das Nações Unidas, Nova Iorque, agosto de 2006.
- BUENO, J. G. S. A pesquisa brasileira sobre educação especial: balanço tendencial das dissertações e teses brasileiras (1987-2009). In: BUENO, J. G., MUNAKATA, K, CHIOZZINI, D. F. (orgs.) **A escola como objeto de estudo: escola, dificuldades, diversidades**. Araraquara: SP, Junqueira & Marin, 2014.

- GOODSON, I. Currículo, narrativas e o futuro social. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 35 maio/ago. 2007.
- GOODSON, I. O futuro da democracia social e o desenvolvimento de uma nova política na educação. In: BUENO, J. G., MUNAKATA, K, CHIOZZINI, D. F. (orgs.) **A escola como objeto de estudo: escola, dificuldades, diversidades**. Araraquara: SP, Junqueira & Marin, 2014.
- LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- LUNARDI-MENDES, G. M. **Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares no atendimento as diferenças dos alunos**. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC: São Paulo, 2005.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Editora Atlas, 1992.
- PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e práxis**. 3ª Ed. Porto: Porto Editora, 2001.
- PACHECO, José Augusto. **Educação, formação e conhecimento**. Porto: Porto Editora, 2014.
- PACHECO, José Augusto. Políticas curriculares descentralizadas: Autonomia ou recentralização? **Educação & Sociedade**. Ano XXI, nº 73, dezembro de 2000.
- YOUNG, Michael F. D. **Conhecimento e currículo**. Porto: Porto Editora, 2010.
- YOUNG, Michael F. D. Para que servem as escolas? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set/dez. 2007.

CLASSE HOSPITALAR

Revisitando conceitos e possibilidades

Izadora Martins da Silva de Souza
Getsemane de Freitas Batista
Carla de Paiva
Saionara Corina Pussenti Coelho Moreira
Ana Paula Lima da Silva

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Resumo

No Brasil a proposta de educação inclusiva tem ganhado força e legitimidade através de políticas públicas. A luta pela inserção do direito à educação e formação ao alcance de todos tem se fortalecido no discurso e nas práticas. A classe hospitalar ganha sentido quando pensada nesta perspectiva ao possibilitar o atendimento educacional a crianças e jovens no decorrer da hospitalização. Sendo um serviço respaldado por lei, falamos então da obrigatoriedade deste atendimento em todo território brasileiro. Infelizmente faltam iniciativas nessa direção e é sobre tal aspecto que posicionamos nossas reflexões neste trabalho. Empregamos os pressupostos da pesquisa qualitativa para atingir o objetivo proposto de caracterizar o atendimento educacional ofertado no meio hospitalar na Baixada Fluminense⁵ (Brasil), utilizando instrumentos como a entrevista semiestruturada com o professor atuante neste modelo de ensino, bem como análise de documentos oficiais e a bibliografia especializada para diálogo com dados coletados. Apesar da primeira classe hospitalar no Brasil ter mais de 60 anos, nos deparamos com muitas limitações para este campo. A classe no hospital é importante, merecendo maior enfoque, pois proporciona conhecimento pedagógico, além da contribuição para a autoestima do aluno internado. A criança ou adolescente hospitalizado deixa de ser reconhecido apenas pelo prontuário, podendo dinamizar com o ambiente, e isso propicia grande avanço e estimulação neste lugar caracterizado pelo pesar.

Palavras-chave: classe hospitalar, educação especial, inclusão.

1 Introdução

Nossa pesquisa tem como objetivo caracterizar o atendimento pedagógico hospitalar na Baixada Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil. Seguimos as indicações da pesquisa qualitativa com base em Ludke e André (1986) e Esteban (2010). Como procedimentos adotamos a coleta de dados através de entrevista semiestruturada com professoras atuantes de duas classes hospitalares existentes na região em hospitais públicos. Contamos com documentos normativos e a

⁵A Baixada Fluminense é uma região do estado do Rio de Janeiro, no Brasil. Os municípios que a compõe são: Duque de Caxias, Nova Iguaçu, São João de Meriti, Nilópolis, Belford Roxo, Queimados e Mesquita, todos ao norte da cidade do Rio de Janeiro. Também Magé e Guapimirim (a leste), Paracambi, Japeri, Itaguaí, Seropédica (a oeste). Para maiores informações acesse: <http://www.oriodejaneiro.com/baixadafluminense-htm/>

bibliografia relacionada com o tema aqui estudado, refletindo sobre o contexto histórico da classe hospitalar e suas diretrizes políticas em âmbito brasileiro.

É relevante destacar que a primeira classe hospitalar em nosso país foi criada no ano de 1950, no Hospital Municipal Jesus, no estado do Rio de Janeiro. Na década de 90 esse ambiente ampliou-se e passou a ser reconhecido dentro da legislação brasileira. A educação no hospital é caracterizada como inclusiva, uma vez que possibilita a assistência pedagógica àqueles que não podem frequentar a escola no período que estão internados.

Cabe salientar que discussões e literaturas especializadas no tema se fazem urgentes, principalmente nos cursos de formação de professores. A falta de informação pode originar uma visão limitada da área, atribuindo a essa classe apenas propostas recreativas, como possibilidade de simples ocupação do tempo ocioso do paciente. Neste sentido Fontes (2005) argumenta que:

Se o hospital não tiver um serviço social bem estruturado, o professor corre o risco de incorporar a função do assistente social. Ou então de atuar como um orientador religioso se tem uma marca religiosa muito intensa. Pode ainda tornar-se recreador, pois essa demanda é muito forte. Se não se tem clareza do que se está fazendo no hospital, a recreação invade o trabalho pedagógico (2005, p. 26).

A esse respeito a fala de uma das professoras entrevistada vem contribuir, quando nos relata que não há um reconhecimento dos profissionais de saúde quanto a legitimidade da classe dentro do sistema de ensino do município. Para muitos deles a classe é fruto de doação ou é um momento de distração para a criança, não reconhecendo como universo de aprendizagem sistematizado. Todavia, o trabalho promovido na classe hospitalar pelo professor tem a função específica de mediar o processo de desenvolvimento acadêmico dos alunos que estão internados, estabelecendo uma ponte entre a escola e o hospital.

2 Classe Hospitalar: conceitos e possibilidades

O direito a educação em todas as circunstâncias é resguardado na legislação brasileira. A Constituição Brasileira de 1988 faz menção a uma “educação para todos”, sendo o Estado responsável em oferecer uma educação igualitária. Baseando-se nisso, temos a proposta da classe hospitalar, pois a pessoa em condições de internação tem assegurado o direito à escolarização independente de suas limitações, ocorra ela na instituição escolar ou não.

A partir da década de 1990, assistimos um cenário favorável à Educação Especial e Inclusiva, no qual a classe hospitalar está inserida; prova disto são os documentos Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que alertam para a necessidade de novas políticas públicas educacionais, não só para as pessoas com deficiência, mas para o público em geral.

O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CNDCA) traz uma lei específica para a classe hospitalar, dando a criança hospitalizada a garantia de continuidade dos estudos. A Resolução nº 41 de Outubro de 1995 (CNDCA) que no seu § 9 dispõe que a criança tem o “direito de desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do curriculum escolar durante sua permanência hospitalar”.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho de Educação Básica Nº 2, de 11 de setembro de 2001, apresenta a classe hospitalar em seu Art. 13, inciso primeiro:

§ 1o As classes hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar devem dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para seu retorno e reintegração ao grupo escolar, e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, facilitando seu posterior acesso à escola regular (BRASIL, 2001).

No ano 2002, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) formula o documento principal, *Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações* (BRASIL, 2002), que define:

Denomina-se classe hospitalar o atendimento pedagógico-educacional que ocorre em ambientes de tratamento de saúde, seja na circunstância de internação, como tradicionalmente conhecida, seja na circunstância do atendimento em hospital-dia e hospital-semana ou em serviços de atenção integral à saúde mental (Idem, p. 13).

São orientações e diretrizes que o atendimento educacional hospitalar deva estar vinculado ao sistema de educação e à direção da instituição de saúde em que se localizam, sendo de competência da Secretaria de Educação todo o trâmite relativo ao profissional e recursos financeiros e materiais (p. 15); podendo o serviço

pedagógico ser realizado em um espaço próprio, na enfermaria, no leito, no quarto de isolamento ou ainda em espaço no ambulatório (15-16); a proposta curricular deve ser flexibilizada (p.17), como também deva ocorrer a integração entre a classe hospitalar e a unidade escolar de origem do educando assistido (p. 18).

As entrevistas foram realizadas com duas professoras de classes hospitalares das redes públicas de saúde de municípios da Baixada Fluminense do estado do Rio de Janeiro. As duas docentes são formadas em pedagogia, com especialização em pedagogia hospitalar e psicopedagogia respectivamente. Nesse sentido, notamos a flexibilização da formação para atuação no cenário brasileiro; segundo o documento citado anteriormente

O professor deverá ter a formação pedagógica preferencialmente em Educação Especial ou em cursos de Pedagogia ou licenciaturas, ter noções sobre as doenças e condições psicossociais vivenciadas pelos educandos e as características delas decorrentes, sejam do ponto de vista clínico, sejam do ponto de vista afetivo (BRASIL, 2002, p. 22).

Foi possível verificar pelas entrevistas o desafio da atuação docente no ambiente hospitalar, a falta de infraestrutura e espaços micros que não comportam a demanda são alguns dos questionamentos.

Notamos que as professoras estão sempre buscando por conta própria especializações na área pedagógica hospitalar. Elas salientam que não tiveram treinamento específico pela Secretaria de Educação para desenvolver o trabalho; buscando adquirir conhecimentos através de cursos, eventos e intensa pesquisa pessoal. Além de atuarem na classe hospitalar, são professoras de outras redes e modalidades de ensino.

No Brasil é incomum a abertura de concurso para a contratação de professor hospitalar. Fontes (2005) destaca que “o único hospital que realiza concurso público destinado a pedagogos é o Hospital Sarah Kubitschek, em suas unidades de Brasília (DF), São Luiz (MA), Salvador (BA), Belo Horizonte (MG) e Rio de Janeiro (RJ)” (p. 22). As professoras enfatizaram que foram efetivadas no cargo por indicação, sendo a Secretaria de Educação detentora do poder de escolha e responsável pela gestão e acompanhamento da classe.

O corpo do hospital deve ser informado das atividades que acontecem na classe, até mesmo pelos devidos cuidados específicos com cada aluno/paciente, tendo em vista que informações a respeito das restrições médicas dessa pessoa é um dos

fatores essenciais para o êxito do trabalho. Realmente o professor hospitalar não pode ser leigo nas questões de saúde, deve estar atento a cada moléstia e indisposição, por exemplo, o doente com precauções de contato não pode ser visitado ou manipulado sem o devido equipamento de proteção individual (EPI), que são luvas, máscaras, avental, etc. Além do cuidado com artigos e equipamentos de saúde, já que o professor hospitalar realiza atendimento pedagógico nos leitos dos pacientes desprovidos de deambulação.

As atividades desenvolvidas pelas profissionais entrevistadas extrapolam o atendimento educacional prestado aos estudantes internados, atuando também como palestrantes no meio hospitalar, como por exemplo.

A classe hospitalar também enfrenta escassez de recursos. Assim as professoras engajam-se em campanhas de doação, como de livros, brinquedos, etc. Organizações sem fins lucrativos, como grupos de teatro, capelarias hospitalares, entre outros são parcerias que dão certo. Lembrando que a classe não é um projeto como as organizações mencionadas anteriormente, mas é uma escola dentro do hospital respaldada e obrigatória por lei.

Durante esta pesquisa ficou evidenciado a falta de sistematização que as classes hospitalares vivenciam. As profissionais têm pouca articulação com as Redes de Ensino nas quais as crianças estão inseridas, tornando-se um complicador o desconhecimento dos conteúdos que estão sendo vistos por cada criança naquele momento, para que seja dado continuidade na classe. Outro entrave, é o fato de que os dois Hospitais, por serem de grande porte, absorvem grande parte dos pacientes de cidades vizinhas, e a comunicação entre a classe e a escola na qual a criança é matriculada no ensino regular fica prejudicada.

Observamos também que o espaço físico tem que ser bastante diverso para atender a todas as faixas etárias, visto que são sujeitos de diferentes séries e localidades. A dinâmica do hospital não permite a flexibilização do horário, uma vez que a parte da manhã é destinada à visita médica, cuidados de higiene, assim o atendimento na classe ocorre no período vespertino. Diante disso, cabe ao professor adaptar os conteúdos a cada situação de aprendizagem e ser flexível para atender as necessidades individuais. O aluno/paciente vai se diferenciar da criança na escola comum em alguns aspectos, pois sabemos do desconforto físico e emocional que o acomete, tendo o indivíduo seu ritmo desacelerado em decorrência da patologia.

A questão avaliativa nesse quadro se diferencia da que acontece na escola comum, posto que “a função clássica da avaliação [...] de exercer controle materializado na disciplinarização dos corpos e mentes, no espaço educativo hospitalar não tem sentido” (AROSA, 2007, p. 4162). A avaliação na classe hospitalar caracteriza-se pela participação da criança, que mesmo em momentos de divergências físicas e emocionais, consegue interagir com as propostas apresentadas.

Embora o sentido da classe hospitalar seja o de dar continuidade aos estudos do sujeito hospitalizado, podemos perceber que é um meio em que as crianças se sentem acolhidas e demonstram mais alegria, através de sorrisos e prazer em realizar as atividades. Igualmente durante a pesquisa de campo alguns depoimentos informais nos indicaram que após as aulas na classe, os pacientes conseguem reagir mais positivamente ao tratamento e ao período de internação. De acordo com Fonseca:

[...] as relações de aprendizagem numa escola hospitalar são injeções de ânimo, remédio contra os sentimentos de abandono e isolamento, infusão de coragem, instilação de confiança no seu progresso e em suas capacidades (2008, p. 34).

Os resultados desse trabalho demonstraram a importância do trabalho nos hospitais, e o quanto esse suporte ajuda na recuperação do aluno/paciente. Nesse sentido, acreditamos que as instituições públicas brasileiras deveriam investir nessa modalidade de ensino, prevista nos documentos oficiais, para a melhor estruturação das Redes de Ensino e alcançar mais crianças.

3 Considerações

Apesar da primeira classe hospitalar no Brasil ter mais de 60 anos, ainda é possível encontrar limitações para este campo na realidade brasileira. Pela pesquisa foi possível compreender que faltam políticas públicas para definir e esclarecer as práticas do professor dentro do hospital. Por exemplo, a falta de concurso aponta uma desconsideração com o profissional e o público atendido. Entendemos que a restrição do assunto propicia a falta de informação e aos equívocos do que é, do que faz realmente um professor dentro do hospital.

Por fim, a classe hospitalar é amparada por lei, mas isso não garante sua solidificação nas instituições de saúde. Em todo o país contamos com cerca de 155

classes hospitalares (FONSECA, 2014), mas em comparação com a magnitude brasileira, fica nítido que esse número é insuficiente. Um outro aspecto é que a Baixada Fluminense conta com apenas duas classes hospitalares em funcionamento.

Concluimos que o atendimento pedagógico hospitalar é uma área que merece ser mais evidenciada. Essa temática nos leva a refletir sobre a inclusão. A participação desse aluno/paciente na classe no hospital acarreta conhecimento e contribui para sua autoestima.

Referências Bibliográficas

- AROSA, A. C. Avaliar a aprendizagem no hospital: uma experiência possível? VII EDUCERE - V ENCONTRO NACIONAL SOBRE ATENDIMENTO ESCOLAR HOSPITALAR, 2007. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/PA-515-12.pdf> Acesso em: maio de 2016.
- BRASIL. Constituição Federal Brasileira, 1988.
- _____. Declaração dos Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados. Resolução no 41 de 13 de outubro de 1995. Diário Oficial da União. Brasília: Imprensa Oficial, 1995.
- _____. Lei Federal no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996.
- _____. Ministério da Justiça. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade (1994 - Salamanca). Declaração de Salamanca e linha de ação sobre Necessidades Educativas Especiais. 2º ed. Brasília: Corde, 1997.
- _____. Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica - CNE/CEB 2, 2001.
- _____. Ministério da Educação. Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações. Brasília: MEC/SEESP, 2002.
- _____. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, janeiro de 2008a.
- DECLARAÇÃO mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, 1990.
- ESTEVES, C. R. Pedagogia Hospitalar: um breve histórico, 2008. Disponível em: <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/>. Acesso em: junho de 2016.
- FONSECA, E. S. Hospital Municipal Jesus: contribuição à história da pedagogia hospitalar. Tema livre apresentado na Jornada Científica Comemorativa do 63º Aniversário do Hospital Municipal Jesus. Rio de Janeiro. Julho. 1998b.
- _____. CECCIM, R. B. Atendimento pedagógico-educacional hospitalar: promoção do desenvolvimento psíquico e cognitivo da criança hospitalizada. Temas sobre Desenvolvimento, v. 7, n. 42, p. 24-36, 1999.
- _____. Atendimento no Ambiente Hospitalar. 2. Ed. - São Paulo: Memnom, 2008.
- _____. Escolas em Hospitais no Brasil. EHs-BR-ESF julho/2014.

- FONTES, R. S. A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da Educação no hospital, 2005.
- _____. O desafio da educação no hospital. *Presença Pedagógica*. v. 11 n.64 jul. /Agosto. 2005.
- GODOY. A. S.. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *RAE – Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.
- LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MARTINS, V. P. A humanização e o ambiente físico hospitalar – Anais do I Congresso Nacional da ABDEH – IV Seminário de Engenharia Clínica – 2004.
- MATOS, E. L. M; MUGIATTI, M. M. T. F. *Pedagogia Hospitalar: a humanização integrando educação e saúde*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- NOFFS, N. A.; RACHMAN, V. C. B. *Psicopedagogia e saúde: reflexões sobre a atuação psicopedagógica no contexto hospital*, 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo> . Acesso em: maio de 2016.

O CORPO DOS CONDENADOS

Entre a lógica medicalizante e o convívio social

Carolline Septimio

Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC/Brasil

Grupo de pesquisa: Observatório de Práticas Escolares- OPE

Vanessa Goes Denardi

Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC/Brasil

Grupo de pesquisa: Culturas escolares, História e Tempo Presente

Resumo

Neste ensaio teórico, valendo-nos do conceito ancorado em Foucault (2012) acerca da tecnologia política do corpo, aguçamos o debate acerca do corpo deficiente e a lógica medicalizante que baliza a contemporaneidade. Em meio a receituários contra todo e qualquer mal-estar social, utilizamos a obra de Machado de Assis “O Alienista” para elucidar questões como desvio padrão, saber e poder, exclusão e enquadramento das deformidades do corpo. O personagem principal do conto machadiano, Simão Bacamarte, busca por meio de seus conhecimentos médicos detectar possíveis desvios de condutas sociais. Simão estabelece a tentativa, para si e aos demais, da conquista de corpos potencialmente constituídos de elementos capazes de garantir a plenitude da sociedade. Nosso interesse volta-se à ideia do debate em torno da segregação do indivíduo diante da diversidade humana e da tentativa sempre presente da medicalização dos corpos indolentes, desviantes, improdutivos, desajustados, estranhos.

Palavras-chave: Medicalização; Corpo, Machado de Assis, tecnologia política do corpo; dimensão política.

1 Introdução

*Futucando bem
Todo mundo tem piolho
Ou tem cheiro de creolina
Todo mundo tem um irmão meio zoolho
Só a bailarina que não tem*

(Chico Buarque e Edu Lobo, Ciranda da bailarina, 1983)

As tecnologias de melhoramento genético despertam uma importante questão: “será que deveríamos dedicar nossa proficiência tecnológica para curar doenças e ajudar as pessoas a recuperarem a saúde ou será que também deveríamos nos melhorar reconstruindo nossos corpos e nossas mentes?” (SANDEL, 2013, p. 28)

O homem-padrão, sadio física e psiquicamente, representa a tentativa de se estabelecer a fôrma e a forma ideal de ser humano (SEPTIMIO, 2014). O homem inserido num círculo e no quadrado, ao mesmo tempo, reflete a perfeição matemática do corpo humano na representação de Da Vinci para o escrito de Luca

Pacioli “*De Divina Proportione*”, como elucida Duarte e Cohen (2003, p. 2) “Seu corpo possui proporções estudadas desde a Grécia antiga e tomadas como medida-padrão para a própria dimensão arquitetônica”

A história nos mostra que a humanidade tem alinhado práticas com o objetivo de uma desejada padronização, seja nos espaços, modos de falar, pensar e fazer. Nesse processo, muitos têm sido alijados, pois não se enquadram nas tentativas de homogeneização de pessoas.

A decisão de investigar sobre os comportamentos desviantes, as condutas desaprovadas socialmente, tem a sua referência teórica na obra “Vigiar e Punir” do filósofo francês Michel Foucault (2012), o qual aborda a metamorfose do conceito de loucura no decorrer da história, bem como a ideia de poder punitivo àqueles que se comportam de modo desviante. Discutimos a supressão por meio da privação da liberdade, enquanto modo de exclusão e tentativa de recuperação médica, como ocorre aos moradores da cidade em que o médico Simão reside e atesta a necessidade de internação, no conto de Machado de Assis (1992).

2 Justificativa

*Era através de suas palavras
que se reconhecia a loucura do louco;
elas eram o lugar onde se exercia a
separação*
(FOUCAULT, 2014, p.11)

No livro “Elogio da Loucura”, Erasmo de Rotterdam escreve que a vida só é possível por meio da loucura

E no entanto, vo-lo garante a Loucura em pessoa, alguém é tanto mais feliz quanto mais multiforme é a sua demência, desde que se mantenha dentro do gênero que me é peculiar: um gênero tão difundido que não sei se entre os homens se pode encontrar um só que seja sempre sábio e completamente imune a qualquer forma de demência. (ROTTERDAM, 2012, p. 55)

A demência para Rotterdam (2012) não é motivo para recuperação, medicalização ou internação, mas sim elemento-chave para a manutenção da sociedade. O que para muitos é considerado sabedoria pode ser visto como a própria loucura a se manifestar nos comportamentos sociais.

A tentativa de normatizar os corpos deformados e o poder disciplinar que regula o “saber” do corpo e seu controle num jogo de instituições e aparelhos numa

microfísica do poder (Foucault, 2012) é o que nos move nesta escrita de cunho científico- literário.

No estudo de “O Alienista” em correlação com as desigualdades e exclusões se insere nas pesquisas realizadas pelo grupo de pesquisa “Observatório de Práticas Escolares” e “Culturas escolares, História e Tempo Presente” nas atividades desenvolvidas pelas áreas de Educação, Comunicação e Tecnologia; e História e Historiografia da Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina. Este artigo visa cooperar para o aprofundamento do debate em torno da segregação do indivíduo, sua exclusão e enquadramento das deformidades humanas e da tentativa sempre presente da medicalização dos corpos indolentes e improdutivos.

Ao tratar da patologização das diferenças humanas e seus desdobramentos para a educação especial, Angelucci (2015) afirma que campo da saúde tem se sobreposto aos saberes da educação, sendo a formação em educação dispensada em lugar da paramédica. Assim, seguimos a lógica medicalizante e patologizante, acreditando que conhecendo as causas teremos a chave do sucesso e o domínio das diferentes “anormalidades”.

Ao analisar “O alienista”, a partir de suas diversas perspectivas, a loucura diagnosticada pelo personagem principal, Simão Bacamarte, tem um papel primordial e, por assim dizer, decisivo, ao formar um filtro cognoscitivo utilizado por ele na criação e organização de sua realidade. Dr. Bacamarte era um médico (re)conhecido nacional e internacionalmente e que, após um período de estudos em Portugal, retornou ao Brasil e fixou residência na cidade de Itaguaí onde casou-se com Dona Evarista, mulher que, segundo ele, “reunia condições fisiológicas e anatômicas de primeira ordem, digeriria com facilidade, dormia regularmente, tinha bom pulso, e excelente vista; estava assim apta para dar-lhe filhos robustos, sãos e inteligentes.” (ASSIS, 1992, p. 9).

Dona Evarista estava apta, mas essa conclusão não partia de um qualquer e sim de uma autoridade médica, seu próprio marido. Durante todo o romance Dr. Bacamarte tem a batuta nas mãos, o poder produzido pelo seu saber científico segundo o qual tinha condições plenas de separar o que é comum e incomum, o normal e o desviante, o corpo condenado e o corpo absolvido.

Os excluídos não têm voz, pois suas palavras não têm poder. Dentre os procedimentos de exclusão está, para Foucault (2014, p. 09), a interdição, o veto, a

vedação, a qual pode ocorrer por tabu do objeto discutido, pelo ritual que as circunstâncias muitas vezes impõem ou pelo direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala. Sobre este último nos ancoramos para escrever sobre o Dr. Bacamarte. O psiquiatra possuía o aval acadêmico e reconhecimento social. Seu discurso tinha força pois “sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 2014, p.09)

Na obra machadiana, fica evidente o esforço do Dr. Bacamarte para encontrar a normalidade e o perfeito equilíbrio mental nas pessoas que habitavam a cidade. Suas investidas, sem sucesso, acabam por frustrá-lo de tal maneira que se vê obrigado a internar-se, acusando-se de ser ele mesmo o desvio padrão, o corpo desregrado, o louco.

A partir da compreensão da produção de discursos pelo contexto e da produção de saberes ligados ao poder, partimos da compreensão de corpo político

como o conjunto de elementos materiais e das técnicas que servem de armas, de reforço, de vias de comunicação e de pontos de apoio para as relações de poder e saber que investem os corpos humanos e os submetem fazendo deles objetos de saber (FOUCAULT, 2012, p.31)

Portanto, ao investigarmos a personagem do livro, Dr. Bacamarte, observamos a tentativa de domínio desse corpo político por meio da internação de seus pacientes. Sabendo que os processos de subjetivação estão representados em nossas práticas cotidianas, que os saberes nos atravessam e nos constituem historicamente, a materialidade é representada também no discurso. É a partir dessa base conceitual que compreendemos a obra de Machado de Assis e que analisamos os saberes dos corpos condenados.

3 Referencial Teórico

A diferença é esta: quem ao ver uma abóbora a toma por mulher, é chamado demente porque isso acontece com pouquíssima gente. Mas quem, tendo a mulher em comum com muitos, jura que ela é mais virtuosa que Penélope e, feliz com seu erro, orgulha-se de si mesmo, ninguém o chama demente, porque isso acontece com frequência e em toda parte (ROTTERDAM, 2012)

Para análise da supressão por meio da privação da liberdade, elencamos o livro “O Alienista” numa análise foucaultiana acerca da exclusão e enquadramento social de corpos condenados. No conto machadiano, o médico Simão Bacamarte atesta a diversos moradores da cidade em que reside a necessidade de internação pela disfunção que Bacamarte julga terem.

Como tinha verdadeiro amor pela ciência e acreditava que a saúde da alma era a ocupação mais digna de um médico, Simão Bacamarte dedicou-se ao tratamento de pessoas que tinham alguma demência. Pediu licença à Câmara Municipal para montar a Casa Verde, local onde internaria seus pacientes cobrando certa quantia das famílias que ali quisessem deixar seus entes “deficientes”.

O médico queria revolucionar o modo como os ditos loucos eram tratados, ou melhor, não tratados, pois ficavam presos em casa sem poder desfrutar do benefício da vida, sem esperança de melhora ou cura. Na Casa Verde, os pacientes poderiam ser controlados e úteis nas pesquisas do Dr. Bacamarte sobre os males da alma. O corpo, para Bacamarte, se faz duplamente necessário, tanto produtivo, para fins de pesquisa e investigação, quanto corpo submisso ao tratamento médico

Mas o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais (FOUCAULT, 2012, p.28)

Com a licença em mãos, o médico pôs-se a planejar o asilo que localizar-se-ia “na Rua Nova, a mais bela rua de Itaguaí naquele tempo, tinha cinquenta janelas por lado, um pátio no centro, e numerosos cubículos para os hóspedes.” (ASSIS, 1992, p. 11). A casa, que contava com uma frase do Alcorão na fachada, tinha suas janelas verdes, cor essa que deu nome à moradia e que nos causa certa estranheza, já que o tom nos remete à liberdade e esperança, sentimentos bastante contraditórios à função da casa de orates.

Inaugurada, a Casa Verde valeu-se da presença dos cidadãos da cidade e das povoações mais próximas durante sete dias de festas públicas, tendo como papel principal, segundo o Dr. Bacamarte, “estudar profundamente a loucura, os seus diversos graus, classificar-lhe os casos, descobrir enfim a causa do fenômeno e o remédio universal.” (ASSIS, 1992, p. 12)

A Casa Verde reflete a estrutura necessária para abrigar os desajustados por meio de alternativas de recuperação e isolamento, numa lógica medicalizante e de

cerceamento do convívio social. A construção da Casa remete-nos àquilo que Foucault denomina de materialidade do discurso. Para Foucault (2014) a produção do discurso não é abstrata mas cercada de materialidade, seja pelos modos de ser, pensar e fazer, pela fala, fotografia, arquitetura, entre outras formas de apropriação do poder.

suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuídos por certos números de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2014, p. 08-09)

A procura pelo espaço tornou-se intensa e foi necessária a construção de mais trinta e sete leitos em menos de quatro meses. Eram “loucos” de todas as partes e todos os males, desde os por amor até os que falavam sozinhos e faziam discursos acadêmicos rebuscados, do boiadeiro ao escrivão.

A presença da igreja, bastante considerável na época, era marcada pelo Padre Lopes, que visitava a casa com frequência tentando encontrar uma explicação divina para tais fenômenos com o consentimento do Dr. Bacamarte, que tinha temor do vigário. Os doentes eram classificados, inicialmente, em duas seções, os furiosos e os mansos, partindo, posteriormente, para as subseções, como os delírios e alucinações. Os pacientes eram diariamente acompanhados por Simão Bacamarte, em um estudo árduo e contínuo, pois

analisava os hábitos de cada louco, as horas de acesso, as aversões, as simpatias, as palavras, os gestos, as tendências; inquiria da vida dos enfermos, profissão, costumes, circunstâncias da revelação mórbida, acidentes da infância e da mocidade, doenças de outra espécie, antecedentes na família, uma devassa, enfim, como a não faria o mais atilado corregedor. E cada dia notava uma observação nova, uma descoberta interessante, um fenômeno extraordinário. (ASSIS, 1992, p. 14)

O médico passava dias e noites em função de descobrir a razão das enfermidades dos pacientes, doando-se inteiramente ao trabalho. Dona Evarista, muito triste pela falta do marido, começou a adoecer e a sentir-se a mais infeliz das mulheres. Para acalmá-la a alma, Dr. Bacamarte enviou-a para o Rio de Janeiro, cidade que a esposa sonhava em conhecer. Sem outras prioridades, o médico continuava suas pesquisas e passava horas nas ruas conversando com a população e observando suas falas, chegando, assim, a uma nova teoria, a de que “a razão é o perfeito

equilíbrio de todas as faculdades; fora daí insânia, insânia e só insânia.” (ASSIS, 1992, p. 18)

Outro princípio pelo qual a sociedade opera a exclusão, como escreve Foucault (2014), além da interdição das palavras, é por meio da separação e da rejeição de pessoas. “Desde a Idade Média, o louco é aquele cujo discurso não pode circular como o dos outros(...) não podendo testemunhar na justiça, não podendo autenticar um contrato”, entretanto, essa condição não lhe furta de “enxergar com toda ingenuidade aquilo que a sabedoria dos outros não pode perceber” (p.10-11).

Nossa personagem em questão, Simão Bacamarte, no gozo de suas faculdades mentais e sabedoria, começou a enxergar nos mais diversos cidadãos a loucura. Houve o Costa, que emprestara todo o dinheiro que havia recebido como herança e logo foi recolhido à Casa Verde, assim como sua prima que por ele foi interceder junto ao médico e também acabou isolada; Mateus, o albardeiro, que por contemplar demasiadamente a casa que construía também foi condenado.

Numa ilha, cercada de doentes para todos os lados, a Casa Verde mantinha-se cumprindo sua função de isolamento, de privação de liberdade tal qual uma prisão, de modo semelhante ao que explica Foucault (2012, p.18) “Quase sem tocar o corpo, a guilhotina suprime a vida, tal como a prisão suprime a liberdade, ou uma multa tira os bens”. A exclusão, mesmo sem aprisionar o corpo, cerceia a vida uma vez que embute o desejo do isolamento, do controle do indivíduo, sua modificação e neutralização de suas características desviantes.

Essa tecnologia política do corpo inscreve-se socialmente, para Foucault, como a capacidade de controle obtida com ou sem violência, no entanto, permanentemente de ordem física

Quer dizer que pode haver um ‘saber’ do corpo que não é exatamente a ciência de seu funcionamento, e um controle de suas forças que é mais que a capacidade de vencê-las: esse saber e esse controle constituem o que se poderia chamar a tecnologia política do corpo” (FOUCAULT, 2012, p.29)

A submissão aqui insere-se não apenas pela força, mas em razão de diversos instrumentos, como o conhecimento científico, o saber institucionalizado, o discurso subjetivado.

Nesse contexto, Dona Evarista retornou do Rio de Janeiro e foi vista como a esperança da cidade, já que seu marido estava a flagelar a população de Itaguaí. No

jantar de recepção da ilustre dama, um rapaz muito jovem, chamado Martim Brito, a fez milhares de elogios, causando espanto nos convidados, menos em Simão Bacamarte que pensou o garoto ter uma séria lesão cerebral digna de estudo. Passado três dias, o garoto foi recolhido à casa de orates. O terror acentuou-se. “Não se sabia já quem estava são, nem quem estava doido. As mulheres, quando os maridos saíam, mandavam acender uma lamparina a Nossa Senhora.” (ASSIS, 1992, p. 26)

José Borges do Couto Leme, Chico das Cambraias, escrivão Fabrício, Gil Bernardes, Coelho, e tantos outros recolhidos à Casa Verde. A população da cidade, que já estava a nutrir imenso ódio pelo Dr. Bacamarte, resolveu rebelar-se e pedir junto à Câmara Municipal que colocasse um fim no asilo e nos feitos do psiquiatra. A rebelião ganhou dezenas de adeptos, ficando conhecida como a Revolta dos Canjicas. Houve duelo entre a força pública e os manifestantes, resultando onze mortos e vinte e cinco feridos. Ao final, os canjicas, liderados pelo barbeiro Porfírio Neves, venceram a batalha e tiveram em seu líder o novo governo. Gestão que durou poucos dias, pois após expedir decretos contra a Casa Verde e Dr. Bacamarte e ser difamado por um conterrâneo, Porfírio caiu e João Pina, colega de Bacamarte, assumiu o cargo.

Daí em diante foi uma coleta desenfreada. Um homem não podia dar nascença ou curso à mais simples mentira do mundo, ainda daquelas que aproveitam ao inventor ou divulgador, que não fosse logo metido na Casa Verde. Tudo era loucura. Os cultores de enigmas, os fabricantes de charadas, de anagramas, os maldizentes, os curiosos da vida alheia, os que põem todo o seu cuidado na tafalaria, um ou outro almotacé enfunado, ninguém escapava aos emissários do alienista. (ASSIS, 1992, p. 38)

Simão Bacamarte já não via normalidade em mais ninguém, nem na própria esposa, que fora recolhida por sua indecisão entre uma joia e outra para compor o traje do baile da Câmara Municipal. Dia após dia mais pessoas eram “capturadas” e o Dr. Bacamarte ficava cada vez mais imbuído do espírito científico da cura. Passados pouco mais de cinco meses de trabalho árduo, a Casa Verde encontrava-se vazia. Todos estavam curados, o que causou estranha comoção ao médico, pois viu-se aflito ao perceber que, talvez, todos os loucos e desorganizados que pela casa passaram eram normais, e ele, que possuía o perfeito equilíbrio mental e moral, e

era agraciado pela sagacidade, paciência, perseverança e tolerância, reunia todas as qualidades de um acabado mentecapto.

Chegada a essa conclusão, Simão Bacamarte resolveu recolher-se à Casa Verde e, fechada a porta, “entregou-se ao estudo e à cura de si mesmo. Dizem os cronistas que ele morreu dali a dezessete meses, no mesmo estado em que entrou, sem ter podido alcançar nada.” (ASSIS, 1992, p. 48)

Aparelhos e instituições, dotados de uma microfísica do poder (FOUCAULT, 2012, p.29), estabelecem seu campo de validade no qual são estabelecidos os próprios corpos com sua materialidade e força. Dessa forma, Dr. Bacamarte opera pela produção de seu próprio discurso, nas amarras do poder por ele produzido, condenado pelo corpo à reclusão social.

Entendendo o corpo numa dimensão política, buscamos uma abordagem das relações de poder que o marcam e o sujeitam à condenação ou absolvição, de um corpo que para Foucault só se torna útil se for ao mesmo tempo produtivo e submisso. É sobre esse saber do corpo e suas relações sempre tensas, sua materialidade e capacidade, seus interesses e contradições, um corpo político submisso às demandas sociais e ao fenômeno da medicalização que nos vigia, adverte e impõe, sobre esse híbrido dedicamos essa investigação teórica.

4 Objetivos

Nosso interesse volta-se à ideia do debate em torno da segregação do indivíduo diante da diversidade humana e da tentativa sempre presente da medicalização dos corpos indolentes, desviantes, improdutivos, desajustados, estranhos. Discutimos a supressão por meio da privação da liberdade, como ocorre aos diversos moradores da cidade em que o médico Simão reside e atesta a necessidade de internação, no conto “O Alienista”.

5 Metodologia

Esse ensaio científico-literário foi escrito tomando por base o conto de Machado de Assis (1992) “O Alienista”. Com base na obra, buscamos elucidar questões referentes à tecnologia política do corpo, a partir do conceito ancorado em Foucault (2012; 2014) e da materialidade do discurso por meio das relações de saber e poder que perpassam nosso entendimento.

Para tal análise, de cunho bibliográfico, esquadrimos o conto machadiano também destacando os conceitos de exclusão, normalização e medicalização dos corpos para fins de enquadramento social.

Referências Bibliográficas

- ANGELUCCI, Carla Biancha. **A Patologização das diferenças humanas e seus desdobramentos para a educação especial.** 37ª Reunião Nacional da ANPEd. Florianópolis: Out, 2015.
- ASSIS, Machado de. **O alienista:** texto integral. 22. ed. São Paulo: Ática, 1992, p.48.
- DUARTE, C. R. de S.; COHEN, R.. **O Ensino da Arquitetura Inclusiva como Ferramenta para Melhoria da Qualidade de Vida para Todos.** In: PROJETAR 2003. (Org.). *Projetar: Desafios e Conquistas da Pesquisa e do Ensino de Projeto.* Rio de Janeiro: Virtual Científica, 2003, p. 159-173.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- _____. **Vigiar e punir:** história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 2012.
- MICHAELIS. **Dicionário prático de língua portuguesa.** 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2010, p. 952.
- SANDEL, M. J. **Contra a perfeição:** Ética na era da engenharia genética. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2013.
- SEPTIMIO, C. **Acessibilidade física e inclusão no ensino superior:** um estudo de caso na Universidade Federal do Pará. Dissertação de mestrado. Belém, 2014

CURRÍCULO E INCLUSÃO ESCOLAR

Eixo 3

PRÁTICAS CURRICULARES EM EDUCAÇÃO MUSICAL ESPECIAL

Um estudo de caso em um contexto inclusivo

Maristela de Oliveira Mosca

Universidade do Minho/Portugal
maristelamosca@gmail.com

Jason Desidério Bezerra

Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN/Brasil
jason-bezerra@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho trata sobre concepções e práticas curriculares e pretende dialogar sobre conceitos, sentidos e possibilidades da (re)construção curricular de música em um contexto escolar inclusivo. Como foco de investigação pretendemos dialogar sobre concepções de práticas curriculares de Educação Musical na Escola Básica, focando nossos olhares nos processos de ensino e aprendizagem musical das crianças público alvo da educação especial. Desenvolvemos o texto a partir de uma revisão de literatura sobre os temas, dialogando com os conceitos de currículo que consolidam com uma educação musical centrada nas aprendizagens significativas, bem como nas adaptações curricular e metodológica como meios para alcançar a tais objetivos. Para esse trabalho – um Estudo de Caso – buscamos investigar os fenômenos de práticas curriculares mais profundamente, pelo que o caso escolhido faz, realiza e significa para a sociedade. Como ferramenta para a coleta de dados utilizamos o inquérito por questionário, que nos permitiram corroborar a necessidade da participação ativa do professor nos processos de (re)construção curricular, no protagonismo da criança nas ações metodológicas escolhidas e na importância de experiências significativas na construção de conhecimentos musicais que se desenham a partir do vivenciado, dialogado e construído. Ao centrarmos essa investigação pelos olhares dos professores, assumimos a condição de sua participação ativa na (re)construção curricular, como pressuposto para um currículo em movimento e a inclusão. Assim, nos processos de (re)visitar tais concepções curriculares, podemos reafirmar possibilidades em que o conhecimento musical é construído de maneira significativa, em uma rede interdisciplinar que promove a inclusão, flexibilidade e diferenciação. Dessa forma, podemos estabelecer que um currículo coerente é aquele construído coletivamente, pelas mãos de quem faz a educação na escola.

Palavras-chave: Educação Musical Especial; Currículo; Inclusão; Música na Escola Básica.

Introdução

As abordagens teóricas contemporâneas de currículo nos trazem reflexões sobre uma escola em movimento – de ideias, de concepções e de práticas curriculares. Ao centrarmos nossas compreensões de currículo a partir do conhecimento (YOUNG, 2013; MOREIRA, 2013; PACHECO, 2014), como um guia para os professores (YOUNG, 2015), vemos que as práticas curriculares dependem dessa organização

do conhecimento e da participação efetiva dos professores nos processos de (re)construção e realização do currículo (PACHECO, 2014).

Este trabalho tem como objetivo descrever e dialogar sobre concepções e práticas curriculares de educação musical na escola básica. Tendo como *locus* de pesquisa uma escola de educação básica – o Núcleo de Educação da Infância-Colégio de Aplicação/NEI-CAp-UFRN – pretendemos compreender a participação dos professores unidocentes em colaboração com o professor especialista em música e, em que medida as práticas curriculares intervêm ou não na inclusão das crianças público alvo da educação especial nas aulas de música.

Um estudo de caso que se propõe, a partir de uma revisão de literatura e do inquérito por questionário, descrever e refletir sobre as práticas curriculares em música, a partir de uma proposta interdisciplinar e inclusiva. Nesse movimento, as práticas curriculares se revelam a partir da proposta metodológica da escola e a participação dos professores nos processos de (re)construção curricular, suas concepções de educação especial e inclusão, em um contexto escolar onde as crianças ocupam protagonismo nas ações metodológicas. A relevância das experiências significativas na construção de conhecimentos musicais serão analisadas sob a lente de um trabalho de compartilhamento de professores, onde o vivenciar, o dialogar e o construir se tornam eixos da apreensão de conceitos e conhecimentos musicais.

Como estrutura textual, optamos por um diálogo com teóricos que sustentam uma base epistemológica de currículo, conhecimento, interdisciplinaridade, educação especial e educação musical especial, bem como com as concepções dos professores respondentes, formando uma rede dialética sobre o tema investigado.

Nosso trabalho se justifica pela importância em investigar os processos de ensino e aprendizagem da linguagem musical a partir de uma perspectiva interdisciplinar, compreendendo que a dinâmica escolar deve centrar-se em uma proposta de emancipação dos alunos, em práticas curriculares que permitam a autonomia e a reflexão, bem como a investigação e a elaboração de hipóteses. Assim, perceber como acontecem os processos de ensino e aprendizagem em uma escola que tem seu currículo em movimento é compartilhar uma maneira de se pensar e fazer a escola contemporânea.

Currículo: concepções

Sendo um conceito ambíguo e complexo, as percepções sobre currículo centram-se em diferentes formas de perceber o movimento da escola. Podemos, entretanto, afirmar que a concepção de currículo está vinculada a concepção de escola e sociedade que se pretende. Dessa forma, os paradigmas curriculares refletem a maneira como se vê e vivencia as sociedades, culturas, ideologias e os alunos.

O contexto escolar molda e é moldado pelo currículo e, como afirma Pacheco (2016, p. 67) “currículo é um itinerário de educação e formação, com uma identidade cultural, histórica e socialmente contextualizada, mesmo que as abordagens curriculares sejam muito diferentes no objeto que definem como conhecimento”. Ao corroborarmos com essa definição de currículo, estamos também em consonância com Silva (1999, p. 14), quando anuncia que “além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade”.

Em sua maioria, as professoras respondentes acordam com tais concepções, já que conceituam currículo como:

A forma que a instituição tem de considerar os conhecimentos escolares, o como ensinar e o como aprender.

Mediador e articulador dos saberes e práticas das crianças com a cultura.

A sistematização das intenções educativas que servem de norte/rota para orientar/guiar as práticas pedagógicas de uma instituição, objetivando possibilitar o encontro das crianças com os conhecimentos, histórico e socialmente elaborados, que servirão de subsídio para elas entenderem/explicarem o seu mundo natural e cultural constituindo-o e se constituindo nele.¹

Assim, o currículo em movimento que construímos no chão da escola desenha os caminhos da formação de nossos alunos, tendo em conta suas identidades e o contexto vivenciado. O protagonismo dos alunos decide a organização desse conhecimento acadêmico que chega a escola. A esses processos que regem o currículo em movimento chamamos de Tema de Pesquisa.

Currículo: Práticas

¹ As respostas das professoras serão marcadas em itálico.

O Tema de Pesquisa é uma atitude pedagógica que se inicia no diálogo, parte para a ação, para a reflexão, para o diálogo, nesse movimento de construção e reconstrução diária. Ao descrever o Tema de Pesquisa – a opção metodológica adotada no Núcleo de Educação da Infância-Colégio de Aplicação/NEI-CAp – colocamos nossas concepções curriculares e como vemos e realizamos esse currículo. Nesse momento, nos colocamos no lugar dos professores especialistas em música que, na pretensão reflexiva, buscam construir conhecimento, ressignificar saberes ou mesmo tomar consciência dos momentos pedagógicos em nossa formação docente.

Como educadores dessa escola básica, vivenciamos a oportunidade de diálogo constante: com os documentos oficiais, com o currículo, com o conteúdo, com os colegas de trabalho, com os alunos, com a comunidade educativa. E como tal, concebemos a escolarização como o compartilhamento do mundo histórico, do repertório de saberes humanos organizados e sistematizados no decorrer do tempo. Por meio de sua ação sobre o mundo, o homem cria o domínio sobre sua cultura e história – e a *praxis* educativa deve (re)viver esses domínios a partir do diálogo.

Nesses processos dialógicos – que é pensar criticamente – temos como opção metodológica o Tema de Pesquisa. Uma aprendizagem que se pretende baseada em problemas, o Tema de Pesquisa tem a sua gênese no Tema Gerador – Paulo Freire – e busca na formação da criança (chamaremos de criança o sujeito aprendente) revelar os processos de ensino e aprendizagem – que se vincula ao papel político e pedagógico assumido pela instituição como mediadora-dinamizadora das relações entre as experiências e conhecimentos da criança e os conhecimentos acumulados socialmente pela humanidade.

Assim, compreendemos a criança como um ser social que, a partir de suas características e modos de ver/experienciar o mundo, tem sua individualidade e lógica próprias. Nessa concepção de criança, vemos as infâncias em um processo dialético, em seu desenvolvimento e caminhos diversos e únicos, que tem nas atividades externas – experiências, interações e ações – o impulso para seu crescimento e alargamento de suas manifestações: “pensamento, linguagem, relações lógicas e topológicas, conceitos e operações”. Nessa compreensão vemos que o desenvolvimento se processa por fases, que apresentam características diversas, bem como possibilidades e necessidades e temos no papel do professor o

mediador em suas experiências de aprendizagem, no diálogo e na aquisição da autonomia (NEI).

Como procedimento metodológico que procura abarcar as necessidades, curiosidades, interesses e possibilidades das crianças, temos o Tema de Pesquisa que, de acordo com Victor (2012, p. 4):

Procura articular três dimensões básicas nos processos de ensinar e aprender: o conhecimento das áreas de conteúdos que se quer tornar disponível as crianças; o contexto sociocultural das crianças, ou seja, suas realidades imediatas, e os aspectos vinculados diretamente à aprendizagem, aqui concebida como processo que propicia mudanças no desenvolvimento humano por meio da incorporação de normas, conhecimentos, valores e habilidades da cultura e da sociedade.

Nesse movimento, desejamos que as crianças reflitam e dialoguem sobre questões atuais e inquietações – o que desejam estudar, qual a justificativa e questões de investigação. O tema é sempre escolhido coletivamente, em assembleias mediadas pelos professores, que debatem sobre a importância de cada tema sugerido, a defesa dos grupos e a escolha do tema mais pertinente para o momento. Entretanto, para que um assunto se constitua em um Tema de Pesquisa é necessário que ele abranja critérios balizadores que, de acordo com Rêgo (1999, p. 65), são:

- precisa ser um assunto que gere questionamentos, necessidade de ir em busca de um aprofundamento maior, possibilitando, dessa forma, o diálogo;
- que contribua para uma visão mais ampla da realidade onde o indivíduo está inserido, favorecendo um melhor entendimento do mundo em que vive;
- unifique/aglutine conceitos de outras áreas do conhecimento, com a perspectiva de articular-se com outros conhecimentos, podendo ser ampliado para outros temas;
- envolva um componente afetivo do grupo, para ser significativo, ou seja, que todo o grupo esteja curioso e interessado em saber mais/investigar aquele determinado assunto.

Após os assuntos selecionados, as crianças vão para a assembleia, momentos marcados pelo forte protagonismo delas, já que, desde os primeiros diálogos, são incentivadas a refletir sobre questões pertinentes a serem pesquisadas, sejam essas questões a partir de temas do cotidiano; do interesse sobre fenômenos naturais; sobre descobertas do homem, bem como sua vida em sociedade e diferentes culturas; Arte; enfim, temas que surgem a partir da dialética diária em sala de aula.

Não sendo o conteúdo tratado como uma “doação ou imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos” (FREIRE, 1987, p. 47), após determinado tema ser escolhido, iniciamos os estudos a partir do confronto dos conhecimentos que as crianças já construíram sobre o assunto e o levantamento de hipóteses e perguntas de estudo – o Estudo da Realidade. Nesse momento, as crianças são encorajadas a formular questões sobre o assunto, nascendo assim o que podemos chamar de centro de interesse do tema – mola propulsora da investigação, que vai convocar e aproximar as diferentes áreas do conhecimento.

No Tema de Pesquisa as disciplinas mantêm seu status e a interdisciplinaridade acontece a partir do diálogo entre os professores de turma (monodocentes) e os especialistas de área, buscando relações e caminhos para uma aprendizagem significativa. De acordo com Young (2015, p. 404), as disciplinas são:

As ferramentas que os professores possuem para ajudar os alunos a dar o salto da experiência àquilo que o psicólogo russo, Vygotsky, denominou “formas superiores de pensamento”. As disciplinas reúnem “objetos de pensamento” em conjuntos de “conceitos” sistematicamente relacionados.

Na sistematização do Tema de Pesquisa as disciplinas dialogam para responder ao objeto de investigação, em uma atitude colaborativa e integradora, onde reconhecemos a importância da especialização. Entretanto, nessa organização cognitiva, as disciplinas não aparecem de maneira estanque ou solitária, mas trabalham coletivamente em seus saberes no intuito de responder as questões de pesquisa lançadas pelas crianças e alimentadas pelos professores.

Os momentos pedagógicos do Tema de Pesquisa, que se iniciam com o Estudo da Realidade, não acontecem de maneira fragmentada e cronológica, mas podem (re)alimentar-se em todo o processo de investigação, já que são regidos pelo movimento dos processos de ensino e aprendizagem, coordenados pelos atores desse processo – crianças e professores (Rêgo, 1999). Assim, temos a Organização do Conhecimento, que envolve todo o processo e que procura, a partir de estratégias metodológicas, confrontar os conhecimentos prévios das crianças com novos estudos e descobertas. Afinal, o papel fundamental da escola é o de “levar os alunos para além da sua experiência de maneiras que eles provavelmente não teriam acesso em casa” (YOUNG, 2015, p. 402). Nesses processos chegamos ao momento pedagógico chamado Aplicação do Conhecimento que, de acordo com

Rêgo (1999, p. 71) “caracteriza-se pela síntese de tudo que conseguiram aprender sobre o assunto, através de uma das formas de expressão humana”. Dialogando com a linguagem musical, vemos que nessas práticas curriculares optamos por uma abordagem de educação musical ativa, que tem como pressuposto a aquisição do conhecimento musical a partir da experimentação e não da transmissão de conceitos. Freire (1996, p. 47) diz que devemos:

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento.

Práticas curriculares: a música na escola

Pautados nos pressupostos do Tema de Pesquisa, nossas práticas curriculares em música pretendem trazer a linguagem musical a escola de maneira a compreender seus processos de construção no decorrer da história; trazendo a música dos povos e de diferentes culturas; e compartilhando modos de fazer, a partir dos eixos estruturantes da aprendizagem musical: a apreciação musical, o fazer artístico e a contextualização da obra.

Chamada de abordagem Orff ou Orff-Schulwerk, essa abordagem metodológica do ensino de música se pauta em processos pedagógicos, que partem de um conceito didático que Regner (2011, p. 65) chama de “módulos de aprendizagem”, que se revelam pela vivência musical.

A Motivação: Carl Orff dizia que se a criança não tem interesse, não aprende – e que seu interesse é a brincadeira. Assim, “a educação musical da criança não começa na sala de música, a hora do jogo é o ponto de partida” (ORFF, 2011, p. 31). Dessa forma, o professor deve buscar a motivação, trazendo o jogo e a música para a sala de aula e não partituras ou exercícios. As aulas partem sempre de um jogo, um desafio, uma história...que procuram trazer a criança para o ambiente temático, encorajando-a à aventura.

Exploração: explorar é descobrir a música. As vivências de apreciação, fazer e contextualização/sistematização musicais devem compreender que a música “e também suas funções e efeitos estimulam a observação e a solução de problemas” (REGNER, 2011, p. 65). Os materiais são disponibilizados às crianças para que elas

possam tatear, experimentar e descobrir novas e diferentes maneiras de fazer. Dessa forma, as orientações não são de “faça assim”, “use dessa maneira”, mas sim buscam o “como poderíamos fazer?”, “você já experimentou de outra maneira?”.

Sensibilização: é perceber e sentir a música. O desfrute musical é ponto de partida para a aprendizagem – para que as crianças possam observar, comparar, diferenciar – construindo capacidades para a aquisição de conhecimentos musicais. Se as crianças não forem tocadas nesses processos, se tornam “corpos presentes” que, não podendo sair dali, estão na aula, mas não apreendem.

Técnicas Psicomotoras: só se aprende fazendo música. Regner (2011, p. 65) afirma que “a prática vocal e instrumental trazem a necessária experiência fundamental para uma relação ativa com os conceitos musicais básicos e o desenvolvimento de técnicas psicomotoras necessárias para a reprodução musical”. Assim, nos fazeres musicais, as crianças apreendem a técnica, no contexto necessário para o momento e o desenvolvimento de cada uma.

Estruturação: esse módulo se refere a sistematização, a compreensão da música. No Orff-Schulwerk, a vivência precede a técnica, as regras e a leitura. Entretanto, aprender música é também compreender seus significados e os signos de estruturação. Nas aulas de música as crianças apreendem sobre a música do mundo, das épocas históricas, das culturas – bem como seus significados e sentidos, as técnicas e instrumentos utilizados e sua reprodução (escrita, gravada, performática).

Em relação aos módulos de aprendizagem, Regner (2011, p. 65), ainda ressalta que: “estes cinco módulos de aprendizagem estão estreitamente relacionados, se entrelaçam”. Desde os primeiros anos de escolaridade, tudo o que é ressaltado como informação relevante acerca do tema é explorado por meio da fala e de diversas formas de registros. Questionando, discutindo, dialogando, pesquisando, explorando, experimentando, manipulando e comparando os elementos do ambiente que as crianças constroem, em um processo onde o erro construtivo é parte do avanço e do seu conhecimento de mundo, que o conhecimento se constrói e as crianças apreendem.

Música e Inclusão: lugar de fazer música

As práticas curriculares do NEI envolvem as dimensões de planejamento, partilha de ideias e fazeres, organização e adequação curriculares e metodológicas, a experiência didática, registro e avaliação.

Tendo a música como linguagem que rege nossa investigação, assumimos a educação musical como o processo de aprender e ensinar os signos próprios dessa área de conhecimento, compreendendo-a como expressão artística e de natureza sistematizada de diferentes maneiras, a partir de diferentes olhares e concepções sobre a música e seus fazeres.

Assim, corroboramos com Leguizamón (2010), ao afirmarmos que a música na escola deveria ser legitimada como área de conhecimento, com signos e códigos próprios, tendo um espaço curricular com objetivos e conteúdos organizados a partir de eixos que englobem a apreciação musical, o fazer artístico ou interpretação musical e a contextualização da obra artística ou o contexto sócio-histórico-cultural. Nesses processos de aprender e ensinar música, as práticas curriculares devem englobar orientações didáticas, recursos e sugestões para o desempenho musical – tendo como norte o desenvolvimento individual. Assim, a música na escola deveria considerar “o saber musical como um modo de conhecimento, como uma linguagem simbólica e complexa, como uma forma elaborada de comunicação humana não verbal” (LEGUIZAMÓN, 2010, p. 5).

Concebemos a educação musical especial como os processos de ensinar e aprender música na diversidade, em um ambiente inclusivo e de exercício dos saberes musicais – a partir da apreciação, fazer artístico e contextualização da obra – em que a expressão musical é respeitada e valorizada, bem como a linguagem musical se estabelece a partir de experiências musicais significativas.

Ao trazermos para nosso foco de investigação a educação musical especial, assumimos a necessidade de compreender as necessidades educativas especiais e suas especificidades. Warnok (1978), citado por Puigdellívol (1996, p. 62), diz que com o termo necessidades educativas especiais:

Nos referimos ao conjunto de meios (profissionais, materiais, de localização, de atenção ao entorno, etc.) que devem instrumentalizar para a educação dos alunos que por várias razões, temporária ou permanentemente, não são capazes de evoluir para autonomia pessoal e integração social com os meios que habitualmente estão à disposição na escola.

Dessa forma, a educação musical especial considera e reconhece as crianças público alvo da educação especial como sujeitos de direitos, compreendendo as especificidades pedagógico-musicais, as adequações curriculares e metodológicas, com o objetivo de ensinar música a todos, na diversidade.

Em relação a educação musical especial, as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 6), afirmam a obrigatoriedade e a legitimação da música como prática curricular, salientando que “a prática musical também cria condições especiais de comunicação, tais como aquelas entre e com as pessoas com deficiência (surdas, cegas, mudas, com síndromes, com alterações em seu desenvolvimento, patologias, paralisia cerebral, entre outros)”. As orientações curriculares que regem a educação especial no Brasil – escola inclusiva, adequação curricular – também regem as propostas de educação musical especial, que se pautam nos eixos estruturantes de apreciação musical (audição, percepção, reconhecimento e conhecimento de diferentes gêneros musicais); fazer artístico (criação e releitura de obras musicais de diferentes épocas, lugares e tradições); e contextualização da obra de arte (reconhecimento da obra em seu contexto histórico, social, político e cultural).

Assim, podemos afirmar que a educação musical especial abrange os processos de aprender e ensinar música na diversidade em uma perspectiva inclusiva. Para tanto, a gestão do currículo deve se apresentar em uma concepção de educação musical e inclusão, promovendo o acesso de todos os alunos às atividades e aprendizagens musicais a partir de adequações curriculares, instrumentais e metodológicas.

Educação Musical Especial: o que pensam os professores?

A partir de nossas concepções teóricas e dos olhares dos professores sobre currículo, educação musical e educação especial, focamos nossas lentes para as respostas das professoras sobre as crianças público alvo da educação especial e sua participação nas aulas de música. Nesse aspecto, dialogamos sobre o trabalho coletivo da equipe, bem como as organizações metodológicas que regem essas práticas curriculares.

Como estudo de caso, essa investigação procurou perceber a particularidade do caso e, estando inserida nele, o interesse em aprofundar estudos se concentra no

desejo de conhecer tais práticas curriculares mais profundamente, pelo que o caso escolhido faz, realiza e significa para a sociedade.

De acordo com Stake (2012, p. 17-18), “o caso é um entre outros. [...] O caso é uma coisa específica, uma coisa complexa e em funcionamento. [...] O caso é um sistema integrado”.

Para compreender esse lugar determinado em um tempo fechado, ou seja, interpretar os fatos – as práticas curriculares em música – utilizamos como instrumento de recolha de dados dessa investigação o inquérito por questionário.

O inquérito por questionário é um instrumento de coleta de dados para uma investigação empírica. Para compreender o fenômeno a estudar e dialogar com os pressupostos teóricos que abarcamos, o questionário se apresenta como esse instrumento estruturado em um série de perguntas abertas e fechadas que pretende dar respostas a um determinado problema (HILL; HILL, 2009). De acordo com Almeida e Pinto (1982, p. 103), “esta técnica se apoia numa série de perguntas dirigidas a um conjunto de indivíduos (inquiridos)”.

Hill e Hill (2009, p. 21) afirmam que “a investigação empírica também pode ser considerada uma viagem” e, para tanto, temos objetivos elencados que pretendem responder às questões de investigação. Na elaboração do questionário por inquérito, as questões procuraram compreender as práticas curriculares em educação musical a partir de uma perspectiva inclusiva; e verificar as práticas curriculares inclusivas na aula de música a partir das dimensões de planejamento, participação das crianças público alvo da educação especial, e adequações curriculares – os objetivos, conteúdos e metodologias.

Nosso universo inquirido (HILL; HILL, 2009) foi formado pelo conjunto que se mostrou disponível a investigação, atendendo a solicitação de inquérito e respondendo ao questionário. Esse universo é formado por 13 (treze) professoras do Núcleo de Educação da Infância-Colégio de Aplicação/NEI-CAp. Suas idades variam entre 30 e 40 anos – 8 professoras, e entre 40 e 50 anos – 5 professoras. A grande maioria, 12 professoras, possui Licenciatura em Pedagogia e uma delas Licenciatura em Ciências Biológicas. Todas possuem pós graduação, sendo 2 doutoras, 6 mestres e 5 especialistas em educação. Como tempo de serviço, 9 delas têm de 7 a 25 anos de docência, e 4 mais de 25 anos. Desse universo somente uma professora é substituta, todas as outras são efetivas no NEI-CAp, sendo que uma delas trabalha

há 2 anos no NEI-CAP, outra por 3 anos, 2 por 5 anos, 3 por 6 anos, uma por 8 anos, 2 por 10 anos e 3 professoras por 22 anos na mesma instituição.

O documento que rege as práticas curriculares do NEI-CAP é a Proposta Pedagógica, que se encontra em processo de (re)construção desde 2010. Desde então, a equipe vem se reunindo sistematicamente para estudar, dialogar e descrever os processos que regem o currículo em movimento, a partir dos pressupostos do Tema de Pesquisa. Em relação às reuniões de estudo para a (re)construção da proposta pedagógica, todas as professoras inquiridas participam, afirmando a relevância de sua participação ativa:

A minha adesão ao trabalho deve-se a alguns motivos: acreditar que a proposta anterior já não abarcava todos as experiências propostas para as modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental, pela expansão do Ensino Fundamental na escola (necessidade de uma proposta escrita), necessidade de discutir coletivamente questões comuns a todo o corpo docente e gestor, possibilidade de dar contribuições teórico-práticas para minha área de estudo e interesse acadêmico (avaliação da aprendizagem).

A proposta pedagógica deve ser construída por toda a equipe que a compõe. Por isso a importância da participação de todos, para que o documento reflita nossas ações e concepções sobre as modalidades de ensino que atendemos.

[...] por acreditar que o currículo da escola deve ser construído, de maneira democrática, por todos que participam dos fazeres pedagógicos da Instituição, considerando seus valores, experiências, concepções e saberes-fazeres.

A compreensão da equipe do NEI-CAP de que a proposta pedagógica é uma construção coletiva dos diversos atores envolvidos na prática pedagógica da instituição.

A partir das afirmações acima, podemos concluir que as professoras se engajam no projeto pedagógico da escola, tomando o currículo como um projeto, um guia a ser escrito e reescrito por várias mãos. Tais afirmações corroboram com Moreira e Candau (2007, p. 18), que compreendem o currículo:

Como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas.

Como estrutura de investigação das práticas curriculares, dividimos em três categorias: a inclusão das crianças público alvo da educação especial a partir dos documentos oficiais e sua participação nas aulas de música; o planejamento coletivo

com o professor especialista em música; a ação docente, nas aulas de música, nas adaptações curriculares e metodológicas.

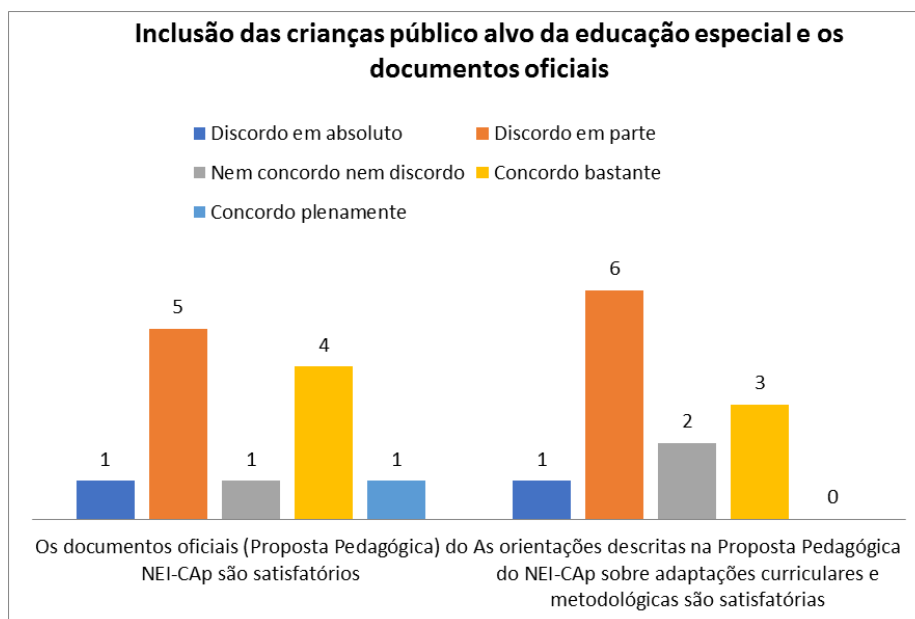


Fig. 1 – Documentos oficiais

Sendo ainda um documento em processo de construção, observamos que a Proposta Pedagógica ainda não satisfaz no que se refere a orientações sobre a inclusão de crianças público alvo da educação especial. Dessa forma, podemos inquirir se esse trabalho ainda se faz de maneira empírica ou a partir das trocas experiências entre os pares.

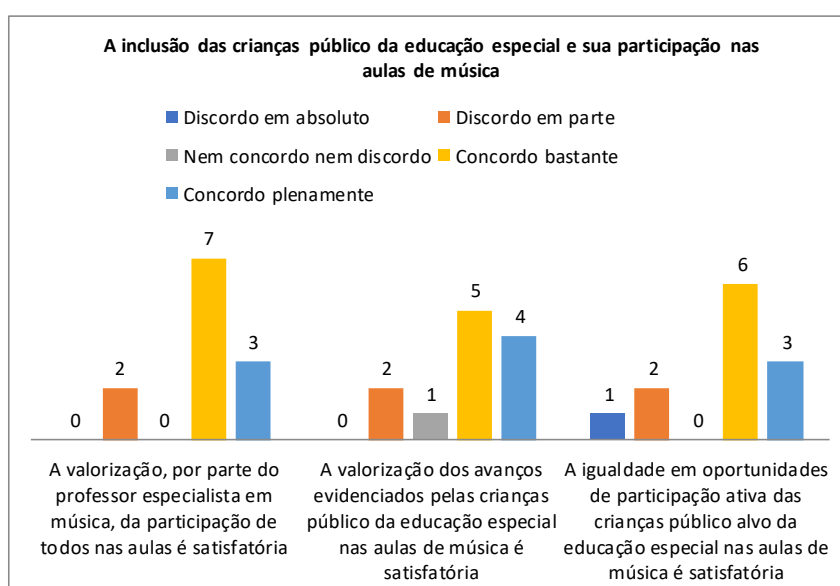


Fig. 2 – Participação das crianças

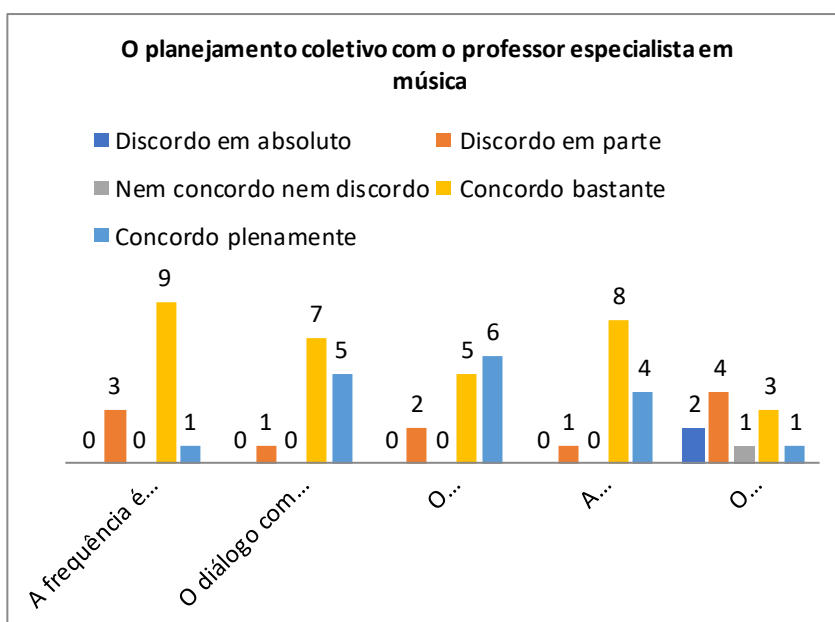


Fig. 3 – Planejamento coletivo

A partir das respostas acima, vemos que as professoras concordam, em sua maioria, que as crianças público alvo da educação especial são valorizadas em seus fazeres e sua participação nas aulas de música, bem como de seus avanços e na igualdade de participação. Isso demonstra que o processo de inclusão acontece, mesmo que não plenamente, corroborando com a afirmação de Nagel (2007), citada por Santos e Araújo (2016, p. 118): “são os atos educativos que levam a pensar o homem como um ser ativo, com intencionalidade”.

As práticas curriculares se iniciam no planejamento, na escrita, no campo das ideias. As Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 5) afirmam que: “prática curricular que deve ser estendida a todos os estudantes, o ensino de Música precisa ser integrado ao projeto político-pedagógico das escolas [...]”.

Vemos que os professores unidocentes conseguem, na prática, dialogar com o professor especialista em música, compartilhar saberes e ideias e reconhecem a disponibilidade desse professor. Entretanto, ainda reafirmam faltas no planejamento coletivo semanal no que se refere às adaptações para as crianças público alvo da educação especial. Pensar em adaptações requer procedimentos de planejamento que avaliem caso a caso. Promover ações para que as crianças público alvo da educação especial se façam presentes e inclusas plenamente ainda é um grande desafio para a escola contemporânea.

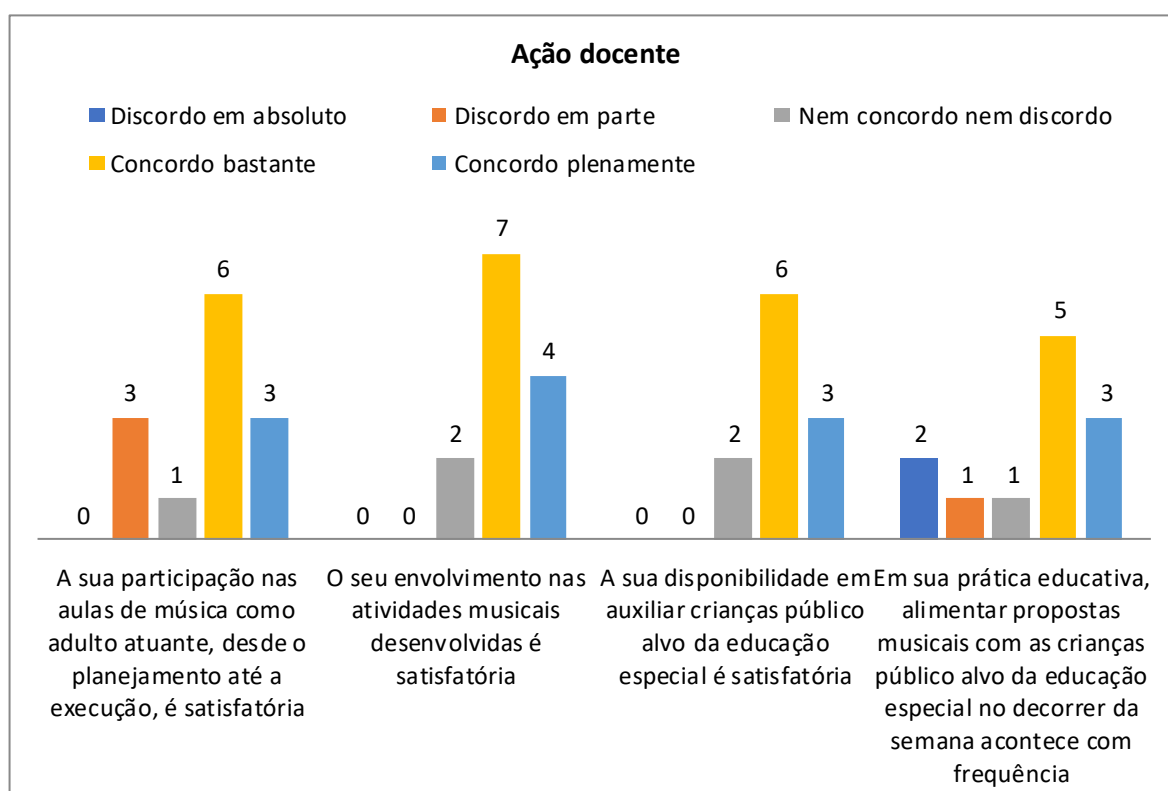


Fig. 4 – Ação docente

Na prática curricular do NEI-Cap, todos os professores unidocentes participam das aulas de música, inserindo-a no projeto pedagógico da escola e não em atividade extra curricular. Dessa forma, o envolvimento nas atividades musicais se mostra satisfatório, demonstrando o compromisso docente com os fazeres das crianças e com o processo de inclusão – o professor assumindo seu papel de protagonista nas práticas curriculares. Vemos que:

Quando a ação educativa é pautada no princípio de que as ações e interações do sujeito que conhece são fundamentais, no seu processo de aprendizagem, o espaço para a realização das atividades deve favorecer as interações e ações, ou seja, onde possa construir, escolher, decidir, criar, espalhar, experimentar, agrupar, separar, imitar, fingir e trabalhar com os colegas, sozinho e em pequenos grupos (RÊGO, 1999, p. 77).

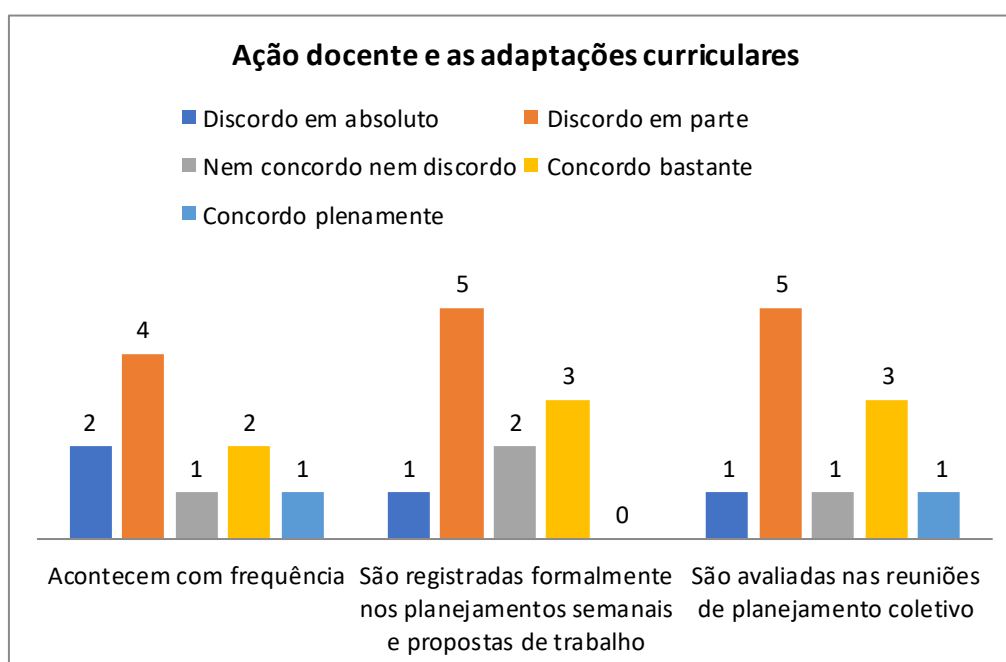


Fig. 5 – Adaptações curriculares

As adaptações curriculares seguem o movimento proposto pelo Tema de Pesquisa e se concretizam de maneira mais ou menos satisfatória em sala de aula. As adequações devem ser de acordo com a realidade da turma, a idade das crianças e as necessidades educativas especiais que se revelam. Assim, podemos elaborar uma sequência ou blocos de conteúdos que se trabalham de maneira inclusiva e interdisciplinar, optando por diferentes metodologias que sintonizem com as características individual e coletiva.

Vemos que a sistematização dessas adaptações ainda acontecem de maneira incipiente, muitas vezes de maneira empírica e sem registro. Os professores se utilizam da experiência docente e do conhecimento sobre as crianças público alvo da educação especial para pensar em atividades e adaptações que permitam sua participação plena.

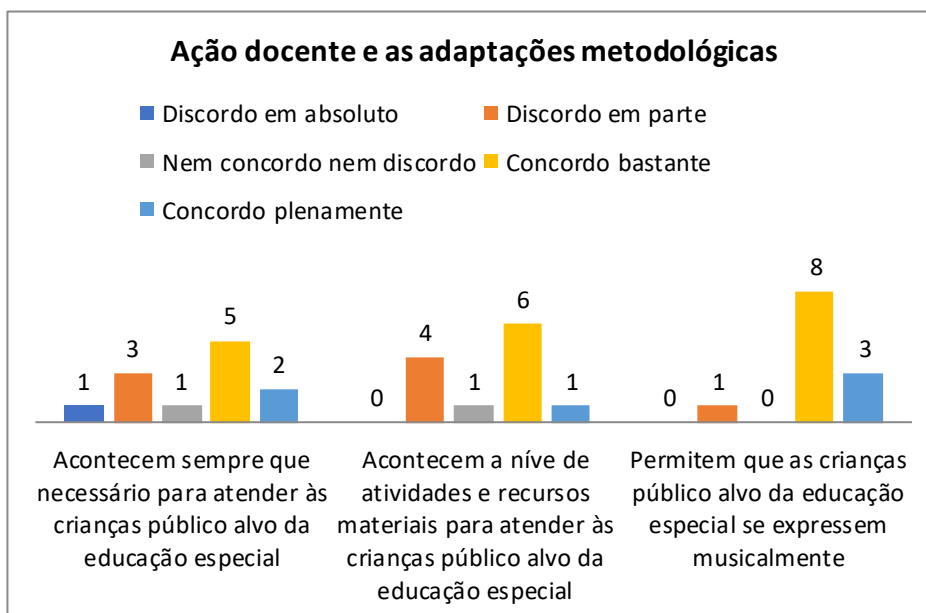


Fig. 5 – Adaptações metodológicas

Compreendemos como adaptações metodológicas desde a adaptação de materiais, do espaço físico, como também dos diferentes agrupamentos e disposições em sala de aula. As estratégias de recursos materiais que se utilizam nas aulas de música vão desde a confecção de instrumentos musicais, sua adaptação anatômica ou mesmo de sonoridade. Tais estratégias tem por objetivo tornar-se suporte para as crianças público alvo da educação especial, pois as “estruturas materiais influenciam poderosamente as oportunidades para aprender, já que definem os contextos de aprendizagem” (UTSET; MUXART, 2000, p. 25).

A expressão musical, um dos eixos estruturantes do ensino da música, se encontra satisfatório com as crianças público alvo da educação especial. Dançar, cantar, executar, criar e executar são processos que permeiam a vida escolar nas aulas de música – na construção de uma escola democrática e inclusiva.

Considerações

No decorrer do texto, nos propomos a descrever e refletir sobre as práticas curriculares nas aulas de música com as crianças público alvo da educação especial a partir da questão norteadora: *Em que medida as práticas curriculares intervêm ou não na inclusão das crianças público alvo da educação especial nas aulas de música?* Para tanto, lançamos mão do inquérito por questionário como instrumento de coleta de dados, podendo ressaltar pontos positivos e pontos que merecem atenção e novos encaminhamentos.

Como assertivo na construção de uma escola democrática e inclusiva, vemos que os professores assumem o papel de escritores e realizadores do currículo da escola, mantendo-o em movimento e em contínua (re)construção. Dessa forma, os processos de ensinar e aprender se fortalecem frente aos desafios cotidianos da escola.

Essa ação docente nos leva às afirmações da satisfação em relação as adaptações metodológicas. Podemos compreender que, se os professores estão disponíveis a uma ação metodológica emancipadora, essas adaptações acontecem em sala de aula. Pudemos afirmar também que a sala de aula de música, enquanto espaço de experiências, se configura em sua essência: ensinar música na escola básica, ensinar música à todas as crianças, ser parte de um projeto inclusivo e democrático. Muitos caminhos ainda há que se percorrer para uma educação plenamente inclusiva, que perpassa não só pela prática diária, mas pelo estudo sistematizado, pela formação docente continuada e, especialmente, pelo diálogo entre os pares. Vemos que a escola ainda dissipa o tempo docente em tarefas burocráticas, sobrecarregando o tempo de planejar, dialogar e registrar.

Assim, as questões de planejamento (em relação a qualidade das adaptações curriculares, registros e avaliação) se esbarram nas dificuldades encontradas pelos professores no texto e nas orientações do documento oficial do NEI-CAp, a Proposta Pedagógica. O tempo de sua (re)construção e a maneira, muitas vezes fragmentada, de conduzir sua reescrita, não permite um diálogo profícuo entre as diferentes áreas de conhecimento, entre as diferentes concepções teórico-práticas, dificultando também a inclusão plena de todas as crianças público alvo da educação especial.

Mas vemos também que nesses caminhos percorridos muitas terras já foram desbravadas, muitos mapas escritos e diversos saberes conquistados. Oxalá a escola contemporânea consiga tantos avanços em direção a uma educação emancipadora, na construção de uma escola verdadeiramente democrática e inclusiva.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, João Ferreira de; PINTO, José Madureira. **A investigação nas ciências sociais**: estudo elaborado no gabinete de investigações sociais. 3. ed. Lisboa: Presença, 1982.
- BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica**. Parecer CNE/CEB Nº: 12/2013. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14875-pceb012-13&category_slug=dezembro-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em 20 de dezembro de 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HILL, Manuela Magalhães; HILL, Andrew. **Investigação por questionário**. 2. ed. Lisboa: Edições Sílabo, 2009.
- LEGUIZAMÓN, M. (2010). La educación musical y la discapacidad. *In II Congreso Iberoamericano de Investigación Artística y Proyectual y V Jornada de Investigación en Disciplinas Artísticas Y Proyectuales*. (La Plata, 2010). Disponível em: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/39492/Documento_completo.pdf?sequence=1 Acesso em 15 de junho de 2016.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A importância do conhecimento no currículo e os pontos de vista de Michael Young. *In FAVACHO, André Márcio Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende (Orgs.) Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões*. Curitiba: Editora CRV, 2013, p. 33-47.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- NEI. **Proposta pedagógica**. Disponível em: www.nei.ufrn.br Acesso em 25 de maio de 2015.
- ORFF, Carl. Reflexiones sobre la música com niños y aficionados. *In: HASELBACH, Bárbara (Org.). Textos sobre teoría y práctica del Orff-Schulwerk*. Gasteiz: Producciones Agruparte, 2011. p. 31-34.
- PACHECO, José Augusto. Para a noção de transformação curricular. *In Cadernos de pesquisa*. v. 46, n. 159, p. 64-77, jan./mar. 2016.
- _____. **Educação, formação e conhecimento**. Porto: Porto Editora, 2014.
- PUIGDELLÍVOL, Ignasi. **Programación de aula y adecuación curricular: El tratamiento de la diversidad**. 2. ed. Barcelona: Graó, 1996.

- REGNER, Herman. Las ideas pedagógicas de Carl Orff: Utopía y realidad. *In*: HASELBAHC, Bárbara (Org.). **Textos sobre teoría y práctica del Orff-Schulwerk**. Gasteiz: Producciones Agruparte, 2011. p. 61-70.
- RÊGO, Maria Carmem Freire Diógenes. O currículo em movimento. *In* CARTAXO, Maria Augusta Costa *et al.* (Orgs.). **Caderno faça e conte**. Ano 2, n. 2. V. 2. Natal: EDUFRN, 1999.
- SANTOS, Adriana Fratoni dos; ARAÚJO, Roberta Negrão de. A formação de professores para a educação inclusiva: um olhar crítico. *In* **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.7, n.19, p.109-125, 2016.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teorias do currículo**. Porto: Porto Editora, 1999.
- STAKE, Robert E. **A arte da investigação com estudos de caso**. Trad. Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.
- UTSET, Maria Masip; MUXART, Albert Rigol. El aula, escenario de la diversidad. *In* ALDÁMIZ-ECHEVARRÍA, Maria del Mar *et al.*(Orgs.) **Cómo hacerlo?** Propuestas para educar en la diversidad. Barcelona: Graó, 2000. p. 13-35.
- VICTOR, Analice Cordeiro dos Santos. **Tema de pesquisa**: possibilidades e limites no ensino fundamental. Relato da prática. NEI-CaP/UFRN, 2012.
- YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar. *In* **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [38]: 395 - 416, janeiro/abril 2011.
- _____. A superação da crise em estudos curriculares. *In* FAVACHO, André Márcio Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende (Orgs.) **Currículo, conhecimento e avaliação**: divergências e tensões. Curitiba: Editora CRV, 2013, p. 11-31.

PRÁTICAS INCLUSIVAS DE CIÊNCIAS

Um programa de ciências para alunos com necessidades educativas especiais

Susana Alexandre dos Reis

IPLeiria, NIDE, ESECS

Rute Alves

Agrupamento de Escolas de Cister

Resumo

Atualmente, em Portugal, o sistema de ensino foca-se, sobretudo, nas disciplinas de Português e Matemática, em detrimento de outras áreas. Também na Educação Especial, nomeadamente nos Currículos Específicos Individuais (CEI), é possível verificar que os mesmos se focam nas áreas curriculares anteriormente definidas. Tendo em conta este cenário observa-se que, muitas vezes, os alunos com CEI se veem “impedidos” de participar em diferentes experiências educativas, nomeadamente na área das Ciências, defendendo-se uma Educação em Ciências para Todos.

Neste contexto, considerou-se que proporcionar a alunos com CEI uma experiência na área das Ciências, em parceria com as atividades pré-profissionalizantes que desenvolvem, poderia ser uma via para o desenvolvimento de aprendizagens significativas, promovendo-se o seu desenvolvimento global. Assim concebeu-se, implementou-se e avaliou-se um programa na área das ciências, designado por “Práticas Inclusivas em Ciências” (PIC) – que, de uma forma articulada com as atividades pré-profissionalizantes na área da agricultura, ajudasse no desenvolvimento de competências de Saber, Saber Fazer e Saber Estar por parte de alunos com CEI, promovendo, assim, a sua funcionalidade e integração profissional futura.

O Programa PIC desenvolveu-se ao longo de um ano letivo, e, no presente artigo, apresentam-se as atividades desenvolvidas no âmbito do tema “Terra-ambiente de vida”, tendo sido desenvolvidas atividades práticas e/ou experimentais sobre germinação de sementes, crescimento de plantas, entre outras.

Tendo em conta a implementação do programa, os resultados foram, globalmente, muito significativos, verificando-se a aquisição de conhecimentos por parte do aluno com CEI, capazes de consubstanciar a sua funcionalidade profissional, bem como o desenvolvimento de inúmeras competências transversais, emergindo a pertinência de uma Educação em Ciências para todos, promotora de literacia científica, de um modo verdadeiramente inclusivo.

Palavras-chave: Currículo Específico Individual; Escola Inclusiva; Educação em Ciências; Literacia Científica

Abstract

Currently, in Portugal, the education system focuses, above all, in the disciplines of Portuguese and Mathematics, to the detriment of other areas. Also in special needs education, including Individual-specific curricula (ISC), it is possible to check that they focus on the curricular areas previously defined. Taking this scenario into account, often is seen that ISC students are "prevented" from taking part in different educational experiences, particularly in science area, thus is defended Science Education for All.

In this context, it was considered that providing students with ISC an experience in science, in partnership with their pre-professionalizing activities, could be a way for the development of meaningful learning, promoting their global development. Therefore, it was conceived, implemented and evaluated a science program, called "inclusive practices in science" (PIC) – which, in articulation with pre-professionalizing activities in agriculture area, helped evolving skills of Knowing, Making and Being by students with ISC, fomenting, consequently, its functionality and future professional integration.

The PIC programme was implemented over a school year, and, in this article, we present the activities carried out under the theme "Earth - living environment", having been developed experimental and/or practice activities on seed germination, growth of plants, among others.

Taking into account the implementation of this programme, the results were very significant overall, being verified the acquisition of knowledge by the student with ISC, capable of fleshing out his professional functionality, as well as the development of numerous transversal competences, emerging the relevance of Science Education for All, promoter of scientific literacy in a truly inclusive way.

Keywords: Individual-specific curriculum; inclusive school; Science education; Scientific Literacy

Introdução

Atualmente, em Portugal, o sistema de ensino foca-se, sobretudo, nas disciplinas de Português e Matemática, em detrimento de outras áreas curriculares, sendo este aspeto facilmente identificado quando consultadas as cargas horárias de cada uma das disciplinas, bem como nos exames do ensino básico, quer de Português quer de Matemática. Também na Educação Especial, nomeadamente nos Currículo Específicos Individuais (CEI), é possível verificar que os mesmos se focam nas áreas académicas anteriormente definidas. Também se observa, muitas vezes, que os alunos com CEI se veem “impedidos” de participar em diferentes experiências educativas, nomeadamente na área das Ciências, defendendo-se uma Educação em Ciências para Todos (MARTINS, 2002).

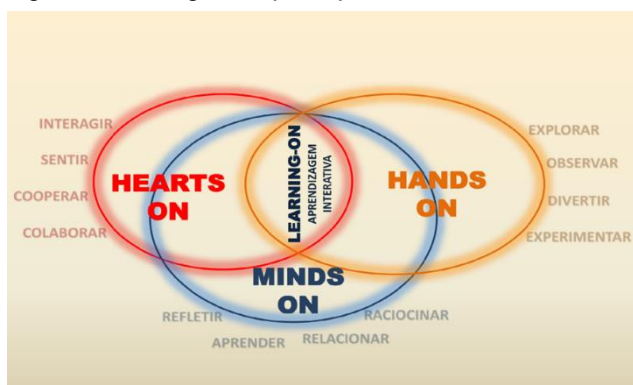
Assim, verifica-se que, muitas vezes, atendendo às limitações cognitivas de alguns dos alunos com NEE (sobretudo no domínio cognitivo), tende-se a desvalorizar as suas potencialidades na aprendizagem de Ciências, desencorajando-se a experimentação, caindo-se numa rotina de “passividade” (CALDEIRA *et al.*, 2009). A experimentação considera-se “difícil”, ou “desnecessária”, não tendo lugar nos currículos destes alunos; por outro lado, os mesmos interiorizam a crença de incapacidade, rejeitando experimentar situações novas, originando comportamentos de desmotivação, desatenção, isolamento e apatia (GOMES & OLIVEIRA, 2009).

Conforme afirmam GOMES & OLIVEIRA (2009, p. 21) “todos os alunos deveriam ter a oportunidade de aprender ciência”, na medida em que todos saem beneficiados deste processo de ensino-aprendizagem inclusivo. Para além das vantagens do ensino prático das Ciências ao nível da socialização, comunicação e promoção da autoestima dos alunos com NEE, verifica-se que o mesmo também permite desenvolver competências relacionadas com as suas atividades da vida diária e promove a transversalidade interdisciplinar, com benefício para outras áreas académicas (GOMES & OLIVEIRA, 2009).

De facto, nenhuma tarefa escolar é tão eficaz para os alunos com NEE como sentir ou participar em situações de aprendizagem significativa, de carácter prático, que promovam a exploração do mundo que os rodeia (Caldeira et al., 2009). Na realização de uma atividade prática de ciências por parte dos alunos, ao potenciar-se a manipulação “hands-on”, o pensar cientificamente “minds-on”, e o envolvimento afetivo-social “hearts-on”, poderão constituir-se como uma fundamental estratégia pedagógica para dar espaço à imaginação, à descoberta, à improvisação, levando a um desenvolvimento social, emocional e cognitivo dos alunos, tornando-os mais adaptáveis, mais desenvolvidos e menos ansiosos (WENNER, 2009).

Neste sentido, e recorrendo a um Diagrama de Venn, a Figura 1 pretende ilustrar como as ideias expressas anteriormente se unem, interligam e sobrepõem, originando um conceito único, que se denominou, para esta investigação, "Learning-on", ou seja, um modo interativo de aprendizagem focado na interação com as situações - "hands-on", na interação com os outros -"hearts-on" e na aquisição e relação entre conhecimentos - "minds-on".

Fig.1 - "Learning-on" - princípios orientadores do PIC



Metodologia

O estudo em questão pretendeu conceber, implementar e avaliar um programa de Ciências, denominado PIC, adequado a alunos com NEE e com CEI. Este programa envolveu todo o processo de planificação, elaboração de materiais didáticos de apoio à implementação do programa (guiões) e avaliação. No final da sua implementação, pretendeu-se, ainda, analisar o impacte deste programa de intervenção nas aprendizagens de um aluno com NEE e CEI, ao nível das Ciências, bem como nas aprendizagens transdisciplinares futuras, fomentando-se a autonomia e a sua integração na vida ativa pós-escolar.

Deste modo, os objetivos traçados para esta investigação foram: conceber, produzir, implementar e avaliar um programa de intervenção-PIC com um aluno com CEI e refletir sobre o papel do professor de Educação Especial na conceção, implementação e avaliação do programa de intervenção-PIC, com alunos com CEI. Assim, definiu-se a seguinte questão de investigação: Qual o impacte do programa de intervenção PIC no desenvolvimento da Literacia Científica de um aluno com CEI?

A presente investigação assumiu um paradigma qualitativo, sob a forma de estudo de caso, a um aluno, com 17 anos, com incapacidade intelectual, sem restrições sensoriais ou motoras. Pretendeu-se verificar a pertinência da aplicação de um programa de ciências a um aluno com as características supracitadas, na promoção do seu desenvolvimento biopsicossocial e funcionalidade profissional, assumindo-se o mesmo como estudo de caso, que pretendeu descrever todo o processo e não só o produto final.

No que concerne à descrição geral do estudo, a primeira fase focou-se no enquadramento teórico da problemática investigada, com particular enfoque para as questões relacionadas com a Educação Especial e a Escola Inclusiva, com a caracterização genérica da problemática do sujeito do estudo e com a importância do ensino das Ciências em alunos com NEE de caráter permanente. A segunda fase, de cariz metodológico, correspondeu à conceção/planificação do Projeto PIC e à elaboração dos respetivos materiais didáticos. Correspondeu, ainda, ao conhecimento do aluno e à determinação prévia dos seus conhecimentos iniciais em Ciências através da aplicação de inquéritos por questionário e por entrevista, bem como a uma entrevista à formadora da sua área pré-profissionalizante, desenvolvida

no intuito de ajudar a delinear este projeto de uma forma complementar às atividades lá realizadas. Seguiu-se a terceira fase, a qual consistiu na implementação do Projeto PIC. Por último, a quarta fase correspondeu à avaliação da implementação do projeto, através das avaliações de aula, autoavaliações do aluno e Diários do Investigador, bem como da comparação dos questionários aplicados em pré e pós-teste e, ainda, da visita ao laboratório da escola guiada pelo aluno, dados que permitiram uma análise qualitativa dos resultados obtidos. Este estudo de caso, apesar de faseado, constituiu-se como um trabalho dinâmico, sendo sujeito, sempre que se considerou necessário, a alterações ou reajustamentos. A Figura 2 mostra de forma sintetizada as etapas da presente investigação.



Fig. 2 - Etapas do desenvolvimento metodológico do estudo

Terminou-se com a análise comparativa dos dados obtidos em pré e pós-teste, da qual foram retiradas as principais ilações acerca da pertinência da aplicação deste tipo de programas a alunos com CEI, no desenvolvimento da sua Literacia Científica, bem como o aprofundamento do papel do professor de Educação Especial na exploração de atividades de ciências com alunos com CEI. A análise das respostas obtidas no pré-teste e no pós-teste foi realizada através de análise de conteúdo, tendo-se definido categorias de análise como por exemplo: Plantas, Sementes, Germinação.

Neste artigo apenas se apresentam os resultados relativos ao questionário 2: sementes, germinação, plantas e crescimento, no que concerne à dimensão concetual.

Análise e discussão dos resultados

A parte dois do questionário pretendeu identificar as ideias que o sujeito possuía acerca das plantas, germinação de sementes e crescimento das plantas, no sentido de verificar se elas evoluíram para ideias cientificamente mais corretas e completas após a implementação do projeto PIC.

Relativamente à indicação de plantas que o sujeito conhecesse, o número de plantas identificadas passou de quatro em pré-teste para dez em pós-teste.

Quanto às partes constituintes das plantas, a sua ideia inicial, em pré-teste, cingiu-se a um desenho muito básico de um malmequer, segundo o sujeito, referindo-se a uma única parte constituinte da flor e não da planta – pétala. Quanto à sua legendagem, o sujeito referiu não saber o significado desta palavra. Em pós-teste verificou-se que o sujeito aprendeu a legendar com correção, tendo desenhado de forma realista e pormenorizada, com alguma perfeição uma planta e identificado corretamente raiz, caule, folhas e flores. A evolução parece ter sido notória, tanto na utilização de conceitos, como em termos estéticos, tal como se pode ver na Figura 3. O sujeito do estudo observou todo o processo, desde a germinação das sementes, até à formação de uma planta quase completa, tendo, desta forma, conseguido adquirir grande parte dos conteúdos relacionados.



Fig. 3 – Desenhos do aluno acerca das partes constituintes da planta, executado em pré-teste, à esquerda e em pós-teste, à direita

Quando lhe foi pedido para interpretar dados acerca dos fatores água e luz e da sua influência no crescimento das plantas, em pré-teste, não se apercebeu da importância da luz para este processo, referindo que “*se a planta tiver á janela apanha ar se tiver dentro do armário já não apanha ar*” e relativamente à água, de uma forma pouco clara, relacionou os resultados com a presença ou ausência de água. Já em pós-teste, quando lhe foi colocada a questão acerca da influência do fator luz no crescimento das plantas, ele preferiu não responder, acusando alguma

dificuldade em distinguir a influência deste fator na germinação das sementes e no crescimento das plantas. Quanto à influência da água no crescimento das plantas, ajudando o aluno a objetivar a questão com um exemplo real, permitiu-lhe conseguir responder sem dificuldades. Relativamente a regar apenas uma de duas plantas durante quinze dias, o sujeito respondeu, em pré-teste “*se regare a apenas uma começa a crescer. Se não regare a outra planta, ela pode morrer*”, e em pós-teste que “*Uma cresce outra morre*” porque “*Uma reguei com água por isso cresceu. A outra não reguei por isso morreu*”, demonstrando ter bem consolidada e clarificada a relação entre a existência de água e o crescimento das plantas.

No que concerne à identificação de sementes, em pré-teste o sujeito só conseguiu desenhar e legendar duas sementes que conhecia do Curso de Operador Agrícola. Em pós-teste o sujeito foi capaz de desenhar e legendar seis sementes tendo em conta as características externas e nomenclatura das sementes com as quais interagiu. Em termos de diversidade de sementes, e apesar de ter a noção inicial de que as sementes não são todas iguais, não conseguiu concretizar, falando apenas do facto de as sementes de alface serem redondas. Já em pós-teste, conseguiu acrescentar que as sementes não são todas iguais e que diferem na textura, cor, tamanho, peso, parecendo conseguir explicar muitas das características externas das sementes analisadas em PIC, bem como a sua denominação, conseguindo dar uma resposta mais completa e complexa à questão.

Quanto à constituição de uma semente, o sujeito não tinha qualquer ideia inicial pelo que não conseguiu fazer nenhum desenho do seu interior nem dos seus constituintes. Já em pós-teste, o sujeito foi capaz de desenhar o seu interior, identificando, de forma cientificamente correta, os cotilédones, o tegumento e o embrião (Figura 4), termos que foram adquiridos pelo aluno, ainda que com alguma dificuldade. O sujeito mostrou dificuldade específica em compreender a noção de embrião, pois parecia não conseguir abstrair-se daquele constituinte e relacioná-lo com uma planta completa e adulta.



Fig. 4 – Desenho do aluno acerca da constituição da semente, respondida, unicamente, em pós-teste

Relativamente à noção do processo de germinação da semente, foi-lhe pedido que ordenasse, a partir de uma série desordenada de quatro imagens relativas a uma semente de milho, os vários estádios do processo. Em pré-teste, o sujeito revelou não ter qualquer noção deste processo e não saber o significado de “ordenar”. As imagens pareciam não fazer sentido para si, pelo que não foi bem-sucedido. Já em pós-teste, após a implementação deste projeto, o sujeito foi capaz de ordenar as várias fases do processo representadas na figura, mostrando ter noção deste processo e da sua evolução ao longo do tempo.

Quando o sujeito foi questionado acerca da influência da água na germinação das sementes, com a ajuda do esquema fornecido e dos seus conhecimentos de agricultura, ele referiu, em pré-teste, que no seu curso “*eu semeio, depois rego e passados uns dias vejo uma coisa a crescer!*”, parecendo perceber a relação entre a água e a germinação, mas usando terminologia incorreta. Quando desenhou a semente a germinar com água, desenhou uma planta completa submersa. No desenho sem água, não desenhou as sementes, pois considerou que morriam e, por isso, que desapareciam. Para além disso, não conhecia a denominação correta para este processo. Já em pós-teste, o sujeito não apresentou qualquer dificuldade em representar o que acontecia às sementes quando não estavam na presença de água, bem como quando estavam na presença de água. Os seus desenhos foram, nessa altura, mais perfeitos, mais realistas e mais pormenorizados. Já soube utilizar o vocabulário científico adequado para explicar, por palavras suas, o que acontece às sementes, tal como se pode verificar na Figura 5.

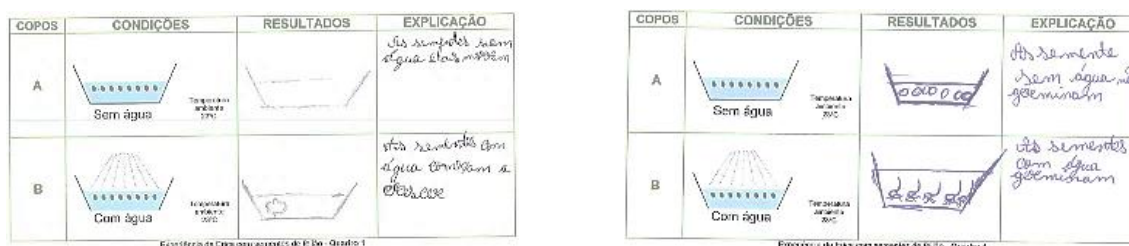


Fig. 5 – Desenhos do aluno acerca da influência da água no processo de germinação, executados em pré-teste, à esquerda, e em pós-teste, à direita

Quando foi questionado acerca da relação entre tempo de germinação e tipo de semente, em condições ambientais semelhantes, o sujeito conseguiu responder que sementes diferentes não demoram o mesmo tempo a germinar, mas não conseguiu avançar com nenhuma explicação. Em pós-teste conseguiu avançar com uma

explicação e disse, com facilidade e simplicidade que “*Cada uma vai a seu tempo*”, referindo-se às sementes.

A diferenciação entre germinação de sementes e crescimento de plantas foi de grande importância para que o sujeito percebesse que não estava a repetir as mesmas experiências nem a verificar os mesmos conceitos/processos.

Considerações finais

A Educação em Ciências tem um impacto positivo nas aprendizagens de todos os alunos, com ou sem NEE, conduzindo ao desenvolvimento da sua Literacia Científica, levando à construção de uma sociedade constituída por indivíduos portadores de uma postura construtiva, esclarecida e participativa, promotora de um futuro sustentável para todos (TENREIRO-VIEIRA & VIEIRA, 2014). Assim, quando o ensino de ciências ocorrer em turma, pode transformar-se, desde que bem adaptado e planeado, com medidas adequadas de diferenciação pedagógica, num momento de ensino verdadeiramente inclusivo.

O desenvolvimento de atividades práticas e/ou experimentais em Ciências pode ser decisivo no desenvolvimento de competências cognitivas, motoras e sócio afetivas em alunos com CEI. Estas atividades, desde que planificadas de modo a constituir-se em aprendizagens significativas, poderão vir a beneficiar a vida ativa pós-escolar de alunos com CEI. Transformar fenómenos da ciência, que à partida não parecem ser enriquecedores para a vida de alunos com CEI, de uma forma lúdica e sensorialmente estimulante, em aprendizagens significativas e levar a que os seus processos e resultados possam promover a sua Literacia Científica é razão suficiente para justificar a sua pertinência.

Destes pontos de referência surgiu o programa PIC, cujos resultados foram reveladores de uma clara evolução, tanto em termos de aquisição de conceitos, como em termos de capacidades e atitudes em ciências, no sujeito do estudo. Há a referir a necessidade de ajustes, essencialmente em termos de tempo de aula. No entanto, e não obstante o fator tempo, a aplicação do programa PIC revelou-se de elevada pertinência para o aluno com NEE a desenvolver um CEI, promovendo o desenvolvimento de competências cognitivas e biopsicossociais.

O aluno adquiriu as noções de semente e planta, das partes que constituem a semente e das partes que constituem as plantas. Conseguiu lembrar a diversidade

de sementes estudadas e a sua classificação segundo a textura, tamanho e cor. Foi capaz de dizer que cada semente demora o seu tempo a germinar, já que o verificou nas aulas em que as pôs a germinar. Não ficou com dúvidas quanto à influência da água no processo de germinação. Verificou-se uma evolução considerável no que concerne aos conhecimentos relacionados com germinação de sementes e crescimento de plantas.

No final da implementação do programa PIC, verificou-se a aquisição da maioria dos conteúdos abordados, ainda que com alguns aspetos que necessitam de consolidação e outros que não foram adquiridos. Deste modo, os conceitos que exigiram maior abstração, bem como as tarefas que exigiram uma maior capacidade de reflexão crítica foram as que se mostraram mais difíceis de desenvolver com o sujeito do estudo. Os restantes foram plenamente desenvolvidos pelo aluno, com implicações muito positivas para a sua autonomia profissional como futuro agricultor. Nas aulas de PIC, para além dos conteúdos abordados, desenvolveram-se competências transversais relacionadas com motricidade fina, coordenação oculomotora, autonomia (pesagem na balança digital autonomamente; rega das sementes e/ou plantas fora dos dias de aula - *hands-on*, cálculo, resolução de problemas, memória visual auditiva, espírito científico e pragmático (relacionamento com as suas vivências e preferências; relacionamento com atividades do quotidiano, tanto pessoais como profissionalizantes - *minds-on*). Estas foram aulas onde o aluno se sentiu à vontade para explorar o desconhecido, para colocar as suas dúvidas, para relacionar os conteúdos com as suas experiências pessoais, para partilhar os seus sentimentos e emoções (*hearts-on*), promovendo a sua autoestima e segurança. O aluno foi-se sentindo, ao longo deste programa, cada vez mais seguro para responder às questões e para tomar a iniciativa em várias situações, criando-se um ambiente "*Learning-on*", propício à aprendizagem e promotor de competências pessoais, académicas e profissionais.

Referências Bibliográficas

CALDEIRA, Maria Helena.; FAEL, I.; ALVES, C.; ANTUNES, M.; SANTOS, M.; FERREIRA, L.; SOUSA, J.; Atividades interativas de Ciência para alunos com necessidades educativas especiais – um estudo no Exploratório Infante D. Henrique. In R.M. Vieira; S. Magalhães, F. Alves, Z. Marques, M. Cruz, L. Roque (coord.) Atas do III Encontro de Educação em Ciências. Águeda: Universidade de Aveiro, 2009. p. 55-66.

- GOMES, Fernanda; OLIVEIRA, Maurícia. Desenvolvimento e Implementação de um Programa de Intervenção para o ensino das ciências a alunos com necessidades educativas especiais. In R.M. Vieira; S. Magalhães, F. Alves, Z. Marques, M. Cruz, L. Roque (coord.) Atas do III Encontro de Educação em Ciências. Águeda: Universidade de Aveiro, 2009. p. 20-27.
- MARTINS, Isabel. Educação e Educação em Ciências. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2002.
- TENREIRO-VIEIRA, Celina; VIEIRA, Rui. Construindo Práticas Didático-Pedagógicas Promotoras da Literacia Científica e do Pensamento Crítico. Documentos de Trabajo de Iberciencia, n.º 2. Madrid: Organización dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2014. Disponível em: <http://ibercienciaoei.org/doc2.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2016.
- WENNER, Melinda. The serious need for play. Scientific American Mind. 2009, p. 22-29. Disponível em <http://www.blcelmhurst.org/blcseriousneedforplay1011.pdf> . Acesso em: 10 nov. 2015.

UMA EDUCAÇÃO DA DIFERENÇA

Cartografando Fernand Deligny

Sônia Regina Da Luz Matos

Universidade de Caxias do Sul, BRASIL

Bolsista de Pós-Doutorado CAPES Université Paris Ouest Nanterre La Défense Paris X, PARIS

Resumo

A investigação tem como tema a contribuição científica sobre o autismo na escola. Especificamente, a pesquisa destaca o pedagogo francês Fernand Deligny (1913-1996) que investiu na prática docente por mais de cinquenta anos, junto as crianças denominadas autistas, delinquentes e psicóticas, ou seja, nas palavras do autor, unicamente crianças à parte. Na área da educação o trabalho deste pedagogo é pouco conhecido é traduzido no Brasil. Sendo assim, os objetivos dessa pesquisa de Pós-doutorado são: identificar os conceitos e práticas, na obra deste professor, que contribuem para inovação dos estudos da diferença e da inclusão, analisar o livro: *O aracniano e outros textos* com a experiência autística. A pesquisa proporciona o acesso à obra do autor que está registrada na língua francesa e necessita de um minucioso trabalho de coleta das obras e sua tradução. Em relação aos resultados da pesquisa temos eles parcialmente e encontramos em sua obra um laboratório permanente de práticas, junto a instituição escolar, distante das patologias médicas e psicanalíticas. Então, Deligny valoriza a produção das crianças autistas seus gestos, afetos, linguagem e estilo. Contudo, o pedagogo explicita uma relação de linguagem refratária dos autistas, ou ainda, uma linguagem não verbal. Sendo assim, a produção deste autor permite que avancemos em estudos que priorizam mostrar as singularidades numa relação entre educação e diferença.

Palavras-chave: Deligny; Diferença; Autismo; Linguagem, Pedagogia.

Introdução

Inicialmente o texto descreve algumas linhas biográficas do educador francês Fernand Deligny (1913-1996) — ainda pouco estudado no Brasil no campo da educação especial e logo segue outras linhas, com os temas e as noções sobre o autismo. Na primeira parte do texto apresentaremos uma breve biografia de Deligny mostrando a relevância de sua obra e ação pedagógica junto às crianças e adolescentes considerados pelas instituições “inadaptados” socialmente. Na última parte do texto descrevemos o livro *O aracniano e outros textos*, única obra do autor traduzida em língua portuguesa.

Desde 1927, trabalhou junto às crianças e os adolescentes que eram classificados como inadaptados socialmente ou considerados “à parte” da sociedade, como falava Deligny. Encontramos registros inéditos sobre a sua experiência no *hôpital psychiatrique à Armentières*, como instrutor das crianças e jovens que lá habitavam.

Em um dos escritos do autor ele diz: “*J’ai une classe d’enfants arriérés dans un immense hôpital psychiatrique à Armentières*”¹² (DELIGNY, 2007, 11). Esse trabalho, que aconteceu durante a segunda guerra mundial, desdobra-se em outra das experiências pedagógica, por ora, junto à clínica *La Borde*, com o grupo de estudos do filósofo e psiquiatra Félix Guattari (1930-1992). A partir de 1967, ele se instala na região de *Cèvennes*, construindo coletivamente uma rede de espaços de acolhimento e investigação sobre o que ele chamava de “experiência autista”.

Suas atividades educativas são influenciadas pela sua experiência de ensaísta, poeta, escritor e cineasta. Deligny escreve e publica constantemente seus pensamentos pedagógico e investe no movimento antropológico conceitual, sendo assim, inventa o procedimento cartográfico que envolve mapas dos percursos cotidianos dos autistas. A investigação da “experiência autística” deste pedagogo é reconhecida por expressar uma prática pedagógica inédita, prática essa citada nos livros e entrevistas dos filósofos Deleuze (1925-1995) e Guattari (1930-1992).

Do pedagogo francês Fernand Deligny (1913-1996).

O pedagogo Deligny (1913-1996) é um pensador inclassificável que cruza os campos disciplinares como: filosofia, educação, arte e literatura, política e ciências humanas. Suas atividades educativas são influenciadas pela sua experiência do ensaísta, poeta, escritor e cineasta. Entre o período de 1931 a 1934, ele frequentou os cursos de filosofia e de psicologia na Universidade de *Lille*, cidade próxima à fronteira com a Bélgica. Nesse período é frequentador da sala de cinema, dirige um cine clube e est redator chefe da revista *Lille-Université*, revista que publicou crônicas, sinopses, novela entre outros textos.

Contra o pensamento fascista ele participa da criação da célula dos estudantes comunistas da universidade. Em 1937, envia sua candidatura como *instituteur*³. Neste período seus métodos se inspiravam nas práticas pedagógicas ativas, mas em 1939, ele postula uma vaga como *instituteur spécialisé*⁴ à *l’asile*⁵ para crianças

¹ Tradução livre: “Eu tenho uma classe de crianças retardadas em um imenso hospital psiquiátrico em *Armentières*, ao norte da França”.

² Corresponde a ideia de um educador.

⁴ Era um tipo de educador que trabalhava com crianças inadaptadas, na atualidade no Brasil são denominados de educadores sociais e professores que trabalham com educação especial.

inadaptadas⁶. Mesmo diante da guerra, ele atua como educador no *Pavillon 3* no asilo do hospital psiquiátrico em *Armentières*, esse é o pavilhão que escapou dos bombardeios durante a guerra. A experiência pedagógica de Deligny no *Pavillon 3* é reconhecida por sua coragem e audácia profissional. Nesta experiência ele transforma o espaço do hospital psiquiátrico em um espaço mais colaborativo e participativo. Ele retira as punições educativas e instaura ateliers de trabalhos manuais e artesanais, jogos e esportes. Diante dessa experiência singular para época, ele recebe o certificado de pedagogia que o habilita a ensinar as crianças.

Outras experiências profissionais educativas são importantes quando se refere a pedagogia de Fernanda Deligny. Ele criou uma associação de proteção as crianças e a partir dessa iniciativa foi nomeado como conselheiro da Associação regional do norte da França (Arsea) que protegia as crianças e os adolescentes. A seguir foi nomeado diretor do *Centre d'Observation et de triage du Nord*. Foi na direção desse Centro que ele começou a organizar projeções de filmes sobre os autistas e as crianças "inadaptadas". Ele em 1947, desenvolve uma breve experiência como diretor do filme *La Grande Cordée*⁷. Esse notável trabalho pedagógico acontece junto ao laboratório dirigido por Henry Wallon. Após a morte de Wallon, em 1962, dá-se o fim as experiências pedagógicas junto ao *Institution La Grande Cordée*. Mas por ele ser conhecido pela sua capacidade profissional, artista e política junto às crianças "inadaptadas" é convidado pelo psicanalista Félix Guattari (1930-1992) para participar do grupo de investigação da clinique *La Borde*. Neste período, em 1965, ele continua sua produção escrita com peças de teatro, artigos e livros.

Entre 1967 e 1968, se estabelece uma rede de trabalhos com crianças autistas na região de *Cévennes*, todos projetos desencadeados pela pedagogia de Fernand Deligny. Ele se instala em *Garniers*, junto as crianças autistas e sua família. Outras redes se formam em torno dessa região, experiências fundadas a partir da pedagogia de Deligny. Sendo que o filme curta metragem *Moindre geste* é apresentado na semana do Festival de cinema em *Cannes*. Esse filme mostra a vida e a experiência dos autistas nesta rede de trabalho, que Deligny denominava de

⁵ "*Hôpital psychiatrique*" d'*Armentières*. Não tratemos da questão histórica na França sobre as instituições educativas. Mas cabe destacar que neste período as crianças órfãs, inadaptadas e consideradas doentes mentais vivam no mesmo espaço institucional.

⁶ Denominação utilizada na época para referir-se as crianças especiais e pessoas em vulnerabilidade social.

⁷ Em 1956, *La Grande Cordée* recebeu 134 adolescentes.

“*l’archnéen*”⁸. As redes de acolhimento junto às crianças autistas ganham notoriedade nacional e internacional, o grupo de cantores *Pink Floyd*, em 1973, destinam 40 mil francos para a rede. Entre os anos 1980 a produção literária e cinematográfica se mistura a experiência pedagógica. Sua vida acontece como um exílio junto a experiência autista. Ele morre em 1996, na mesma casa e local que desenvolveu o seu trabalho, nos últimos 30 anos.

Nos cinquenta anos de trabalho pedagógico de Fernand Deligny temos uma vasta publicação de artigos deste pedagogo, vinte livros e os filmes *Le chemin de la vie* do cinéaste Nikolaï Ekk (1946) e *Le moindre geste* (1962-1964). Seu trabalho encontra-se publicado em língua francês, mas temos muitos artigos em língua italiana, alguns em língua alemã, um em língua espanhola e um em língua portuguesa.

Este pedagogo é pouco conhecido na literatura pedagógica no Brasil. Constatamos esse fato durante a execução do projeto de estágio de pós-doutoramento, que iniciou em janeiro deste presente ano. Durante a procura de materiais sobre o autor no Brasil, na área de educação, especificamente no campo da educação inclusiva em relação ao estudo do autismo. O que encontramos foram alguns estudos sobre o autor na área da filosofia, na área da psicologia, na área da medicina, na área de artes: cinema e artes visuais. No que tange a área da educação encontramos apenas uma tese, ano de 2014, mais especificamente sobre a educação especial sobre o autismo e a pedagogia não encontramos nenhum estudo, tradução ou citação da obra deste autor.

Especificamente o livro *O aracniano e outros textos* (2015), é o único livro do autor traduzido em Língua Portuguesa. Esse pedagogo francês é um pensador inclassificável que cruza os campos disciplinares da: filosofia, educação, arte e literatura, além da política e das ciências humanas. Sua prática pedagógica contorna um processo de escritura que acontece continuamente durante as investigações e experiências na área da educação, principalmente junto aos autistas.

Sensibilidade estética da existência autista

França, após dez anos de sua morte, retoma-se as investigações e estudos sobre a obra deste pedagogo. A partir de 2007, a editora *L’Arachnéen*, publica um volume com as obras de *Fernand Deligny*, com o título *œuvres*, um livro composto com 1848

⁸ Aracniano.

páginas. No ano de 2013, outros livros são reeditados e editados, em homenagem ao centenário de seu nascimento. No Brasil, o trabalho deste pedagogo é pouco conhecido até podermos contar, em 2015, com a primeira tradução brasileira, o qual disponibilizo esta resenha: *O aracniano e outros textos*. O livro é composto por dois eixos de leitura, um primeiro é o texto *O aracniano*, redigido entre 1981 e 1982, contendo cinquenta e nove fragmentos (59) e nos remete à mesma denominação do título do livro. Um segundo eixo de leitura é aglutinado ao subtítulo: *Quando o homenzinho não está (aí)* que é composto por quatorze (14) breves textos redigidos em gênero de ensaios que versam uma produção escrita entre 1976 a 1982. Ainda na publicação deste livro consta uma série de mapas produzidos, entre 1976 e 1977, que expressam às cartografias da “experiência autista”. Além disso, há um conjunto de fotografias das instalações dos espaços onde as redes aracnianas acolhiam e moravam com as crianças e jovens autistas, na região de *Cévennes*, em 1969.

O primeiro eixo de leitura do texto *O aracniano* é escrito em fragmentos e sua inspiração conceitual retirada do campo da etologia que estuda as espécies de animais, como as aranhas. O seu projeto pedagógico é coletivo, envolve uma rede de pessoas que vivem e acolhem, num espaço rural, as crianças autistas e suas famílias. Esses espaços educativos coletivos formam teias que tecem e formam uma rede que para Deligny é uma rede de teias aracniana.

A rede aracniana é uma rede que se tece em torno da “experiência autista” e não em torno da instituição e para tecer essa experiência, ele elabora a montagem de mapas que constituem os trajetos que as crianças autistas fazem em seu cotidiano. Esses mapas são composições, ou dito de outro modo, são os mapas as “linhas de errância de crianças ‘autistas’”. (DELIGNY, 2015, p. 41). As linhas de errância são parte dos rastros produzidos por estas crianças que sempre escapam à lógica educativa. Por meio dessa prática investigativa junto há “experiência autista”, o pedagogo diz: “o meu projeto: dar à palavra *aracniano* – ao meu ver estonteante – um sentido digno de sua harmonia e de sua amplitude”. (DELIGNY, 2005, p. 22). Diante dessa posição conceitual, de certo modo, expõem uma pedagogia que produz uma sensibilidade estética retirada da existência autista. E sendo assim, descentraliza as práticas pedagógicas do autismo das representações psicopatológicas. Remarcamos que esse posicionamento pedagógico é

extremamente vanguardista, não somente para época que os produziu-se, mas até mesmo para os estudos sobre autismo na atualidade.

O segundo eixo de leitura apresenta, primeiramente, um texto de 1976, redigido para um congresso de psicanálise e que foi publicado em revista francesa e italiana, intitulado: *Esse ver e o olhar-se ou o elefante no seminário*. A escritura tem um tom de ensaio descritivo, pois apresenta um dos mapas que constitui o percurso das crianças de jovens autistas. Ele descreve a invenção de vários símbolos que possibilitam uma leitura cartográfica do acompanhamento dos percursos das crianças. Cabe destacar que ao mostrar esse funcionamento cartográfico nos deparamos com um outro plano de vocabulário que marca uma existência singular produzida junto aos autistas, tais como: linhas, anel, traçar, ângulo, entrelinhas, desvio, deriva, ideologia, microideologia, linguagem vacante, linguagem em falta e na falta de linguagem. No texto *O agir e o agido*, escrito em 1978 para uma edição italiana, segue outra descrição de mapa e amplia as questões conceituais já demarcadas do texto anterior, porém neste o autor remarca algumas críticas sobre como a psicanálise classifica o autismo e o determina como patologia. Posição essa que vai acompanhar outros textos e sua vida profissional.

Logo, outro ensaio: *A arte, as bordas... e o fora*, texto publicado em italiano, também em 1978. O destaque para esse ensaio é que “a linha e a linguagem eram de idêntica natureza”. (DELIGNY, 2015, p. 148). Ele aponta elementos de linguagem que a “experiência autista” produz. Uma linguagem que é fora da relação direta e hierarquia entre o sujeito e o objeto. Já na redação de *Carteira adotada e carta⁹ traçada*, publicado por uma editora italiana, em 1979, explicada a diferença entre relacionar-se com o Partido Comunista Francês e a “experiência autística”. Junto ao Partido Comunista Francês, ele expressa, por meio da ideia de carteira adotada, a experiência de estar em um partido que vive como bando ideológico: “É fato conhecido que todo bando precisa de um ‘cérebro’”. (DELEIGNY, 2015, p. 155). Fato esse que o faz comparar com a experiência de carta traçada, que o leva a atestar que as “crianças cujos trajetos são traçados [...] não tende de forma alguma para uma globalidade em que o absoluto ideológico se reencontraria, endêmico”. (DELIGNY, 2015, p. 157).

⁹ Ele utiliza como sinônimo de mapa.

O texto *A criança preenchida*, divulgado em 1979, trata da relação topológica, que são as áreas de estar onde se movimentam as crianças autistas e a topográfica, que são os mapas dos trajetos desses movimentos registrados em forma de linhas errantes. Esses dois tipos de “topos” – topologia e topografia – fazem parte de um agir autista que conjuga “‘o tempo’ fora do tempo” (DELIGNY, 2015p.163) que não se sujeitam à linguagem oral, são refratários à falação. Essa plasticidade pedagógica inédita de analisar os espaços “topos” tem como desafio esquivar-se das crenças sobre o autismo e inventar algo distinto da domesticação simbólica sobre o autista e o autismo. Ainda neste mesmo ano, o pedagogo publica em italiano um breve ensaio denominado *Esses excessivos*. Uma resposta direta à cátedra que solicita uma convicção do lugar onde se fala que se produza a verdade. E o lugar que Deligny aciona não comunga com essa falação intelectual e sim com o lugar de “topos”. *O humano e o sobrenatural* é um outro escrito envolto na ideia da vacância da linguagem das crianças autistas e elas desproveem da intenção de vagar e de balançar o seu corpo, não acompanha ato de consciência. Usa seu corpo humano não como segregação, como faz o homem em muitos momentos da história da humanidade.

A exibição é um título publicado em italiano, em 1980. Nesse texto, o educador elabora sua posição desconfortável em relação à posição da psicanálise quando essa refere-se ao inconsciente e à linguagem dos autistas. Afirma que não compreende a língua psicanalítica e fala que sua língua não tem nada a ver com ela, sua língua é a língua de “quem vê um autista viver” (DELIGNY, 2015, p. 180).

Em 1978, escreve para um colóquio, em Paris, sobre o tema *A liberdade sem nome* e destaca que o autista tem a potência de ser refratário ao poder da língua do homem e que a potência da “experiência autista” se encontra no agir sem direcionamento ideológico e idenitário. Trata-se, portanto, de um tipo de liberdade à deriva de vivacidade desconhecida por nós, homens.

O artigo *Semblant de rien*, refere-se a 1981, escrito em italiano. A tradução dele não acontece para língua portuguesa porque é uma expressão francesa que dispara vários significados, e o autor mescla o uso dos significados dessa frase durante a sua escrita. A ideia da frase “*semblante de rien*” nos remete ao semblante ou a um semblante que não significa nada. Para quem o semblante não significa nada? Para os autistas. O semblante emite signos. Essa emissão sígnica não representa nada

para eles. A língua que conhecem é a língua do agir em gesto, não do signo, por isso, a expressão autística é uma língua estrangeira para os homens que vivem das palavras e sua verossimilhança com os signos. No mesmo ano, publica numa revista francesa o ensaio título *O obrigatório e o fortuito*, tratando sobre o tema da guerra no período que viveu em *Armentières* e “eu era professor primário encarregado de instruir crianças retardadas” (DELIGNY, 2015, p. 198). A obrigatoriedade se refere à condução dos homens diante da guerra e de outras instruções instituídas pelo homem e suas culturas. Ele constata que essa experiência do obrigatório para as crianças retardadas¹⁰ é um elemento desconhecido, sem referente. Contudo, nessa mesma data, em 1981, o texto *Convivência* é editado num congresso americano sobre o tema sexualidade e linguagem. O professor mostra que não há um Ser subjetivado à linguagem da sexualidade, este Ser está escrito em letra maiúscula porque é determinado pela convivência do homem. Na “experiência autista”, por ser refratária à subjetivação da linguagem, não é atingida por essa linguagem. Assim, a convivência autista se distingue da convivência do homem. Convivência, a qual, para a “experiência autista”, encontra-se vinculada ao agir sem Ser subjetivado aos signos da sexualidade do homem.

A voz faltante, publicado em italiano, em 1982, faz parte do penúltimo dos textos escolhidos para compor este livro. O pedagogo escolhe apresentar o paralelo entre as palavras homofônicas na língua francesa: a voz (*voix*) é a via (*voie*), porque em sua convivência com os autistas no asilo eles não falam mesmo tendo o órgão fonador. O não falar produz outro efeito de relação. Uma relação pela via do traço e dos trajetos produzidos “agir autista”. Talvez por isso a “experiência autista” nos acione algo estrangeiro. Se a voz é ausente, é um indicativo de que a investigação com os autistas exige um lugar novo para se pensar a supremacia dada à linguagem oral.

O último dos escritos que compõem o segundo eixo de leitura do livro ganha espaço como título: *Quando o homenzinho não está (aí)*. A redação desse texto refere-se a fragmentos e anotações de quem escreve um diário de pesquisa e de pensamentos. As anotações versam sobre muitos conceitos já demarcados nos textos anteriores e

¹⁰ Lembrando que esse é o conceito usado pela literatura científica e especialidade nos anos de 1940. E que Deligny o usa de maneira a demarcar uma certa ironia e oposição a esse tipo de classificação.

sobre as vivências no asilo junto às crianças, principalmente junto ao Janmari, criança autista que ele adotou.

Como percebemos, a sensibilidade pedagógica do autor nos convoca ao deslocamento sobre as crenças psicopatológicas sobre os autistas e nos permite acessar outra potência de agir em educação, ainda marginalizada dos espaços da pedagogia.

Referências Bibliográficas

- DELIGNY, Fernand. Fernand Deligny œuvres. Édition établie et présentée par Sandra Alvarez de Toledo. Paris: Les Éditions L'Arachnéen, 2007.
- DELIGNY, Fernand. O aracniano e outros textos. Tradução Lara de Malimpesa. São Paulo: n-1 edições, 2015.
- DELIGNY, Fernand. L'Arachnéen et autres textes. Édition établie et présentée par Sandra Alvarez de Toledo. Paris: Les Éditions L'Arachnéen, 2008.
- MATOS, Sônia Regina da Luz. Projeto A linguagem e a pragmática da semiótica em rizoma: uma contribuição da filosofia da diferença na inovação das práticas escolares. CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Portaria 36/2013. Estágio Pós-doutoral. Chamada II 2015. Processo: 000646/2015-06. 2016.

PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE DUQUE DE CAXIAS/RJ/BRASIL (2001 – 2012)

Leila Lopes de Avila

UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro- OBEDUC

Observatório de Educação Especial e Inclusão Escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem (BRASIL)

Resumo

Nosso estudo teve como objetivo analisar o processo de elaboração e implementação do planejamento educacional individualizado (PEI) para estudantes com deficiência intelectual na Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias/RJ/Brasil, no período de 2001 a 2012 e como um dos objetivos específicos, refletir sobre a relação do PEI e as propostas curriculares da Rede. Os procedimentos metodológicos utilizados durante a investigação foram de natureza qualitativa com pesquisa documental Cellard (2010) e entrevistas semiestruturadas Manzini, (2013). Foi elencada uma amostragem para as entrevistas de dez profissionais que participaram do processo de construção da proposta do PEI. Como pressupostos teóricos, utilizamos a perspectiva histórico-cultural de Vigotski (1995, 2005), articulada com o conceito de deficiência intelectual indicado pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAMR, 2006; AADID, 2010). Os resultados indicaram, entre outros aspectos, que a Coordenadoria de Educação Especial (CEE) esteve presente na elaboração da proposta curricular geral da Rede Municipal de Ensino e buscou desenvolver um diálogo teórico com a mesma e com as políticas nacionais e internacionais na direção da inclusão e do PEI. Devido à aproximação da base teórica histórico-cultural com o conceito de deficiência intelectual da AAMR (2006); AADID (2010) ocorreu o entrelaçamento das influências dos referidos princípios conceituais na elaboração do PEI da Rede. Para a elaboração e implementação do PEI, a CEE utilizou como principal estratégia a formação continuada colaborativa, passando de uma prática vertical para horizontal através de cursos e grupos de estudos. Os sistemas de ensino devem promover a construção de uma rede com diversos tipos de serviços e apoios, como também a vertente colaborativa no chão da escola, para a efetiva construção e implementação do PEI com todos os sujeitos que participam do convívio dos estudantes com deficiência intelectual.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual; Planejamento educacional individualizado (PEI); Currículo; formação continuada colaborativa.

1. Introdução

A proposição da escola inclusiva trouxe novas possibilidades não apenas de acesso, mas, também, de permanência nas redes públicas de ensino dos estudantes com deficiência intelectual. Todavia, entendemos que o acesso e a permanência demandam a construção de conhecimentos científicos por parte desses educandos.

Para tal, a escola precisa rever seus parâmetros sobre o processo de ensino e aprendizagem, principalmente daqueles direcionados ao currículo, os quais envolvem entre outros aspectos, dimensões relacionadas ao planejamento, avaliação, tempo e espaço da aprendizagem (GLAT; PLETSCHE, 2012).

São escassas as pesquisas voltadas ao estudo sobre o currículo e sua flexibilização, que discutam as estratégias na direção da educação inclusiva, Leite *et al* (2013) descrevem tal conclusão após um estudo sobre a educação inclusiva, por meio de uma revisão de literatura publicada entre os anos de 2000 e 2010, em periódicos da área de educação, disponível no banco de dados Scielo. Vejamos em suas palavras:

Os resultados demonstram que as produções na área são escassas no que diz respeito às estratégias para efetivação da educação inclusiva, limitando-se, prioritariamente, a reflexões e discussões teóricas que envolvem os princípios e políticas educacionais, pouco retratando experiências didático-pedagógicas que promovam ajustes curriculares e/ou formas de flexibilização do ensino (LEITE *et al*, 2013 p.63).

Em virtude dessas discussões e as muitas experiências pedagógicas em sala de aula no decorrer da minha carreira profissional e de pesquisadora, surgiu a motivação para investigação das diferentes dimensões que envolvem a elaboração e a aplicação do planejamento educacional individualizado (PEI), para os estudantes com deficiência intelectual, na Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias/RJ/Brasil.

O PEI consiste em uma estratégia para favorecer o atendimento educacional especializado, com objetivo de elaborar e implementar gradativamente programas individualizados de desenvolvimento escolar, assim como auxiliar os docentes na elaboração de planejamento de estratégias pedagógicas de forma colaborativa. Oferece parâmetros pedagógicos mais claros no processo de avaliação para cada aluno, respeitando suas especificidades, principalmente sem negar os objetivos gerais indicados pelas propostas curriculares das escolas (BRAUN; VIANNA, 2011; GLAT; PLETSCHE, 2013).

2. Justificativa

Nossa pesquisa está ligada ao Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Escolar: práticas curriculares e processos de ensino e

aprendizagem (OBEDUC), relacionada ao projeto "A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem", desenvolvido em rede pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tem como um dos principais objetivos analisar as dimensões que envolvem a escolarização de estudantes com deficiência intelectual que frequentam a escola comum e recebem, paralelamente, atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais destinadas a apoiar os processos de inclusão escolar desse público-alvo. Nesse contexto o nosso estudo apontou o PEI como uma estratégia pedagógica que sistematiza a escolarização dos estudantes com deficiência intelectual, garantindo o processo cognitivo e de avaliação de maior qualidade, em consonância com a proposta curricular da Rede de Ensino de Duque de Caxias, campo de nossa pesquisa (AVILA, 2015).

3. Objetivos

O estudo teve como objetivo geral analisar o processo de elaboração e implementação do planejamento educacional individualizado (PEI) para alunos com deficiência intelectual na Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias/RJ, no período de 2001 a 2012, assim como objetivos específicos refletir sobre a relação do PEI e as propostas curriculares da Rede. Investigar como os profissionais que atuavam com os alunos com deficiência intelectual, professores do atendimento educacional especializado (AEE), equipes pedagógicas das escolas e consultores da Coordenadoria de Educação Especial (CEE) da Secretaria Municipal de Educação (SME) participaram da construção do PEI.

4. Referencial Teórico

Como pressupostos teóricos, utilizamos a perspectiva histórico-cultural de Vigotski (1995, 2005), articulada com o conceito de deficiência intelectual indicado pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAMR, 2006; AADID, 2010).

Os conceitos da concepção histórico-cultural como a compensação, mediação, funções psicológicas superiores, zona de desenvolvimento proximal (ZDP),

linguagem, pensamento e outros, reestruturam caminhos e reflexões para efetivar práticas escolares que se aproximam da diversidade humana presente nas escolas, não só em relação aos estudantes com deficiência intelectual, mas aqueles que apresentem especificidades em seu desenvolvimento, por que não dizer todos. Destacamos a mediação na ação pedagógica do professor ao utilizar o PEI com os estudantes com deficiência.

As práticas pedagógicas escolares, em grande medida, acabam não priorizando aspectos envolvendo o desenvolvimento de conceitos abstratos, os quais são científicos que envolvem os processos psicológicos superiores. Essa prática é mais uma das heranças do modelo clínico e do assistencialismo, os quais, historicamente, dominaram as práticas curriculares nas escolas especiais, nas classes especiais e continuam, ainda hoje, fortemente presentes nas ações e fazeres pedagógicos dirigidos para esse alunado (PLETSCH, 2014).

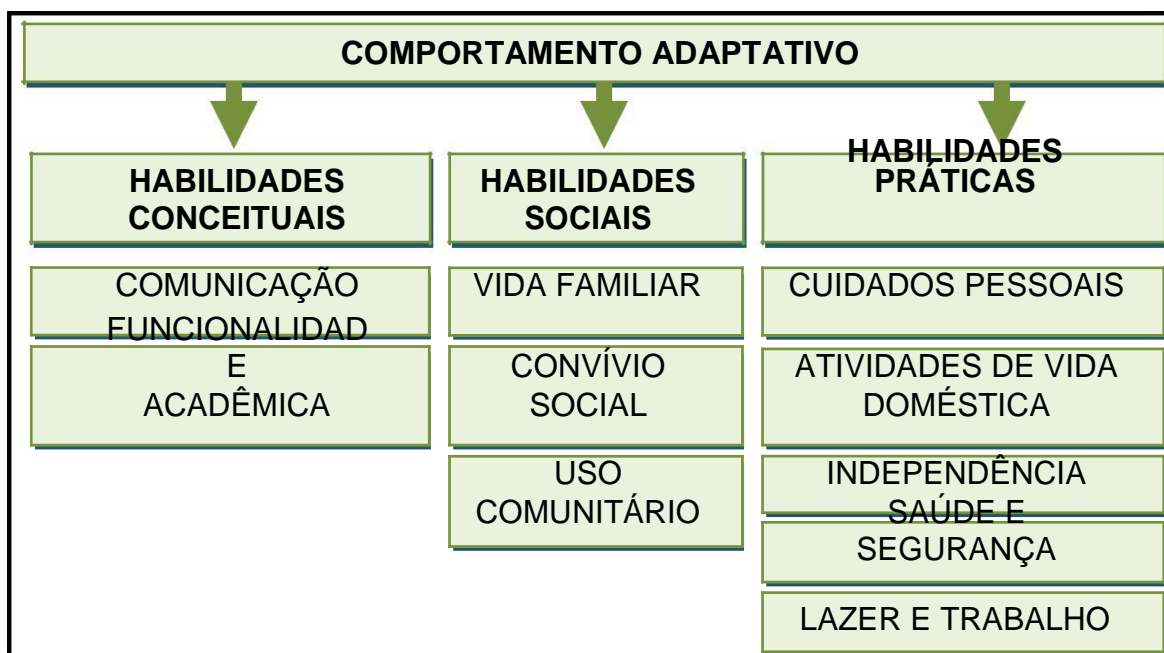
As atividades pedagógicas direcionadas aos estudantes com deficiência intelectual se focam, muitas vezes, apenas na execução de tarefas mais simples e atividades voltadas para a integração social, acabam esvaziando as contribuições dessas para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, freando e dificultando a elaboração do pensamento abstrato. Aliás, por isso, Pletsch (2014a) sinaliza que é preciso rever a crença de que esses sujeitos não conseguem abstrair, pois essa crença pode acabar por fundamentar práticas de ensino apenas de caráter concreto e visual. Por essa razão o PEI torna-se uma ferramenta importante para a sistematização de ações pedagógicas direcionadas para a elaboração de conceitos acadêmicos, sociais e práticos (AVILA, 2015).

Observamos em nossa pesquisa que ocorreu a interlocução entre a perceptiva histórico-cultural e o conceito de DI da AAMR (2006), para a elaboração do PEI na Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias. Vale ressaltar que a AAMR (2016), apresenta cinco dimensões: I- Habilidades intelectuais; II - comportamento adaptativo; III - Participação, interações, papéis sociais; IV- Saúde e V- Contexto. Todas as dimensões são relevantes, mas destacamos a dimensão II, *Comportamento adaptativo* para uma avaliação compreensiva do nível de desenvolvimento e a aprendizagem do estudante, considerando o que ele já sabe, com vistas ao PEI para atender novos níveis de desenvolvimento.

O *comportamento adaptativo* é a reunião das habilidades *conceituais, sociais e práticas* que foram aprendidas pelas pessoas para elas funcionarem no seu

cotidiano (AAMR, 2006). Ou seja, a partir desse entendimento oportuniza-se uma visualização ampla de todas as habilidades necessárias para a construção dos conceitos não só acadêmicos, mas da vida social e atividades práticas no convívio familiar e comunitário do sujeito. Vejamos a figura 1 para melhor compreensão das diversas habilidades que compõem o comportamento adaptativo:

Fig. 1 – Comportamento adaptativo



Fonte: (Avila, 2015)

Portanto, a escola não pode realizar práticas pedagógicas de "maquiagem", nas quais são oferecidas atividades esvaziadas aos estudantes com deficiência intelectual. Ensinar estudantes com ou sem deficiência exige planejamento e intervenção sistematizadas levando em consideração os interesses dos educandos e como nos diria Paulo Freire a sua *palavramundo*, pois "[...] a aprendizagem não ocorre de maneira espontânea, mas sim, a partir da interação e do desenvolvimento de práticas curriculares planejadas e sistematizadas de forma intencional" (PLETSCH, 2014a, p.191).

5. Metodologia

Os procedimentos metodológicos utilizados durante a investigação foram de natureza qualitativa André (1995), Ludke; André (1986), com pesquisa documental Cellard (2010) e entrevistas semiestruturadas Manzini, (2006, 2013). Foi elencada uma amostragem para as entrevistas de dez profissionais que participaram do processo de construção da proposta do PEI, as quais são constituídas por

professores do AEE, equipes pedagógicas das escolas e consultores da Coordenadoria de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação CEE/SME, distribuídas pelos quatro distritos¹ que compõe a Rede de Ensino do Município de Duque de Caxias/RJ, ver quadro a seguir:

Quadro 01. Participantes das entrevistas

Profissionais	Quantidade	Locais
Professor de AEE	01	Escola do 1ª Distrito
Professor de AEE	03	Escola do 2º Distrito
Professor de AEE	01	Escola do 3º Distrito
Professor de AEE	01	Escola do 4º Distrito
Equipe da Unidade Escolar (OE) ²	01	Escola do 1º Distrito
Equipe da Unidade Escolar (OE)	01	Escola do 2º Distrito
Equipe da Unidade Escolar	-	Escola do 3º Distrito
Equipe da Unidade Escolar (OE)	01	Escola do 4º Distrito
Consultor	01	Coordenadoria de Educação Especial CEE/ SME

Fonte: (Avila, 2015)

Registramos as entrevistas através de áudio e vídeo. Todas foram posteriormente transcritas de acordo com Manzini (2006), realizando as adequações ortográficas, porém sem alteração do discurso do entrevistado.

Nas entrevistas semiestruturadas, elegemos inicialmente frases e depois temas como unidades de análises, objetivando elencar as categorias que foram emergindo no processo minucioso de leitura e releitura. Abaixo, foi organizado um quadro demonstrativo com os dois eixos e as categorias temáticas de análise final.

Quadro 02. Eixos temáticos e categorias temáticas de análise

EIXOS TEMÁTICOS	CATEGORIAS TEMÁTICAS DE ANÁLISE
A interface entre as propostas curriculares da Rede e o PEI: da integração à	O PEI e sua relação com as propostas curriculares da Rede e das escolas.

¹ São quatro regiões administrativas do município de Duque de Caxias: 1º distrito – Duque de Caxias; 2º distrito – Campos Elíseos; 3º Distrito Imbariê e 4º distrito – Xerém. Disponível em: <http://duquedecaxias.rj.gov.br/>.

² Professor especialista, função de orientador educacional, que faz parte da equipe pedagógica das escolas.

inclusão.	Fundamentação teórica presente na proposta do PEI.
<p>O processo de construção do PEI um caminho colaborativo: avanços e entraves.</p>	<p>Estratégias utilizadas para a construção e implementação do roteiro/PEI pela CEE/SME e pelas escolas. Os sujeitos participantes do processo de construção e a implementação do PEI. Os suportes/apoios, as adaptações curriculares, avaliação, avanços e entraves.</p>

Fonte: (Avila 2015)

Durante o processo de análise, foi realizada a triangulação entre as entrevistas e os documentos investigados. A triangulação é “[...] o entrecruzamento e a comparação entre os diferentes registros e fontes de dados” (PLETSCH, 2009, p. 127).

Por meio das análises em conjunto dos dados da pesquisa documental e das entrevistas semiestruturadas realizamos a interpretação, assim efetivando uma análise formal e sistematizada dos dados. Para tal utilizamos a técnica conhecida como "análise de conteúdo". (BARDIN, 2011; MINAYO, 1994; PLETSCH, 2005, 2009; BRAUN, 2012).

Foram muitas reflexões e desdobramentos que tiveram início com as investigações em um campo marcado por muitas adversidades e contradições que é a Baixada Fluminense. Essa região é merecedora do respeito e atenção por parte do mundo acadêmico em virtude de desenvolver trabalhos que são destaques na área da Educação Especial (AVILA, 2015).

O diálogo promovido pelo Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem, com quase todos os municípios da Baixada Fluminense, proporcionou a parceria entre Universidade e as Redes Municipais de Ensino, ação necessária para a efetivação da ampliação de pesquisas voltadas para o público alvo da Educação Especial e melhoria da formação inicial e continuada dos docentes dessa região (AVILA, 2015).

Os resultados indicaram, entre outros aspectos, que a Coordenadoria de Educação Especial (CEE) esteve presente na elaboração da proposta curricular geral da Rede Municipal de Ensino e buscou desenvolver um diálogo teórico com a mesma e com

as políticas nacionais e internacionais na direção da inclusão e do PEI. Devido à aproximação da base teórica histórico-cultural com o conceito de deficiência intelectual da AAMR (2006); AADID (2010) ocorreu o entrelaçamento das influências dos referidos princípios conceituais na elaboração do PEI da Rede. Para a elaboração e implementação do PEI, a CEE utilizou como principal estratégia a formação continuada colaborativa, passando de uma prática vertical para horizontal através de cursos e grupos de estudos. Os sistemas de ensino devem promover a construção de uma rede com diversos tipos de serviços e apoios, como também a vertente colaborativa nas formações continuadas, como também no chão da escola, para a efetiva construção e implementação do PEI com todos os sujeitos que participam do convívio dos estudantes com deficiência intelectual (AVILA, 2015).

6. Referências Bibliográficas

- AADID. *Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del desarrollo Discapacidad intelectual, definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Undécima Edición, Alianza Editorail, Espanha, 2010.
- AAMR. Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio/American Association on Mental Retardation. Tradução Magda França Lopes - 10ªed - Porto Alegre, Artmed, 2006.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Etnografia da prática escolar. Série Prática Pedagógica-Campinas, SP, Papirus, 1995.
- AVILA, L. L. Planejamento educacional individualizado (PEI) para pessoas com deficiência intelectual na Rede Municipal de Educação de Duque de Caxias (2001 – 2012). Dissertação de Mestrado, 203f. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro UFRRJ, 2015.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Edição revista e ampliada. Ed. Edições 70, 2011.
- BRAUN P.; VIANNA, M. M. Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano individualizado: desdobramento de um fazer pedagógico. *In*: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (orgs). Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico. Ed. da UFRRJ, Seropédica/RJ, 2011.
- _____. Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. Tese de Doutorado em Educação, 324f. Universidade do Estado do Rio de Janeiro UERJ. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2012.
- CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. [et al] A pesquisa qualitativa: enfoques, epistemológicos e metodológicos. 2. ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2010.
- DUQUE DE CAXIAS. Dados do Município de Duque de Caxias/RJ. Disponível em: <http://duquedecaxias.rj.gov.br/> Acessado em: fevereiro de 2014.
- GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. Pesquisa em Educação. Educação Inclusiva. 2ª ed., Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.
- _____.; PLETSCHE, M. D. (orgs) Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais. edUERJ, 2013.

- LEITE, L. P.; BORELLI, L. M.; MARTINS, S. E. S. O. Currículo e deficiência: análise de publicações brasileiras no cenário da educação inclusiva. *In: Educação em Revista*, v. 29, nº 01, p. 63-92, Belo Horizonte, 2013.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.
- MANZINI, E. J. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. *In: Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos*. v. 1., p. 01-10. USC. Bauru, 2006.
- _____. Curso Análise de Entrevista. VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial e VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, UEL – Universidade Estadual de Londrina, Londrina PR, nov. 2013.
- MINAYO, M. C. Pesquisa social – teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.
- PLETSCH, M. D. O professor itinerante como suporte para Educação Inclusiva em escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. 122 f. Dissertação Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005
- _____. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa. *In: Educar em Revista*, v. 33, p. 143-156, Paraná, 2009.
- _____. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). *In: Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(81). Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem. Editoras convidadas: Márcia Denise Pletsch; Geovana Mendonça Lunardi Mendes. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/epaa/v22n81>. Acessado em agosto de 2014.
- _____. Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro, Nau: Edur, 2ª ed., 2014a.
- VIGOTSKI, L. S. Fundamentos da defectologia (Obras completas), tomo cinco, Havana, 1995.
- _____. Pensamento e linguagem. CAMARGO, J. L. (trad.); NETO, J. C. (Rev. Técnica). 3ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 2005.

INCLUSÃO E AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

Efeitos no currículo escolar e a produção de processos de in/exclusão escolar¹

Kamila Lockmann
Maria Renata Alonso Mota
Suzane da Rocha Vieira Gonçalves

Resumo

Este texto pretende analisar as tensões e paradoxos produzidos entre as avaliações em larga escala e as políticas de inclusão, percebendo os efeitos gerados no currículo de escolas públicas, em especial, aquelas que atendem a alunos incluídos. É importante destacar que a discussão aqui apresentada é um recorte de uma pesquisa mais ampla intitulada “Inclusão escolar e avaliações em larga escala: tensões e desafios no ciclo de alfabetização”. Nesta pesquisa, prevê-se a realização de três etapas metodológicas: 1) análise documental sobre as leis e documentos que regulamentam a ANA; 2) aplicação de questionários com professores de duas escolas que atendem ao maior número de alunos de inclusão em cada um dos sete municípios participantes da pesquisa, quais sejam: Rio Grande, Pelotas, Porto Alegre, Alegrete, São Leopoldo, Bento Gonçalves e Lajeado. Vale destacar que para este texto realizou-se um recorte espacial desta pesquisa mais ampla, sendo que a análise das narrativas dos professores trazidas neste texto se focaliza na Cidade do Rio Grande, no extremo sul do estado do Rio Grande do Sul.

Diante disso, o texto está organizado da seguinte forma. Na próxima seção, apresentamos de forma mais detalhada o empreendimento metodológico da investigação e posteriormente, desenvolvemos os três eixos de análise, sendo: 1) a inclusão como um paradoxo da performatividade: a lógica performativa precisa incluir a todos para se tornar mais eficaz, porém, ao mesmo tempo, a própria inclusão coloca em risco as metas estabelecidas pelas avaliações em larga escala; 2) a avaliação vem funcionando como um “farol” para o currículo: ela vem determinando, a partir dos dados estatísticos produzidos e de suas matrizes, o que deve ser trabalhado no currículo e quando deve ser trabalhando; 3) O processo de culpabilização docente: intensificado pela criação do *perfil de escolas similares*, no qual se evidencia que escolas com características de inclusão social semelhantes, obtiveram resultados distintos nas avaliações.

Empreendimentos metodológicos

A pesquisa, como anunciado brevemente na apresentação deste texto, divide-se em dois momentos. Primeiramente, realizou-se uma análise documental de leis e regulamentos que legislam sobre a Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA. Para uma melhor compreensão dos documentos que compõem esta etapa construiu-se a tabela abaixo:

¹ Pesquisa financiada pelo CNPq.

Documento	Síntese	Site
Avaliação Nacional de Alfabetização: documento básico	Torna pública a proposta do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).	http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/documento/2014/documento_basico_ana_online_v2.pdf
Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012.	Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto.	http://portal.inep.gov.br/web/saeb/ana
Portaria nº 482 de 7 de junho de 2013.	Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB.	http://portal.inep.gov.br/web/saeb/ana
Portaria nº 304 de 21 de junho de 2013.	Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB	http://portal.inep.gov.br/web/saeb/ana
Portaria nº 120 de 19 de março de 2014:	Dispõe sobre os resultados Preliminares ANA 2013	http://portal.inep.gov.br/web/saeb/ana
Portaria nº 468 de 19 de setembro de 2014.	Estabelece a sistemática para a realização da edição de 2014 da ANA	http://portal.inep.gov.br/web/saeb/ana
Nota Explicativa – ANA - 2013	Apresenta explicação sobre a sistemática da ANA, seus instrumentos e metodologias.	http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/resultados/2013/nota_explicativa_ana_2013.pdf

É importante ressaltar que escolha da ANA se deu por considerar que ela é umas das primeiras avaliações em larga escala a considerar a presença dos alunos de inclusão na aplicação das provas.

A Avaliação Nacional de Alfabetização, pode ser compreendida como um primeiro movimento produzido nas avaliações em larga escala, uma vez que é a primeira

forma de avaliação que cogita a possibilidade, não só, de elaborar instrumentos adaptados, mas também de discutir a construção de matrizes específicas considerando os alunos incluídos. Pode-se dizer que tal deslocamento inicia-se a partir da criação da Avaliação Nacional da Alfabetização, que passa a compor o SAEB a partir de 2013 e passa a ser incorporado, também, pela Prova Brasil e outras avaliações em larga escala. Por esse motivo, a presente pesquisa tem como foco esta forma de avaliação e seu primeiro movimento constitui-se em compreender os documentos e leis que a regulamentam.

A segunda etapa investigativa consiste em analisar as narrativas de professoras que atuam no Ciclo de Alfabetização em escolas municipais da cidade do Rio grande, no extremo sul do estado do Rio Grande do Sul- Brasil. Para isso, primeiramente, foi realizado contato com a Secretaria de Educação a fim de coletar informações sobre o número de alunos com necessidades educacionais especiais por escola. De posse dessas informações foi realizada a seleção das duas escolas que tenham maior número de alunos incluídos considerando os laudos médicos e o critério de vulnerabilidade social. Esse critério foi estabelecido considerando que nestas escolas, poderemos analisar o paradoxo que as professoras vivenciam, cotidianamente, entre as avaliações em larga escala e a inclusão escolar. Após a seleção das escolas foram realizadas entrevistas narrativas com os diretores das escolas e aplicados questionários com os professores que atuam no Ciclo de Alfabetização, por estas estarem diretamente vinculados à ANA. As referidas entrevistas, assim como os questionários, foram realizados abordando os aspectos presentes nos objetivos da pesquisa e tentando perceber como essas verdades que circulam por meio das avaliações em larga escala e da inclusão acabam produzindo efeitos no currículo e nas práticas desenvolvidas pelas escolas, assim como processos de subjetivação docente.

A partir da análise dos dados coletados nesta investigação, construímos três unidades de análise para discutir neste texto. A seguir destacaremos cada uma delas.

O paradoxo entre inclusão e avaliação em larga escala

O primeiro eixo analítico desenvolvido a partir das análises dos dados coletados refere-se ao paradoxo existente entre inclusão e avaliação em larga escala. Tais paradoxos podem ser visualizados tanto na análise documental, quanto nas

narrativas dos participantes da investigação. Nesse segundo momento, é possível perceber como os professores produzem movimentos de resistência que questionam a lógica performativa evidenciando os paradoxos existentes em meio a esta trama.

Vamos iniciar pela análise dos documentos que evidenciam a necessidade de participação de todos os sujeitos nestas avaliações. Ao tratar especificamente da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA:

O Inep prevê na ANA o desenvolvimento de ações com vistas ao *atendimento específico para alunos com necessidades educacionais especiais*. Nesse sentido, vem discutindo o desenvolvimento de estratégias distintas, tais como *construção de matrizes específicas e elaboração de instrumentos adaptados* (BRASIL, 2013, p. 7).

Além disso, a Portaria nº 468, de 19 de setembro de 2014 que estabelece a sistemática para a realização da edição 2014 da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) apresenta algumas estratégias para garantir condições de participação aos sujeitos incluídos nas escolas regulares. Ela destaca:

Art. 4º A ANA 2014 será realizada no período de 17 a 28 de novembro de 2014, em todos os Estados e no Distrito Federal. § 1º *O Inep disponibilizará provas ampliadas (em fonte 18) e superampliadas (em fonte 24) para os estudantes com baixa visão, de acordo com os dados fornecidos pelas unidades escolares no Censo Escolar 2014.* § 2º *Será assegurado tempo adicional aos estudantes com deficiência, transtornos globais ou específicos do desenvolvimento, síndromes ou outras necessidades especiais.*

Art. 5º *Cada unidade escolar poderá fazer uso de seus recursos de Atendimento Educacional Especializado - AEE, para garantir melhores condições de atendimento, acessibilidade e participação nas avaliações aos estudantes com deficiência, transtornos globais ou específicos do desenvolvimento, síndromes ou outras necessidades especiais.* (BRASIL, 2014, p. 26)

Vemos aqui a necessidade que estas avaliações apresentam de capturar a todos os sujeitos. Ninguém pode ficar fora do jogo da performatividade e todos precisam ser contabilizados nos índices que medem os desempenhos dos alunos em alfabetização. Aí encontra-se o grande paradoxo dessas políticas avaliatórias.

Hagget (2013) destaca que a inclusão se constitui no paradoxo da performatividade, o que não significa a mesma coisa que contradição ou oposição. A autora explica sua escolha pela palavra paradoxo por meio da sua constituição semântica. Enquanto a palavra contradição apresenta o prefixo “contra”, que dá a ideia de oposição, paradoxo apresenta o prefixo “para”, que traz em si a ideia de

proximidade, de estar junto à. Trata-se, então, segundo Hagget (2013, p. 146), de que a inclusão precisa estar “junto à” performatividade, pois sem a inclusão a performatividade não se efetiva. É justamente aqui que o paradoxo entre inclusão e performatividade entra em funcionamento. Se por um lado exige-se a participação de todos os sujeitos nos processos de avaliação, ou seja, todos precisam estar incluídos; por outro lado é essa mesma inclusão que ameaça os resultados produzidos por essas avaliações, ou seja, ameaça a própria performatividade. No bojo dessa discussão Hattge destaca que

Para que a performatividade entre em ação, todos devem estar incluídos. Estando todos incluídos, a performance do todo pode sofrer impactos negativos em função da baixa performance de alguns. E geralmente, quem são aqueles que apresentam essa baixa performance? Aqueles a quem se entende que sejam dirigidas de forma mais incisiva hoje as políticas de inclusão escolar. (HATTGE, 2013, p. 155).

Eis o paradoxo que a díade *inclusão-avaliação em larga escala* coloca em funcionamento ao conjugar padronização e diferenciação, medida comum e individualidades diferenciais. É na produção desse jogo paradoxal que podemos visualizar as resistências e os questionamentos produzidos pelos professores a essa díade. Ela não só produz regulação e controle, mas também resistência, embate e enfrentamento às configurações forjadas pela díade. A narrativa da professora expressa seus questionamentos e dessabores com essa lógica.

[...] tu nunca tem uma turma homogênea, e aí eu já discordo do formato dessas avaliações. Porque eu acho que a gente precisa fazer uma avaliação diária e diferenciada com eles. É no dia-a-dia que eu vou conhecendo cada um e percebendo o seu processo de aprendizagem. Não vou conhecer ele a partir de uma prova padrão. Não preciso dessa prova para saber mais sobre meu aluno. Essa prova não me diz nada, ainda mais que é uma prova igual para todos. E por mais que a prova possa prever a presença dos alunos incluídos, ela é igual para todos, não tem diferença de conteúdo. Então tu tens dentro da sala de aula alunos que sabem ler muito bem, alunos que já sabem produzir um texto, mas tem alunos que não conhece nem a letra do nome, estão caminhando ainda. Essas diferenças não são previstas e contempladas pela prova. São anuladas. Assim, eu acho que essa prova, mesmo que diga que prevê a diferença, ela anula a diferença e desconsidera o processo que o aluno está passando, as aprendizagens que ele já construiu, o crescimento que ele teve. (Professora D, Escola B, Município A, abril de 2016).

A partir dessa narrativa da professora podemos visualizar as inquietações e os questionamentos que a acompanham em meio às práticas de inclusão e avaliação

que precisa efetivar em seu cotidiano. É interessante perceber que o movimento de resistência às avaliações em larga escala é desencadeado e potencializado justamente no momento em que a diferença entra em cena. Podemos dizer que a diferença – presença constante no que tange a temática da inclusão – ao mesmo tempo que se coloca como problema a ser gerenciado, pois incide negativamente nos índices de desempenho da turma e da escola, também se apresenta como potência, pois a partir dela é que os questionamentos e as resistências aos padrões estabelecidos pelas avaliações em larga escala começam a se intensificar e quem sabe produzir outros modos de existência possíveis. Quem sabe, seja por meio da diferença, do incomodo constante que sua presença coloca a lógica performativa, que possamos encontrar as brechas para questionar não só essas formas de avaliação em larga escala, mas também a própria lógica performativa que pauta nossa sociedade atual.

As avaliações em larga escala e os efeitos no currículo.

Nesta seção apresentamos os outros dois movimentos empreendidos da análise dos dados: o eixo que percebe os efeitos que as avaliações produzem no currículo e a forma como elas culpabilizam professores os responsabilizando por seus sucessos ou fracassos.

Tentaremos argumentar que as avaliações em larga escala parecem culminar dois tipos de técnicas: as técnicas de dominações – exercidas sobre os outros – e as técnicas de si – por meio das quais cada sujeito opera sobre suas próprias ações. Se por um lado, os documentos oficiais analisados destacam que os resultados devem servir de orientação para as práticas das escolas, empreendendo uma ação de governo e condução das condutas do professorado, por outro, esses mesmos professores, tomam essas verdades para si e passam a operar sobre si a partir dessas verdades. Isso pode ser evidenciado, tanto nos documentos oficiais analisados na primeira etapa da investigação, quando nas primeiras coletas desenvolvidas junto aos professores das escolas investigadas.

Ao trazer a avaliação e seus resultados para a unidade escolar, pretende-se *oferecer subsídios para a orientação das práticas pedagógicas*, para o projeto político-pedagógico, para os processos de gestão e para o acompanhamento do trabalho de alfabetização. (BRASIL, 2013, p.20)

[...] quando a gente começa o ano, já é informado. Olha, tal mês vai ter a Prova. [...] então *aquelas semanas que antecedem a prova*, eu

procuro trabalhar mais essas questões que eu já sei que vêm na prova. Porque eu me preocupo com isso aí... Eu quero que minha turma se saia bem; então eu procuro direcionar um pouco mais... (Professora F, Escola A, Município A, abril de 2016).

[...] Então eu comecei a olhar e ver o que é que tinha na prova e comecei a adaptar muito das coisas que eu tô trabalhando antes prova: tinha conteúdos que a gente trabalhava lá no final do ano, então, vamos antecipar esse conteúdo e trabalhar antes da prova né. (Professora C, Escola A, Município A, abril de 2016).

Diante do exposto, podemos perceber como os professores são subjetivados por essas verdades e passam a conduzir suas ações a partir delas. A fala da professora expressa a maneira como ela se curva a essa verdade: “eu quero que minha turma se saia bem”. Isso mostra a forma como ela se inclina a essa verdade que expressa não apenas o desempenho dos alunos, mas também fala sobre o seu trabalho enquanto docente. Assim, essa verdade apresentada pelos dados estatísticos passa a ser uma verdade do próprio sujeito a partir do momento em que ele diz: “é verdadeiro, portanto, eu me inclino” (FOUCAULT, 2010b, p. 72). A partir do momento em que o professor se inclina a essas verdades, ele passa a conduzir suas ações a partir delas, produzindo transformações no seu planejamento e na forma de seleção dos conteúdos que serão trabalhados. Veiga-Neto (2012, p.12), destaca que atualmente podemos observar um deslocamento das práticas curriculares no sentido de privilegiar a avaliação.

Recorrendo ao sequenciamento curricular que sai do planejamento, passa pela execução e chega à avaliação, pode-se dizer que atualmente estamos assistindo a um forte deslocamento de ênfase para o lado direito dessa sequência. Em outras palavras, estamos assistindo a um desvio à direita. (VEIGA-NETO, 2012, p.12).

Com a expressão desvio à direita, o autor pretende ressaltar não apenas um deslocamento de ênfases, mas, também e ao mesmo tempo, uma reorganização da sequência tradicional das operações curriculares. O autor mostra que a antiga sequência (planejamento—execução—avaliação) parece se modificar na atualidade e acaba sendo organizada de outro modo, o qual inicia pela avaliação: avaliação—planejamento—execução. É a avaliação que passa a determinar o planejamento e a sua execução. Dessa forma, Veiga-Neto (2012) destaca que a avaliação vem se constituindo como um farol para o currículo (VEIGA-NETO, 2012), ou seja, os dados estatísticos produzidos, os descritores e as matrizes que constituem as provas de diferentes avaliações em larga escala, vem sendo estudadas pelos

professores afim de que sejam incluídos nos currículos para uma maior preparação dos alunos para a realização dessas avaliações.

A partir disso, da forma como os professores, alteram seus planejamentos, suas rotinas e práticas de ensino para atender as demandas impostas pelas avaliações, visualizamos um duplo e perverso movimento. Por um lado, deixa-se de considerar os processos individuais de aprendizagem dos alunos concretos e passa-se a enfatizar os índices produzidos pelo desempenho dos alunos nas provas. Isso, definitivamente, é muito diferente do que considerar seus processos de aprendizagem. Por outro lado, essa corrida por melhores resultados coloca os professores em uma posição de endividamento constante, promovendo um processo de responsabilização e culpabilização dos docentes pelos resultados obtidos.

Esses processos de responsabilização e culpabilização docentes não ocorrem apenas pela produção e divulgação dos dados estatísticos como podemos ver na granda parte das avaliações em larga escala. No que se refere a ANA, é preciso compreender que ela produz algumas distinções e refinamentos em relação a outras avaliações em larga escala. No seu caso, não se trata apenas de produzir e divulgar dados estatísticos sobre o resultado do desempenho de alunos e escolas, comparando-as indiscriminadamente. A produção desses dados estatísticos se acopla aqui com informações obtidas por outro instrumento que compõem a ANA: um questionário que coleta informações sobre o contexto socioeconômico das famílias, sobre a infraestrutura das escolas, sobre a formação de professores, ou seja, sobre as condições intra e extraescolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem. No que tange aos discursos materializados em documentos oficiais que legislam sobre essa avaliação, podemos encontrar:

Além dos testes de desempenho, que medem a proficiência dos estudantes nessas áreas, a ANA apresenta em sua primeira edição as seguintes informações contextuais: o *Indicador de Nível Socioeconômico* e o *Indicador de Formação Docente da escola*. Além disso, o Inep também disponibilizou o *Perfil de “Escolas Similares”*. (BRASIL, 2013, p.3)

Esse indicador [Indicador de Nível Socioeconômico] é calculado a partir da escolaridade dos pais e da posse de bens e contratação de serviços pela família dos alunos. As escolas foram classificadas em sete grupos, de modo que, no Grupo 1, estão as escolas com nível socioeconômico mais baixo e, no Grupo 7, as com nível socioeconômico mais alto. (BRASIL, 2013, p.4)

Cada escola poderá, ainda, *analisar seus resultados tendo como referência um perfil chamado de “Escolas Similares”*, que sintetiza os resultados de um grupo de escolas com características semelhantes, ou seja, que pertencem à mesma microrregião geográfica, à mesma localização (urbana e rural) e que possuem os valores absolutos do Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) próximos. Esses três critérios permitem selecionar o grupo de escolas que estão em condições semelhantes e fazer o cálculo da distribuição percentual dos alunos pelos níveis de proficiência desse perfil. (BRASIL, 2013, p.4).

Vemos com isso que a produção do saber estatístico sobre o desempenho das escolas se articula aos dados relativos ao contexto socioeconômico, cultural e escolar de cada instituição, produzindo um refinamento na maneira como a estatística governa. Assim, não se trata de uma concorrência estabelecida entre todas as escolas desconsiderando suas especificidades, crítica esta atribuída, por um longo tempo, às avaliações em larga escala. Nessa nova geração de avaliações, há um refinamento de técnicas que torna o processo muito mais eficaz e, porque não dizer, perverso. Ao produzir informações sobre os fatores que influenciam o desenvolvimento dos estudantes, a estatística funciona como uma tecnologia de governo para gerenciar o risco social (TRAVERSINI, BELLO, 2009), aqui representado pelos baixos índices de alfabetização que aparecem associados a fatores do contexto socioeconômico, e produzem o que podemos chamar de uma *semelhança imaginada*, a qual destaca traços, perfis e características que são relacionadas a grupos específicos com o intuito de encontrar similitudes, agrupá-los em conjuntos e exercer sobre esses conjuntos formas de governo bastante eficazes. Senra (2005, p. 95) sustenta que as estatísticas

[...] tomam e agregam aspectos observáveis e registráveis das individualidades, e, ao agregá-los, passa-se a pensar e a dizer do todo (do conjunto, do coletivo) e não mais das partes. Ora, tenha-se presente que essas partes, por serem diferentes, heterogêneas, não são agregáveis, em si mesmas, a menos que se lhes atribua, que se lhes marque algum aspecto comum, por meio de algum princípio de equivalência; dessa forma, serão observados e registrados os aspectos individuais que previamente configuraram os aglomerados organizados.

Essa busca por aspectos comuns e princípios de equivalência é colocada em funcionamento pela estatística quando além de produzir cálculos sobre os desempenhos das pessoas e das instituições, os relaciona com informações sobre o contexto social, econômico e cultural, constituindo esses aglomerados organizados. Esses aglomerados organizados só podem ser estabelecidos por

meio de semelhanças, de aspectos comuns, similares. Somente por meio deles que é possível conferir ordem às coisas. Foucault (2007, p. 93) destaca que “[...] uma relação de ordem não pode ser estabelecida entre duas coisas, senão quando sua semelhança tenha sido ao menos a ocasião de compará-las”. O autor salienta, ainda, que “sem imaginação não haveria semelhança entre as coisas. [...] É preciso que haja, nas coisas representadas, o murmúrio insistente da semelhança; é preciso que haja, na representação, o recôndito sempre possível da imaginação” (FOUCAULT, 2007, p. 95). É assim que se constitui a noção de semelhança imaginada que permite aproximar escolas por meio da criação de perfis.

Os resultados são comparados com o perfil de escolas similares, o que produz um processo de convencimento do professorado muito mais eficaz, uma vez que, por meio dele, somos levados a concluir que: se escolas com contextos socioeconômicos semelhantes, obtêm notas melhores, então é possível que minha/sua escola se saia melhor nestas avaliações.

Há aqui todo um processo de responsabilização docente que leva o professor a uma reflexão calculada sobre seu desempenho em tais avaliações, produzindo um processo de endividamento dos docentes pelos resultados obtidos. Processo esse que logo se transforma em autoculpabilização, sendo tomado pelo próprio docente como sua responsabilidade.

Lazzarato (2011), em seu livro *A fábrica do homem endividado*, mostra que na atualidade, por meio da racionalidade política neoliberal, produz-se um novo tipo de subjetividade: a do homem endividado. Para o autor o homem endividado não é aquele que carrega uma dívida financeira, mas uma dívida moral e se encontra imbricada com uma espécie de autoculpabilização do sujeito que se inscreve na produção de sua subjetividade e regula os modos de sua existência e conduz suas condutas. Lazzarato (2011, p. 81) deixa isso muito claro quando sustenta: “O usuário transformado em ‘devedor’, em contraste com o que se passa nos mercados financeiros, não deve reembolsar em dinheiro local, mas em comportamentos, atitudes, maneiras de agir, projetos, engajamentos subjetivos”. Assim, podemos compreender que a dívida se refere diretamente “a um estilo de vida que implica um trabalho sobre ‘si’, uma negociação permanente consigo mesmo, uma produção de subjetividade específica” (LAZZARATO, 2011, p. 81). Tomando as contribuições do autor, no caso específico desta investigação, podemos compreender como os professores, também, se tornam sujeitos

moralmente endividados, diante dos processos de culpabilização e de autoculpabilização produzidos pelos resultados obtidos nessas avaliações e que mobilizam os docentes a agir de determinados modos com o intuito de modificá-los. Dessa forma, é possível pensar que os índices estatísticos sobre o desempenho das escolas, fazem mais do que divulgar resultados sobre a qualidade da educação brasileira. Por meio das verdades que produzem, as estatísticas desenvolvem processos de subjetivação nos sujeitos, fazendo-os desenvolverem um tipo de governmentação que incide sobre seus próprios corpos, almas, pensamentos, comportamentos e formas de ser. Como nos lembra Ball (2002, p. 4) tais procedimentos “não são simplesmente veículos para a mudança técnica e estrutural das organizações, mas também mecanismos para reformar professores. [...] Não muda apenas o que fazemos. Muda-se também quem nós somos”. Como bem lembrou Traversini (2012, p. 2):

[...] as estatísticas escolares, em especial as avaliações de larga escala, possuem um caráter moral que mobiliza sua aceitação, têm força de verdade, adquirem caráter de validade e inquestionabilidade e tornam-se imperativos nas políticas educacionais e curriculares da atualidade.

Essa força de verdade se potencializa na medida em que os cálculos estatísticos, antes genéricos e comparados indiscriminadamente entre toda e qualquer instituição, agora articulam-se a informações de contexto que descrevem as instituições escolares como semelhantes, demonstrando como escolas com perfis socioeconômicos parecidos apresentam resultados distintos e por isso podem modificar a si mesmos para atingir patamares mais elevados dos índices de alfabetização. É a partir da intensificação dessa força de verdade, produzida pelo refinamento dessas avaliações, que podemos visualizar seus efeitos no currículo escolar e na condução da ação docente.

Obviamente isso não implica uma ausência de resistência, de escape ou de contraconduta. Foucault (2012, p. 269) diz que “Em qualquer relação humana, sejam elas pessoais, institucionais e/ou econômicas, o poder está presente”, mas, ao mesmo tempo, alerta: “Toda relação de poder implica a possibilidade de resistência, escapatória, fuga, reversibilidade de comando”. Isso significa compreender que os processos de subjetivação contemplam práticas de liberdade e que cada sujeito, a partir das relações que estabelece consigo mesmo e das ações

que desenvolve sobre si, tem a possibilidade de legitimar o poder político ou de resistir e reinventar outras formas de ser governando e de governar a si mesmo. Como vimos, as resistências empreendidas por professores às avaliações em larga escala potencializam-se quando refletem sobre a inclusão escolar e as diferenças individuais de cada sujeito. O fato dessas avaliações em larga escala partirem de um padrão de sujeito aprendente, leva-os a desconsiderar uma variedade de sujeitos que aprendem de outros modos, em outros ritmos e de maneiras muito distintas das preconizadas e avaliadas por esses instrumentos. Mesmo considerando os fatores de contexto socioeconômico dos alunos e das escolas, há variáveis que não podem ser apreendidas pela estatística. A vida e os processos de aprendizagem são mais dinâmicos e não podem ser fixados em dados quantitativos que reduzem formas de ser, de aprender e de viver no mundo. É aí que reside o paradoxo entre a inclusão e as avaliações em larga escala. E é no bojo desse paradoxo que podemos visualizar alguns movimentos de resistência dos professores às práticas avaliativas instituídas.

Referências Bibliográficas

- BRASIL. Nota explicativa avaliação nacional da alfabetização – ANA 2013 – INEP, 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/resultados/2013/nota_explicativa_ana_2013.pdf. Acesso em 10 de maio de 2016.
- BRASIL, Portaria nº 468, de 19 de setembro de 2014. INEP, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/ana>. Acesso em 10 de maio de 2016.
- FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: *Ditos e escritos, volume V: ética, sexualidade, política*. 3.ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- FOUCAULT, Michel. *A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II: curso no Collège de France*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- FOUCAULT, Michel. *O governo de si e dos outros: curso no Collège de France*. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.
- FOUCAULT, Michel. *Do Governo dos Vivos: curso no Collège de France*. 2ª Edição Ampliada. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2010b.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- HACKING, Ian. *Tipos de pessoas: alvos em movimentos*. Palestra proferida no Collège de France, Paris, 11 abr de 2006.
- HAGTTE, Morgana Domênica. *Peformatividade e Inclusão no movimento todos pela educação*. São Leopoldo, 2013. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos –UNISINOS, São Leopoldo, 2013

- LAZZARATO, Mauricio. *La fabrique de l'homme endetté: essai sur la condition néolibérale*. Paris: Éditions Amsterdam, 2011.
- SENRA, Nelson. *O saber e o poder das estatísticas: uma história das relações das estatísticas com os estados nacionais e com as ciências*. Rio de Janeiro: IBGE, 2005.
- TRAVERSINI, Clarice Salete. Currículo e avaliação na contemporaneidade: há lugar para a diferença em tempos de imperativo dos números? In: *X Colóquio sobre Questões Curriculares / VI Colóquio Luso Brasileiro de Currículo – 4,5 e 6 de setembro de 2012*. Belo Horizonte: FAE- UFMG, 2012.
- TRAVERSINI, Clarice Salete. BELLO, Samuel Edmundo López. O numerável, o mensurável e o auditável: estatísticas como tecnologias para governar. In: *Revista Educação & Realidade: Governamentalidade e Educação*, Porto Alegre, V.1, n.1. Maio/Ago, 2009. p. 187-201.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo*. Texto apresentado no X Colóquio sobre Questões Curriculares e VI Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo. Belo Horizonte: UFMG, 2012. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/TEMPORARIOS/veiga-neto-curriculos-delirios-avaliatorios.pdf>

O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) COMO ESTRATÉGIA PARA FAVORECER A ELABORAÇÃO CONCEITUAL EM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Érica Costa Vliese Zichtl Campos

UFRRJ/OBEE

Roberta Pires Corrêa

UFF/OBE

Tamara França de Almeida Magalhães³

UFRRJ/OBEE

Resumo

No Brasil com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, assegurou-se a inclusão escolar dos alunos público alvo da Educação Especial nos sistemas regulares de ensino. Arelados a ela, uma gama de outros dispositivos que regulamentam e orientam esta perspectiva também foram instituídos, sobretudo aqueles que tratam especificamente do processo de escolarização destes estudantes. Porém, a maioria de nossos currículos ainda apresentam uma estrutura rígida, agravada por pouco ou nenhum planejamento que atendam às especificidades dos alunos com deficiência intelectual. Em virtude disso, este texto discute o processo de elaboração conceitual destes alunos tendo como referência o planejamento educacional individualizado (PEI) como instrumento que favorece este processo. Optamos pela pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, uma vez que ela nos permite conhecer e analisar os dados explorando novas áreas, novos olhares. Os resultados preliminares apontam para as fragilidades de como vem sendo realizada a inclusão destes educandos, revelando diversas dificuldades como: o desconhecimento das diretrizes políticas que tratam desta questão, práticas pedagógicas inadequadas e currículo pouco flexível para alunos com deficiência intelectual. Mas percebemos também que a partir das intervenções realizadas para esses alunos com a utilização do PEI, este se apresenta como instrumento que pode auxiliar a identificar e reconhecer os conceitos espontâneos que o aluno traz consigo, assim como para oferecer e trabalhar o currículo proposto, fazendo com que os alunos com deficiência intelectual possam elaborar o pensamento interpretando a realidade que o cerca e se apropriando dos conceitos científicos ofertados pelo espaço escolar.

Palavras-Chave: Deficiência Intelectual; Planejamento Educacional; Individualizado; Elaboração Conceitual

1. Introdução

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL/2008) iniciada no Brasil em 2008 tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades/superdotação nos sistemas regulares de ensino. Neste documento a educação especial é apresentada integrada à proposta pedagógica da escola regular e a pessoa com deficiência é entendida como aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, pode ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade (BUENO; MELETTI, 2011).

A partir da implementação desta perspectiva educacional nos sistemas regulares de ensino, o índice de matrículas de alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento aumentaram significativamente nos anos que se seguiram a esta implementação, sobretudo àquelas relacionadas aos alunos com deficiência intelectual conforme apontam pesquisas recentes como ALMEIDA (2016) e REBELO (2012).

Diante deste contexto, e tendo em vista o atendimento a esta demanda que passou a frequentar de forma mais numerosa as escolas comuns, o atendimento educacional especializado foi instituído como o serviço da educação especial, assim como o planejamento educacional individualizado (PEI) como instrumento investigador do currículo a ser desenvolvido para estes sujeitos.

Sendo a deficiência intelectual a demanda mais atendida atualmente pela educação especial e àquela que propicia grandes desafios, cabe a este estudo investigar caminhos que possibilitem uma melhor intervenção do PEI no processo de ensino e aprendizagem destes educandos sendo o conceito de elaboração conceitual fundamental na construção desta proposta educativa.

2. Objetivos

O objetivo principal deste trabalho é discutir o processo de elaboração conceitual dos alunos com deficiência intelectual tendo como referência o planejamento educacional individualizado (PEI) como instrumento que favorece este processo de aprendizagem.

Acreditamos que o aluno com deficiência é capaz de realizar diversas atividades mesmo com seu comprometimento orgânico que não é o fator limitador de seu desenvolvimento, pois na medida em que há interação com o meio social ocorre a aprendizagem e desenvolvimento.

3. Metodologia

Optamos pela pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, uma vez que ela nos permite conhecer e analisar os dados explorando novas áreas, novos olhares.

Entendemos que o diálogo entre estes dados ofereceram inferências importantes ao longo da pesquisa, complementado as reflexões propostas. A análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LÜDKE; ANDRÉ; 1986).

4. Discussão dos Resultados

As funções psíquicas que Vigotski denomina de funções psicológicas superiores (FPS) ocorrem por meio da relação dos sujeitos no meio histórico cultural. Para Vigotski (1995) as funções psicológicas superiores são aquelas em que há a apropriação da cultura e do pensamento tendo a capacidade de comunicação, escrita, raciocínio lógico entre outros. Estas habilidades são construídas no ensino formal diferente dos conceitos cotidianos produzidos em contextos informais de aprendizagem.

Assim a formação de conceitos implica na relação entre conhecimentos cotidianos e conceitos científicos e na interação que o sujeito estabelece com o meio e com seus pares. A formação de conceitos acontece nas relações estabelecidas com o outro e a cultura. A este respeito, Vigotski assim se manifesta:

O pensamento em conceitos é o meio mais adequado para conhecer a realidade porque penetra na essência interna dos objetos, já que a natureza dos mesmos não se revela na contemplação direta de um ou outro objeto isolado, senão por meio dos nexos e relações que se manifestam na dinâmica do objeto, em seu desenvolvimento vinculado a todo resto da realidade. O vínculo interno das coisas se descobre com ajuda do pensamento por conceitos, já que elaborar um conceito sobre algum objeto significa descobrir uma série de nexos e relações do objeto dado com toda a realidade, significa incluí-lo no complexo sistema de fenômenos (VIGOTSKI, 1996, p.79).

Vigotski (1997) ainda salienta que os entraves encontrados na aprendizagem e, conseqüentemente, na apropriação de conceitos pelos indivíduos com deficiência intelectual, não se restringem somente ao caráter orgânico, mas, sobretudo, nas condições desfavoráveis de desenvolvimento e aprendizado em que são expostos. Nessa direção, a escola deveria ser por excelência um espaço para a construção dos saberes respeitando o ritmo de aprendizagem de cada aluno para proporcionar o seu desenvolvimento e acrescentando o que lhe falta que para atingirem níveis

mais complexos da elaboração conceitual necessitam da utilização de mediação. Por isso, destacamos que a presença do professor e de práticas pedagógicas que o levem a formas mais elaboradas de pensamento, funções psicológicas superiores, que extrapolam os muros da escola sendo função necessária para se compreenderem no mundo e interpretar as realidades que os cercam.

Neste sentido, o planejamento educacional individualizado (PEI), vem colaborar com uma nova dinâmica para o processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. Ele pode ser definido como uma estratégia para promover o desenvolvimento e a futura inserção social e laboral de alunos com deficiência (PLETSCH, 2009). Podemos dizer que é um importante instrumento para redimensionar as práticas entre professores de classe comum e o professor do atendimento educacional especializado (AEE), por meio do trabalho colaborativo entre ambos (CAMPOS; PLETSCH, 2014).

Ao enfatizarmos o currículo para alunos com deficiência intelectual como sendo um caminho para promover seu processo de ensino e aprendizagem, o PEI nos auxilia e corrobora com a ideia de intencionalidade educativa, de planejamento para possibilidades:

O mais importante- e mais difícil- é oferecer a esses alunos condições que permitam seu desenvolvimento e aprendizagem dos conteúdos e habilidades acadêmicas veiculados na classe da qual fazem parte. Esse objetivo, porém, só será alcançado se o currículo e as práticas pedagógicas das escolas levarem em conta as diversidades e especificidades do processo de ensino e aprendizagem de cada aluno, e não partirem de um padrão de homogeneidade (GLAT; PLETSCH, 2009, p. 30).

Segundo Campos (2016), é justamente na expectativa de vislumbrarmos outras possibilidades de acesso ao currículo para esses sujeitos que não negamos as mudanças já ocorridas no interior das escolas, mas não podemos deixar de mencionar sobre a necessidade de que essas sejam mais profícuas para o processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual, a fim de “não mantermos mais uma estrutura sólida de princípios e práticas que parecem resistir às mais diferentes pressões” (LUNARDI-MENDES, 2009, p. 171).

Na expectativa e tentativa de uma escola para todos é necessário à compreensão de que:

Não há uma única forma de atender às necessidades educacionais de todos os alunos com deficiência, isto é, não há um programa

padrão, uma única oferta de serviço, um único local onde a educação seja oferecida e um currículo único (GLAT; PLETSCH, 2009, s/p).

Desse modo, os resultados preliminares apontam para as fragilidades de como vem sendo realizada a inclusão destes educandos, revelando diversas dificuldades como: o desconhecimento das diretrizes políticas que tratam desta questão, práticas pedagógicas inadequadas e currículo pouco flexível para alunos com deficiência intelectual. Atividades sem significação e objetivo, currículos minimizados, dentre outros, continuam povoando imensamente o cotidiano dos alunos com deficiência intelectual, que são vistos em suas impossibilidades, presos a um laudo que segrega e estigmatiza. Mas percebemos também que a partir das intervenções realizadas para esses alunos com a utilização do PEI, este se apresenta como instrumento que pode auxiliar a identificar e reconhecer os conceitos espontâneos que o aluno traz consigo, assim como para oferecer e trabalhar o currículo proposto, fazendo com que os alunos com deficiência intelectual possam elaborar o pensamento interpretando a realidade que o cerca e se apropriando dos conceitos científicos ofertados pelo espaço escolar.

Conclusões

A tarefa da escola é sobretudo, ofertar os conceitos científicos no qual o aluno poderá aprender investindo nas suas potencialidades. Para Vigotski (2011, p. 118), “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer.”

Assim ao pensarmos na apropriação de conceitos pelos alunos com deficiência intelectual é preciso saber como o seu pensamento se organiza. Cruz (2004) salienta que umas das maiores dificuldades para a aprendizagem deste alunado é a imprecisão do diagnóstico por abarcar um grupo muito heterogêneo de indivíduos aliada a falta de especialização dos professores que pela falta de conhecimento investe menos nestes alunos. Para Braun e Nunes (2015, p.89), diante da formação de conceitos em pessoas com deficiência intelectual, o desafio consiste em “conhecermos as possibilidades para o aluno conservar as informações e conhecimentos adquiridos, para seguir adiante”. Corrêa e Moraes (2015, p. 76) salientam que “a escola é um espaço social entendido como aquele que oferece ao aluno o conhecimento, de forma a aperfeiçoar o conceito vivenciado no cotidiano em científico”. Contudo, o pouco investimento do professor empobrece as relações de

ensino-aprendizagem acentuando as suas limitações orgânicas e limitando a oferta de aprendizagem. Cabe ao professor investigar o conhecimento que os alunos trazem consigo, conceitos cotidianos, para traçar estratégias que levem ao aluno a apropriação de conhecimentos científicos. O PEI é o instrumento que favorecerá e propiciará esta ação educativa.

Acreditamos que a escola enquanto lugar de desenvolvimento humano, em que as relações são reconhecidas como produtoras de conhecimento, deve oportunizar possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento para todos os alunos. E é justamente nesse sentido que o PEI se faz presente para a escola da atualidade, que se quer inclusiva e para todos, como preconizado em diversos documentos. Para isto ela deve ter suas práticas voltadas para tornar a aprendizagem, através do currículo, mais dinâmica, contemplando a todos os envolvidos no processo. Em outras palavras, significa adaptar, flexibilizar, individualizar e diferenciar, sem que para isto tenhamos que empobrecer e minimizar o que ofertamos pedagogicamente para nossos alunos com deficiência intelectual. Segundo Campos (2016) o PEI vem colaborar de maneira concreta para o processo de ensino e aprendizagem desses educandos, de forma contextualizada com os objetivos e com a proposta curricular que será desenvolvida para toda a turma.

A partir de tantos questionamentos e da necessidade em priorizarmos um planejamento que favoreça esse alunado, a elaboração do PEI evidencia a necessidade de transformação nas formas de ensino e nas relações entre o atendimento especializado e a classe comum, a fim de contribuir com as especificidades dos alunos, sua individualidade, seu desenvolvimento, favorecendo neste sentido a elaboração conceitual a partir do pertencimento desses sujeitos em seus processos de escolarização.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, T. F. Análise dos indicadores e políticas de inclusão escolar na Baixada Fluminense. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), 2016.
- BRASIL. MEC. SEESP. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRAUN, P. NUNES, L.R.O de P. A Formação de Conceitos em Alunos com Deficiência Intelectual: o Caso de Ian. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.21, n.1, p.75-92, jan./maio 2015.
- BUENO; MELETTI, S.M.F. Políticas de escolarização de alunos com deficiência: análise das atuais políticas e dos indicadores sociais da educação escolar.

- Anais do IV Congresso Brasileiro de Educação Especial. São Carlos, UFScar, 2010.
- CAMPOS, E. C. V. Z.; PLETSCHE, M. D. escolarização do aluno com deficiência intelectual: dialogando com o currículo e o plano educacional individualizado. *In: VI Congresso Brasileiro de Educação Especial e IX Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial. UFSCAR/ABPEE, São Carlos, 2014.*
- CAMPOS, E. C. V. Z. *Diálogos entre o currículo e o planejamento educacional individualizado (PEI) na escolarização de alunos com deficiência intelectual.* 172f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), 2016.
- CORRÊA, R, P; MORAES, L, H . A construção dos processos psicológicos superiores e a elaboração conceitual em alunos com deficiência intelectual: Um olhar sobre o trabalho docente. In: PLETSCHE, M.D; SOUZA, F.F (organizadoras) Observatório de Educação Especial e Inclusão Escolar: Balanço das pesquisas e das práticas na Baixada Fluminense. São Carlos, São Paulo: Marquezine & Manzini, ABPPE, 2015.
- CRUZ, M. L. R. M. da. Lentes Digitais. A construção da linguagem escrita de adultos portadores de deficiência mental. Dissertação de mestrado. RJ: UERJ, 2004.
- GLAT. R. PLETSCHE, M. D. Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado (PDPI): uma estratégia para favorecer o atendimento educacional especializado de alunos com deficiência mental/intelectual matriculados na Escola Especializada Favo de Mel. *Palestra proferida na FAETEC.* Dezembro, 2009.
- LÜDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- LUNARDI MENDES, G. M. As práticas cotidianas nos cadernos escolares: registros de inclusão? In.: PLETSCHE, M.; DAMASCENO, A. *Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico* (orgs.). Seropédica, RJ: Ed. UFRRJ, 2009.
- MELETTI. S. M. F. diferenças e diferentes: aspectos psicossociais da deficiência. In: MELETTI. S. M. F; KASSAR, M. de C. (organizadoras). **Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador).
- PLETSCHE. M. D. *A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa.* In: Educar em Revista, v. 33, p. 143-156, Paraná, 2009. REBELO, A.S. Os impactos da Política de atendimento educacional especializado: análise dos indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência. 2012,166f. Dissertação (mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS/CPN, Corumbá, 2012.
- VYGOTSKY, L. S. A História do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores. In Obras Escogidas III. Madrid: Visor Distribuciones,1995.
- _____. Obras escogidas V. Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997.
- _____. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores Michael Cole (et al). Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- _____. **Obras escogidas IV.** Madrid: Centro de Publicaciones del MEC y Visor Distribuciones, 1996.

A INTERDISCIPLINARIDADE E O CURRÍCULO

Quando o conhecimento popular chega às salas de aula

Márcio Antônio da Silva¹

CEFET/MG (BRASIL)

Gilmar Pereira de Souza²

UFOP (BRASIL)

Suzana dos Santos Gomes³

UFMG (BRASIL)

Resumo

Este trabalho teve como objetivo estudar e construir a interdisciplinaridade centrada em uma temática social para enriquecer o currículo e desta forma nortear um processo de inclusão em que conhecimentos popular e escolar se encontram. No Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio determinam que 20% da carga horária do ano letivo seja destinada a práticas interdisciplinares. Analisamos então como os professores de uma escola pública de ensino médio se situam em uma perspectiva interdisciplinar, quando a prática não é comum em suas vivências. A cidade da escola pesquisada é considerada a “Capital dos Tijolos”, tendo nesse artefato a principal fonte de renda. Para isso as formas como os sujeitos vencem as barreiras que impedem o diálogo entre as disciplinas e entre as pessoas foram investigadas. As discussões para que os conhecimentos de “fora da escola” fossem incluídos nos debates tiveram um tema gerador: O Tijolo. Relatamos, portanto, com estudos *in loco*, e também com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a situação do município. Analisamos também os documentos oficiais sobre a interdisciplinaridade incluindo o Projeto Político Pedagógico da Escola. O referencial bibliográfico fundamenta-se nos estudos desta temática nas pesquisas de Ivani Fazenda e de Paulo Freire, além da pesquisa participante de Pedro Demo. Percebemos categorias *a priori*, fundamentadas nos trabalhos de Mozena e Ostermann (2014) e categorias *a posteriori*, que são resultados das observações de campo. Registramos avanços conquistados e degraus a serem superados. Concluímos que há uma necessidade uma revisão da formação dos professores, uma ampla discussão dos documentos oficiais da Educação Básica dentro das universidades e das Escolas. É necessário também novas formas de gestão da escola para tempos interdisciplinares.

Palavras-chave: Contextualização; Currículo; Ensino médio; Interdisciplinaridade.

Abstract

This work aimed to study and build interdisciplinarity focused on a social theme to enrich the curriculum and thus guide a process of inclusion that popular and academic knowledge meet. In Brazil, the National Curriculum Guidelines for Secondary Education stipulate that 20% of the workload of the school year is aimed at interdisciplinary practices. Then analyze how teachers

¹ Mestre em Ensino de Ciências – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

² Doutor em Química – Universidade Federal de Ouro Preto

³ Doutora em Educação – Universidade Federal de Minas Gerais

of a high public school is situated in an interdisciplinary perspective, when the practice is not common in their experiences. The city searched school is considered the "Capital of bricks", with this device the main source of income. For this the ways subjects overcome the barriers that prevent dialogue between disciplines and between people were investigated. The discussions so that the knowledge of "out of school" were included in the debates had a generator theme: The Brick. We report, therefore, on-site studies, and also to data from the Brazilian Institute of Geography and Statistics, the city's situation. We also analyzed the official documents on interdisciplinarity including the Pedagogical Political Project of the School. The bibliographic reference is based on the studies of this issue in research Ivani Fazenda and Paulo Freire, as well as Pedro Demo participant research. We realized a priori categories, based on the work of Mozena and Ostermann (2014) and subsequent categories, which are results of the field observations. Recorded advances made and steps to overcome. We conclude that there is a need a review of teacher training, a broad discussion of the official documents of basic education in universities and schools. We also need new forms of school management for interdisciplinary times.

Keywords: Contextualization; Curriculum; High school; Interdisciplinarity.

1 – Introdução

A interdisciplinaridade é um conceito que se opõe ao modelo de ensino realizado de forma fragmentada e sem uma maior relação entre os saberes e as pessoas de distintas áreas. Além de se tratar de uma união do ontológico com o epistemológico, a interdisciplinaridade é categoria de ação, distinguindo-se das disciplinas escolares, que são categorias do conhecimento. Construir a interdisciplinaridade, levando em consideração a realidade social, pode ser uma das maneiras de enriquecer o currículo. As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio no Brasil (DCNEM, 2013, p. 34) determinam que 20% da carga horária do ano letivo seja destinada a práticas interdisciplinares e de contextualização.

A interdisciplinaridade aponta, portanto, para um caminho de ação, do fazer, em que é possível integrar diferentes áreas, contribuindo para a leitura do mundo e de uma nova maneira de produzir conhecimento.(HAAS, 2007, p. 179).

O termo interdisciplinaridade emergiu na França e na Itália em 1960, a partir das reivindicações dos movimentos estudantis por um novo estatuto para a organização da universidade e da escola e o fim da fragmentação do ensino.

Os estudantes se opunham

à alienação da Academia às questões da cotidianidade, às organizações curriculares que evidenciavam a excessiva especialização e a toda e

qualquer proposta de conhecimento que incitava o olhar do aluno numa única, restrita e limitada direção, a uma *patologia do saber*. (FAZENDA, 2013a, p.19)

Há uma relação intrínseca entre essa forma de pensar o ensino e a aprendizagem com a contextualização. Contextualizar está além do extrapolar o exemplo em sala de aula, no sentido de superar a mera ilustração. Contextualizar é uma construção dos verbos refletir, criticar e “posicionar-se” frente a pensamentos científicos, políticos e culturais, buscando a unificação destes. Logo, a leitura do mundo que rodeia o ambiente escolar pode ser um caminho para a efetivação da interdisciplinaridade como citam as DCNEM (2013), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 2000, 2002 e 2006) e os Conteúdos Básicos Comuns de Minas Gerais(CBC/MG, 2006 e 2013)⁴.

“Como efetivar, portanto, a participação do professor em um trabalho interdisciplinar, mesmo que sua formação tenha sido fragmentada, levando em consideração a realidade da comunidade onde está inserida a Escola?”.

As vivências da comunidade, seus dilemas e suas potencialidades podem nortear a construção de uma proposta pedagógica que dinamize e reorganize o espaço escolar em uma lógica interdisciplinar e contextualizada.

Nesse contexto procuramos um tema gerador que fosse determinado a partir da vivência da comunidade, como “uma prática problematizadora que propõe aos homens sua própria situação como problema” (FREIRE, 2014, p. 103). Assim, propomos à comunidade de um distrito do município de Igaratinga/MG, a realização de estudos interdisciplinares tendo como tema gerador a sua principal fonte de renda: a produção de tijolos.

O trabalho de campo foi antecedido por dois tipos de estudos. Um compôs o nosso referencial teórico, no qual discutimos a interdisciplinaridade e sua relação com a contextualização, a definição de tema gerador (nas contribuições de Ivani Fazenda e Paulo Freire) e o papel de uma pesquisa participante (Pedro Demo). O outro estudo foi a análise de documentos oficiais que apontam a interdisciplinaridade como norteadora dos processos educacionais. Após estes levantamentos partimos para a pesquisa de campo

⁴ Conteúdos Básicos Comuns (CBC) – é o programa curricular do Estado de Minas Gerais elaborado pela Secretaria de Estado da Educação em 2006 e revisado em 2013.

com professores e alunos da segunda série do Ensino Médio noturno, por um período de dois meses, no município de Igaratinga que é considerada a “Capital Mineira dos Tijolos”; portanto, a maior fonte de renda e de maior empregabilidade do município está nas inúmeras olarias, de pequeno e de grande porte, presentes na região.

2 - O percurso metodológico – Um caminho de parceria

A metodologia foi planejada de acordo com fases sugeridas por Pedro Demo (2008, p.97) para uma pesquisa participante. “*Exploração Geral da Comunidade*”, em uma primeira fase, seguida de uma segunda, chamada “*Identificação das Necessidades Básicas*” e a terceira fase denominada “*Elaboração da Estratégia Educativa*”. A quarta e última fase foi dedicada à análise de dados, numa perspectiva de “análise de conteúdo” pautada nos estudos de Bardin (2009) e Franco (2012).

Por determinação da direção da Escola, os participantes da pesquisa foram os professores e alunos do 2º ano do Ensino Médio noturno. A escolha fundamentou-se no fato de ser a turma com maior número de alunos, já que a outra turma (3º ano) conta com apenas dez estudantes.

O Quadro 1 a seguir apresenta, resumidamente, as etapas das atividades fora e dentro da escola, incluindo o tempo dedicado a cada uma.

Quadro 01 - Os passos para a efetivação da proposta de pesquisa

Etapa	Evento	Tempo
01	O Encontro com a Direção	01 hora
02	O Encontro com os Alunos	50 minutos
03	O Encontro com os Professores	02 horas
04	A Visita à Olaria	04 horas
05	A Interdisciplinaridade em sala de aula	30 dias
06	Exposição de Atividades I	03 horas
07	Exposição de Atividades II	03 horas

Fonte: Dados de pesquisa/2014

Observa-se no quadro que o encontro com os alunos antecedeu o encontro com os professores, pois gostaríamos de saber a opinião dos estudantes sobre a viabilidade da pesquisa. Somando a essas ações consideramos também uma pesquisa anterior realizada por Mozena e Ostermann (2014) em que são evidenciadas dificuldades para a implantação de práticas interdisciplinares.

Quadro 02 – Dificuldades para a implantação de práticas interdisciplinares

- Falta de consenso sobre o que é a interdisciplinaridade escolar
- Falta de comprometimento dos professores, predisposição ao aprendizado e à reflexão crítica
- Trabalho muito solitário do professor
- Falta de domínio da sua própria disciplina e de conteúdos de outras disciplinas
- Professores não se sentem responsáveis pelo papel de mediação do processo de ensino e aprendizagem
- Interdisciplinaridade não é considerada prática legítima e sim um “refresco”
- Visão do currículo linear e com pré-requisitos e ensino pautada na progressão de dificuldade
- Preocupação excessiva com os conteúdos e formação voltada para vestibular ou para a formação de cientistas
- Postura aberta e diálogo com os alunos fogem do controle e assustam

Fonte: Mozena e Ostermann/2014.

Definimos essas dificuldades como categorias “*a priori*” e buscamos, dentro da pesquisa participante, discuti-las com os professores a fim de evidenciá-las em nossa pesquisa e simultaneamente, uma vez conhecidas, evita-las para que a interdisciplinaridade se efetivasse no ambiente escolar. E ainda buscando uma categorização de nossas análises, após o trabalho de campo, verificamos quais fatos podem contribuir para que a interdisciplinaridade realmente chegue às salas de aula de forma contextualizada e que interaja com os saberes da comunidade. Essa categorização pós pesquisa a

denominamos de “a posteriori” e será apresentada no tópico dos resultados da pesquisa neste artigo.

3 – Análise de dados – Os saberes de fora para dentro da escola

O primeiro encontro do pesquisador foi com a Direção da Escola. A Direção acolheu a pesquisa com muita simpatia e se colocou a disposição para que as atividades se desenvolvessem. Mostraram que os termos interdisciplinaridade e contextualização constam no Projeto Político Pedagógico da Escola.

O encontro do pesquisador com os alunos antecedeu o encontro com os professores. Procuramos dessa forma, tendo como base nosso referencial teórico em Freire e Fazenda, que os alunos tivessem papel ativo no processo não sendo feita uma pesquisa sobre eles, mas com eles. Todos os alunos reconhecem que a principal atividade do Distrito de Antunes é a olaria e, quanto ao interesse, 85% dos estudantes mostraram-se motivados a estudar o tema TIJOLO na Escola, de forma a envolver o maior número de disciplinas. Os 15% que disseram não ter interesse, por já conhecer todo o processo produtivo e, dessa forma, não viam lógica em estudar o tema na Escola. Consideramos então que a pesquisa e o tema gerador tinham uma boa aceitação por parte do corpo discente.

Nesse mesmo questionário verificamos também se os alunos possuíam conhecimentos sobre o assunto. Um percentual de 45% afirmou não conhecer nada sobre olaria, enquanto 55% disseram já ter realizado alguma tarefa relacionada ao tema na Escola, como montagem de maquetes e entrevistas. Também verificamos que 97,5% dos estudantes não sabiam, ou não se recordavam, das origens da comunidade. Na verdade o nome do Distrito está relacionado à primeira família que se instalou na região e que começou a atividade oleira.

De posse destes dados, o pesquisador organizou um *blog*, com a finalidade de apresentar os dados aos professores e fazer dessa ferramenta um meio de comunicação e de elaboração das atividades. Uma das dificuldades para a implantação da interdisciplinaridade, apontada por

Mozena e Ostermann (2014, p. 199) e relatada no Quadro 01, é a falta de entrosamento/apoio entre direção, coordenação e professores. Somando-se

a essa dificuldade, temos o fato de que nove dos onze professores não moram no Distrito de Antunes; sendo assim, o blog nos pareceu ser um instrumento de grande valia para a comunicação e elaboração das atividades. O blog pode ser acessado em www.tijolonaescola.blogspot.com.br.

Apresentamos aos professores a proposta de pesquisa tendo TIJOLO como tema gerador e também o resultado do questionário dos estudantes sobre a aceitação da pesquisa já através do blog. Então, foi perguntado aos professores quem teria interesse em participar da pesquisa e a aceitação foi unânime. Observamos em suas falas, três pontos facilitadores dessa aceitação: a resposta dos estudantes, de forma antecipada, ao projeto; o tipo de pesquisa e a forma como o diálogo era estabelecido, sustentado em pilares de igualdade de voz, novamente embasado em Freire e Fazenda.

Um professor sugeriu então que um dos primeiros passos deveria ser a visita a uma olaria para que se pudesse conhecer a linha de produção e definir as estratégias para o projeto interdisciplinar.

3.1 – Visita à Ollaria

Os professores conheceram a linha produtiva, familiarizaram-se com alguns termos técnicos e observaram as condições de trabalho dos funcionários. Também se encontraram com alunos e ex-alunos. Discutiram como as disciplinas poderiam caminhar juntas quanto aos conteúdos programáticos e como os alunos participariam das atividades interdisciplinares. Muitos fotografaram a visita por iniciativa própria.

3.2 – A interdisciplinaridade e o Conhecimento Popular na Sala de Aula

Por conhecimento popular entendemos aqueles que não são trabalhados tradicionalmente na forma de conteúdos em sala de aula. Foram os conhecimentos que os alunos-trabalhadores relataram a partir de suas atividades na produção dos tijolos. Porém, antes que a efetivação da prática interdisciplinar chegasse às salas de aulas confeccionamos, em parceria com os professores, o quadro 03.

Quadro 03: Comparativo – Ensino tradicional e interdisciplinar

Ensino Tradicional	Ensino Interdisciplinar
---------------------------	--------------------------------

Professor transmissor	Professor pesquisador
Aluno passivo	Aluno ativo
Professor opressor	Professor incentivador
Aluno repetidor	Aluno pesquisador/autônomo
Relação vertical do conhecimento	Relação horizontal do conhecimento
Professor autoritário	Professor autoridade
Disciplinas isoladas	Disciplinas entrelaçadas
Descontextualização	Contextualização
Ignora a realidade da comunidade	Realidade da Comunidade como tema gerador
Avaliação sistêmica	Avaliação permanente crítico-reflexiva

Fonte: Dados da Pesquisa, 2014

Este quadro muito contribuiu para que as atividades ganhassem um tom de abertura, de respeito e de compartilhamento. Observou-se que os professores comentavam e articulavam comparações, referentes ao quadro, nos diálogos com seus pares na sala dos professores.

O Quadro 04 mostra as contribuições de cada disciplina para o início das atividades.

Quadro 04: As disciplinas e as suas contribuições

Disciplina	Abordagem
Biologia	Estudo do pó de balão/ Novas propostas de sustentabilidade.
Educação Física	Postura corporal nos trabalhos com cerâmica/ Jogo interativo.
Filosofia	A ética e a moral no mundo cerâmico.
Física	Termodinâmica – O estudo dos fornos.
Geografia	Dados sociais e econômicos/Estudo do solo.

História	Evolução da cerâmica na região/ Historicidade
Inglês	Palavras inglesas no mundo cerâmico.
Matemática	Medidas e unidades/ Gráficos e Porcentagem/ Área e volume.
Português	Construção de textos, redação, orientação de pesquisa
Química	Estudo do pó de balão/ Tipos de tijolos/ Métodos de produção.
Sociologia	Renda e Consumo.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2014

Na primeira aula de Português, que abriu as atividades junto aos alunos, os estudantes trabalhadores retrataram para os demais colegas como é o trabalho nas olarias, desde a entrada dos elementos argila/areia/pó de balão na produção, até o envio para comercialização na capital do estado. O professor optou pela realização desse trabalho fora da sala de aula e dividiu a turma em grupos, de forma a que em cada grupo contasse com, pelo menos, um aluno-trabalhador de olaria. A partir das discussões, os alunos sintetizaram as falas em redações. Essas redações foram corrigidas pelo professor e cada grupo escolheu uma para ser lida para a turma. Os alunos opinaram durante a leitura das redações, quanto à maneira de descrever o trabalho na olaria, observando que alguns textos tinham “pulado” etapas na produção de tijolos.

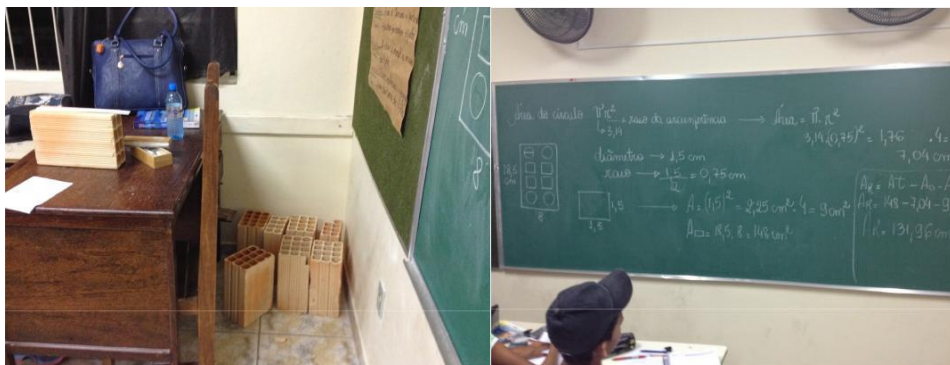
Um dos questionamentos levantados pelos discentes aos alunos-trabalhadores era sobre o salário pago nas olarias. Sabendo dessa indagação na aula de português, a professora de Sociologia evoluiu a discussão sobre as condições de trabalho e as leis trabalhistas.

Os alunos relataram também sobre os tamanhos corretos dos tijolos para a comercialização. O professor de Matemática desenvolveu um conteúdo de geometria sobre áreas e volumes, conforme orientação CBC 2006/2013. Diante da situação relatada pelos alunos-trabalhadores (na aula de Português) de que a produção de tijolos com tamanhos abaixo dos recomendados pelo INMETRO⁵ é uma forma de aumentar o lucro, solicitou-

⁵ As medidas oficiais podem ser encontradas no site do INMETRO:
<http://www.inmetro.gov.br/consumidor/produtos/tijolo.asp>

lhes que trouxessem vários tipos de tijolos para a sala de aula. Desse modo, os alunos realizaram as medições e calcularam as áreas e os volumes, bem como projetaram paredes para determinar a quantidade e o custo dos tijolos. As fotos a seguir ilustram esse trabalho.

Fotos 01 e 02: Cálculos com os tijolos



Fonte: Dados da Pesquisa, 2014

4 – Reflexões sobre a prática interdisciplinar: Aprendizagens e desafios

As contribuições dos professores foram significativas para a construção da interdisciplinaridade. As vivências, os encontros, os diálogos foram importantes e decisivos para que o projeto pudesse chegar até a sala de aula e se efetivasse. Os alunos também contribuíram significativamente para que a proposta atingisse uma dimensão tão grande e satisfatória.

Observamos categorias “a posteriori” que aparecem com maior evidência dentro de nossa pesquisa. São elas: vontade de aprimorar, investigar e conhecer novas metodologias; disposição ao diálogo com todos os envolvidos no processo; despreocupação com a linearização do conteúdo; preocupação com a estrutura física e/ou pedagógica da Instituição.

E, quando perguntamos aos professores se estariam dispostos a participar de um novo projeto interdisciplinar todos foram unânimes em afirmar sua disposição, sendo que alguns continuariam com a mesma temática e outros sugeriram trabalhar com o tema água, já que a comunidade tem passado por um período de estiagem.

A participação no blog teve 650 visualizações nos dois meses da pesquisa. Em sala de aula foi possível observar, apesar os apelos do pesquisador, que o blog não funcionou como um canal de diálogo entre os participantes. Consideramos que o uso da ferramenta pode ser mais bem utilizada, para

fins de integração e comunicação, porém no projeto se restringiu ao registro de fatos ocorridos.

Referências Bibliográficas

- ABREU, R. G. Contextualização e Cotidiano: Discursos Curriculares na Comunidade Disciplinar de Ensino de Química e nas Políticas de Currículo. XV Encontro Nacional de Ensino de Química – Brasília/DF – Julho.2010.
- BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 8 de setembro de 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB no 15/98, de 02 de junho de 1998.
- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 02 jun. 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Par1598.pdf>>. Acesso em 08 de setembro de 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 4v, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 2v, 2006.
- DEMO, P. Pesquisa Participante: Saber Pensar e Intervir Juntos. 2. Ed. v.8 Brasília: Liber Livro, 2008.
- FAZENDA, I. C. A. (coord.). Práticas interdisciplinares na escola. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- FAZENDA, I. C. A. (org.). A Virtude da Força nas Práticas Interdisciplinares. São Paulo: Papirus, 1999.
- FAZENDA, I. C. A. (org.). **Interdisciplinaridade: dicionário em construção**. São Paulo: Cortez, 2001.
- FRANCO, M.L. P.B., Análise de Conteúdo. 4 ed. Brasília: Liber Livro, 2012.
- FREIRE, P. R. N., Educação como Prática da Liberdade. 14 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P.R. N., Pedagogia da Esperança. 17 Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. R. N., **Pedagogia do Oprimido**. 57. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

- HASS, C. M., **Interdisciplinaridade: Uma Nova Atitude Docente**. Ponta Grossa (RS): Olhar de Professor, p. 179-193, 2007.
- MOZENA, E.R.; OSTERMANN, F. **Uma Revisão Bibliográfica sobre a Interdisciplinaridade no Ensino de Ciências da Natureza**. Belo Horizonte: Revista Ensaio. V.16, n.02, p. 185-206, maio-agosto. 201

DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA E INCLUSÃO ESCOLAR

Posicionamento de futuros educadores e professores

Clarinda Barata

IPLeiria, NIDE, ESECS

Paula Cristina Ferreira

IPLeiria, NIDE, ESECS

Susana Reis

IPLeiria, NIDE, ESECS

Catarina Mangas

IPLeiria, iACT/NIDE, ESECS

Resumo

O presente artigo pretende apresentar os resultados de um estudo, de natureza quantitativa, que pretendeu, de uma forma geral, identificar o posicionamento dos estudantes do Ensino Superior, que frequentam cursos da área das ciências da educação, sobre os pressupostos da diferenciação pedagógica.

A análise dos dados foi feita através da análise estatística e sua interpretação, que permitiu perceber que a maioria dos estudantes consideram a diferenciação pedagógica como um modo de todos os alunos terem direito à aprendizagem, dando resposta à sua heterogeneidade, nomeadamente no que diz respeito a casos de Necessidades Educativas Especiais.

Quando questionados sobre a diferenciação pedagógica como modo de ajustar os materiais, conteúdos e estratégias ao nível mais elementar da turma, a maioria dos estudantes concorda com a afirmação, o que parece mostrar que os participantes assumem a diferenciação pedagógica como uma forma de baixar o nível de exigência, nomeadamente perante casos de dificuldades de aprendizagem, ao invés de potenciar as competências de cada um dos alunos.

Palavras-chave: Diferenciação pedagógica; Inclusão; Posicionamento; Futuros educadores/professores.

Abstract

This article aims to present the results of a study, quantitative in nature, which has aimed, in General, identify the placement of students in higher education, attending courses in the area of science education, on the assumptions of the pedagogical differentiation

Data analysis was done by statistical analysis and interpretation, which allowed to realize that most students consider differentiation as a way of give learning opportunities for all students, responding to its heterogeneity, in particular with regard to cases of special needs.

When asked about the pedagogical differentiation as a way to adjust the materials, contents and strategies to the most elemental level of the class, most students agree with the statement, which seems to show that the participants take the pedagogical differentiation as a way to lower the level of requirement, namely in cases of learning disabilities, rather than enhance the competences of each student.

Keywords: Pedagogical differentiation; Inclusion; Conceptions; Future educators/teachers.

Introdução

A inclusão educativa é um dos temas da atualidade mais relevantes no âmbito do ensino e da escola, embora por vezes se assista a uma apropriação da terminologia de forma inadequada, suscitando alguma confusão. Tendo em consideração o entendimento de educação inclusiva defendido pelo INDEX FOR INCLUSION (2016), a escola inclusiva deve assumir como princípios: (i) considerar a totalidade dos alunos; (ii) considerar e respeitar os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos; (iii) acolher e procurar gerir a diversidade de interesses, motivações, expectativas, capacidades e ritmos de desenvolvimento de todos os alunos.

Neste sentido, surgiu a linha de investigação – ‘Diferenciação Pedagógica para o sucesso educativo’ – com o intuito primeiramente de “cartografar” os estudantes à entrada do curso superior de Educação Básica e os estudantes dos Mestrados na área das Ciências da Educação, sensibilizando-os para lidar de forma inclusiva com a manifesta heterogeneidade existente no interior das salas, bem como dotá-los de conhecimentos aprofundados sobre a diferenciação pedagógica (DP). Consideramos que esta cartografia é importante para que reflitamos e melhoremos a formação que proporcionamos no Ensino Superior.

Diferenciação pedagógica, o conceito

A questão da DP e curricular, não sendo nova, continua a colocar-se, na medida em que o currículo se constitui e problematiza, perante a manifesta heterogeneidade dos públicos e contextos, como um campo concetual e de gestão orientado para a contextualização e a diferenciação da ação da escola e dos professores, de modo a garantir melhores aprendizagens a todos os alunos (ROLDÃO, 2003).

Na perspetiva de PERRENOUD (2000) diferenciar o ensino consiste em “fazer com que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível situações fecundas de aprendizagem” (p.9), o que traz implicações profundas no entendimento e na visão sobre o tipo de trabalho requerido ao professor. Não obstante, o ensino diferenciado tem de ser: rigoroso, relevante, flexível, variado e complexo (HEACOX, 2006). Nesta ordem de ideias, “um ensino diferenciado não é sinónimo de reducionismo e simplificação curricular, fazendo um nivelamento por baixo do nível de exigência. Pelo contrário, é um desafio permanente à capacidade do professor, sendo mais trabalhoso e exigindo uma postura bem diferente” (BARATA, 2010, p.50)

daquela que tem predominado na escola portuguesa. Diferenciar tem assim como principal objetivo atenuar as desigualdades perante a escola e permitir que o nível de ensino se eleve (PERRENOUD, 2000). Para que tal aconteça, é imprescindível que se diferencie o ensino, na esteira de HEACOX (2006), citada por BARATA (2010, p.50), isto é, que se altere “o ritmo, o nível ou o género de instrução que o professor pratica, em resposta às necessidades, aos estilos e aos interesses de cada aluno”.

A diferenciação das práticas educativas é definida por TOMLINSON e ALLAN (2002) “como uma forma de resposta pró-activa do professor face às necessidades de cada aluno” (idem, p. 14). Assim sendo, um professor ao diferenciar a sua prática educativa fá-lo em três vertentes, elaborando atividades escolares adequadas às necessidades, aos estilos e interesses de cada aluno, sendo flexível na organização dos grupos de trabalho e praticando uma avaliação contínua e formativa, o que lhe permite fazer ajustes constantes, tendo por base uma reflexão sobre os resultados obtidos através da avaliação praticada (BARATA, 2010).

Neste sentido, a prática da DP compreende a adequação do estilo de ensino aos estilos de aprendizagem, o que implica conhecer de forma detalhada e aprofundada cada aluno, valorizando as suas competências mais evidentes, não descurando as competências menos visíveis. Para o efeito os professores devem recorrer a estratégias diversificadas, a materiais e a recursos de diferente natureza e de formato diverso, pois o objetivo de uma sala de aula, onde se diferenciam as práticas pedagógicas que aí têm lugar, é o crescimento máximo do aluno e o seu sucesso individual. No fundo, consiste em pôr em prática os princípios da DP, defendidos por TOMLINSON e ALLAN (2002) que se caracterizam genericamente por: (i) uma sala de aula onde se diferenciam as situações de ensino e aprendizagem caracteriza-se pela flexibilização do processo de intervenção pedagógica que aí tem lugar; (ii) a diferenciação do processo de intervenção pedagógica resulta de uma avaliação eficaz e contínua das necessidades dos alunos; (iii) uma organização flexível dos tipos de agrupamentos dos alunos necessários para realizar as suas atividades, o que permite que acedam a uma ampla variedade de oportunidades de aprendizagem e propostas de trabalho; (iv) todos os alunos trabalham consistentemente com propostas de trabalho e atividades adequadas e desafiantes; e (v) alunos e professores colaboram no âmbito do processo de aprendizagem.

Tipos de diferenciação pedagógica

As estratégias de DP não se cingem a uma única área ou componente de intervenção, podendo, pelo contrário, ocorrer em três níveis distintos: ao nível dos conteúdos, ao nível dos processos e ao nível dos produtos (TOMLINSON, 2008).

Ao ter conta a diferenciação de conteúdos, reconhece-se a importância de adaptar ou alterar a forma como os alunos têm acesso à informação ou ao que se quer que eles aprendam. Desta forma, é necessário definir as competências e os objetivos a alcançar por aqueles que têm necessidade de adaptações curriculares, expressando-se com rigor o desempenho que se espera obter. Os conteúdos podem ser diferenciados em função:

- i) do nível de preparação dos alunos, ajustando-se o material ou informação a ensinar às suas capacidades intrínsecas;
- ii) dos interesses dos alunos, procurando incluir no currículo assuntos que se baseiam nos seus interesses ou que sirvam para os estimular e desenvolver;
- iii) do perfil de aprendizagem dos alunos, que visa assegurar que estes têm disponível a forma mais proveitosa de aceder a materiais e ideias que correspondam à sua maneira preferida de aprender.

Também o processo pedagógico pode ser diferenciado em função das três componentes anteriormente apresentadas. Diferenciar o processo, com base no nível de preparação, implica ajustar a complexidade das tarefas propostas ao aluno ao seu atual nível de compreensão e competências. Por outro lado, diferenciar o processo, com base no interesse do aluno, pressupõe fornecer oportunidades de escolha acerca de aspetos de um tópico no qual se podem especializar ou ajudar o aluno a fazer corresponder um interesse pessoal a um objetivo de compreensão. Já diferenciar o processo, com base no perfil de aprendizagem, leva os professores a encorajar os alunos a compreender uma ideia em função da forma de aprendizagem mais significativa para o aluno.

Por fim, a diferenciação a nível de produtos, parte do princípio de que o professor tenha em consideração diversos instrumentos de avaliação, não se restringindo apenas a um tipo/modo. A avaliação veiculada nas escolas deve, portanto, ter em conta, segundo os princípios da DP, o desenvolvimento intraindividual do aluno e não apenas uma visão holística e não personificada.

Metodologia

A investigação realizada procurou responder à questão ‘Quais as concepções dos estudantes da ESECS, que frequentam cursos na área das Ciências da Educação, sobre os pressupostos da diferenciação pedagógica?’

Para tal foram adotadas estratégias quantitativas, seguindo-se um processo sistemático de recolha de dados objetivos com vista à obtenção de resultados controlados e, conseqüentemente, mais fidedignos (FORTIN, 2003). Neste sentido, foi “(...) possível traduzir em números as opiniões e informações para, em seguida, poderem ser classificadas e analisadas (VILELAS, 2009, p. 103) em função dos seguintes objetivos:

- Identificar o posicionamento dos estudantes do Ensino Superior, que frequentam cursos da área das ciências da educação, sobre os pressupostos da DP;
- Confrontar o posicionamento apresentado pelos estudantes face ao atual panorama científico da DP;
- Refletir sobre as implicações do posicionamento dos estudantes acerca de DP para a melhoria da formação inicial de educadores/professores.

Participantes

Os participantes do estudo foram 65 estudantes do Instituto Politécnico de Leiria, mais precisamente de uma das cinco escolas que o constituem, a Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS). A maior parte destes estudantes (38), encontra-se a frequentar o 1.º ano de um dos Mestrados profissionalizantes na área da formação de professores e educadores de infância que a escola oferece: Mestrado em Educação Pré-Escolar (17), Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (3); Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (12); Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico (6). Os restantes 27 participantes estão matriculados no 1.º ano da Licenciatura em Educação Básica, que integra o regime presencial e a distância, curso que serve de base ao 2º ciclo de estudos nas áreas anteriormente descrita.

Instrumento e procedimentos de recolha de dados

Tendo em conta os objetivos do estudo e o número de participantes envolvidos, optou-se por criar um *survey* ou inquérito por questionário que, segundo VILELAS

(2009), é um instrumento poderoso, na medida em que permite ao investigador obter um conhecimento da realidade diretamente dos indivíduos que, não sendo identificados, têm menos tendência para distorcer as suas percepções.

Após a construção do instrumento, em formato digital, seguiu-se a sua validação, por se considerar, tal como defende FORTIN (2009) que o recurso a pessoas externas à investigação pode permitir a deteção de erros e incongruências no processo de recolha de dados. Neste sentido, a primeira versão do instrumento foi enviada a dois investigadores e a dois estudantes da área das Ciências da Educação que não foram depois incluídos enquanto participantes, recolhendo-se sugestões de alteração que permitiram uma validação aparente e de conteúdo.

Após o *feedback*, o questionário foi melhorado, tendo sido criada a versão final aplicada ao longo do mês de outubro de 2015.

Análise dos dados

Os dados recolhidos através do inquérito por questionário incluem elementos textuais, recolhidos através de questões de tipo aberto e, ainda, dados quantitativos. No caso deste artigo, a atenção centrou-se num conjunto de itens que pretendiam obter dados do segundo tipo, tendo o enunciado introdutório sido formulado nos seguintes moldes: “De uma forma geral, o conceito de diferenciação pedagógica é um modo de...”.

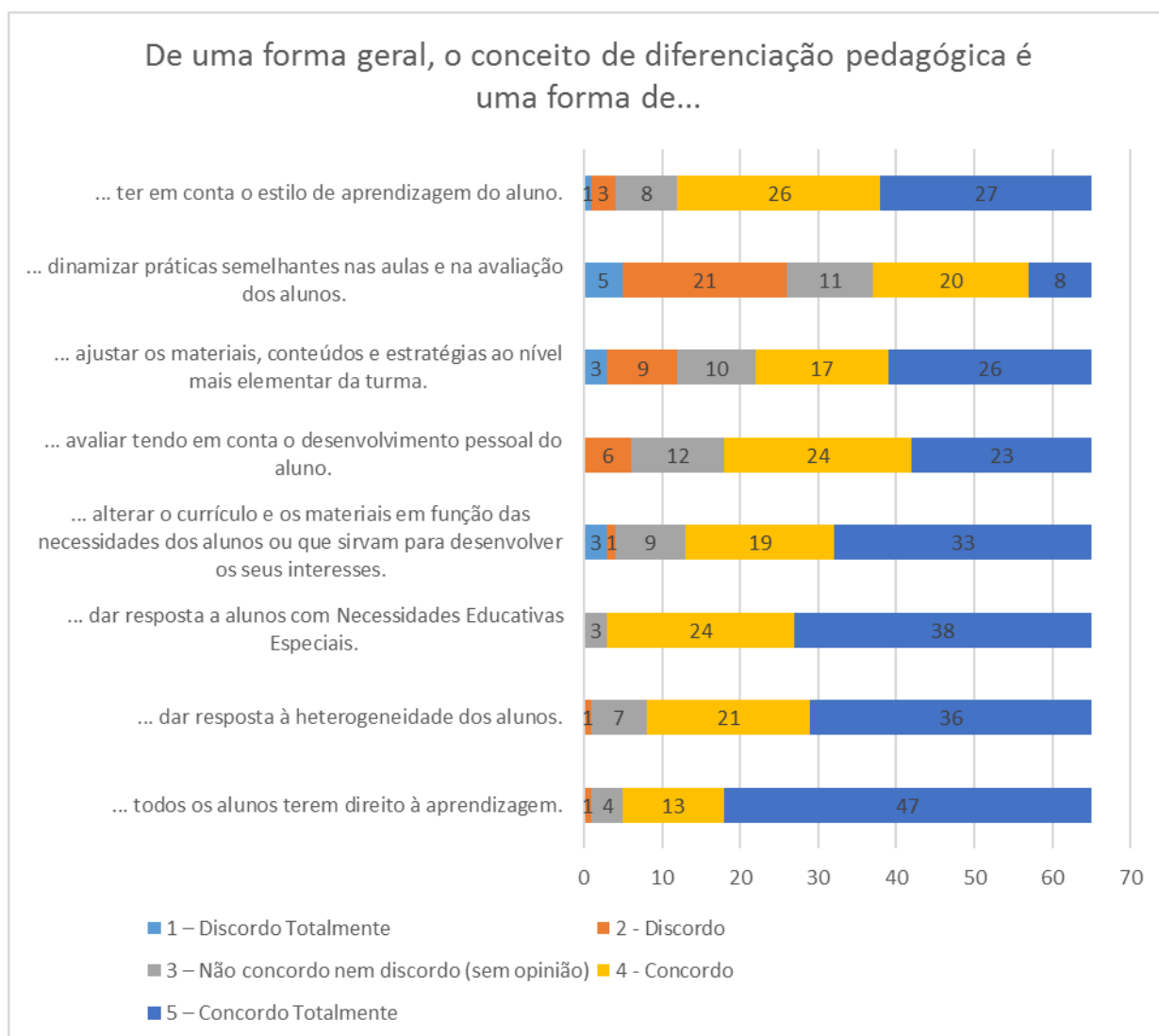
A partir do enunciado, oito tópicos se seguiam (identificados no gráfico 1). Para cada um dos tópicos, solicitou-se aos respondentes que assinalassem o seu grau de concordância face aos mesmos, através de uma escala de Likert com cinco pontos em que o 1 correspondia à opinião ‘Discordo totalmente’, o 2 a ‘Discordo’, o 3 a ‘Não concordo nem discordo (sem opinião)’, o 4 a ‘Concordo’ e, por fim, o número 5 a ‘Concordo totalmente’.

A partir da questão formulada e do tipo de dados obtidos, facilmente se depreende que as respostas foram analisadas através de um tratamento estatístico, de forma a sintetizar e reduzir os dados, inferindo informações para outros conjuntos de dados, identificando relações, reduzindo, assim, a dimensionalidade dos dados multivariados e classificando, discriminando e agrupando esses dados de forma a enriquecer o conhecimento sobre a realidade (SILVESTRE, 2007, p. 7).

Análise e discussão dos resultados

Tendo em conta o descrito anteriormente, analisaram-se as respostas dos estudantes em função do seu grau de concordância perante as afirmações dadas acerca do conceito de diferenciação pedagógica. No Gráfico 1, podemos observar a distribuição das respostas pelas afirmações, identificando-se, assim, as concepções dos estudantes acerca da DP.

Gráfico 1 – Número de respostas dos estudantes por grau de concordância com cada uma das afirmações dadas acerca de diferenciação pedagógica



Relativamente à primeira afirmação, verifica-se que a maioria dos estudantes concorda ou concorda totalmente que a DP deve ter em conta o estilo de aprendizagem do aluno. Contudo, destaca-se que 12 estudantes ou não têm opinião, discordam ou discordam totalmente com este aspeto, o que parece mostrar

que na formação inicial de professores e educadores este aspeto deve ser trabalhado de forma a superar a limitação que esta conceção poderá trazer em termos de práticas pedagógicas futuras.

No que concerne à segunda afirmação, verifica-se que 28 estudantes consideram a DP como uma prática semelhante para todos os alunos, quer em termos de aulas, quer em termos de avaliação. Salienta-se ainda que 11 participantes não têm opinião acerca deste aspeto. A partir das respostas apresentadas denota-se que os estudantes não consideram a equidade associada à DP mas sim a igualdade de respostas aos alunos, tanto ao nível das práticas diárias como da própria avaliação.

A terceira afirmação vem, de certa forma, complementar a anterior, uma vez inclui a necessidade de baixar o nível de dificuldade dos materiais, estratégias e conteúdos ao nível mais elementar da turma, sendo possível verificar que 43 estudantes concordam ou concordam totalmente com esta afirmação e 10 não têm opinião. Mais uma vez verifica-se que o conceito de DP surge associado às dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente, a uma diminuição do grau de exigência do ensino, face a essas mesmas dificuldades.

Relativamente à quarta afirmação, destaca-se que a maioria dos estudantes considera que a avaliação deve ter em conta o nível de desenvolvimento do aluno, embora 12 estudantes não tenham opinião e 6 discordem de tal ideia, o que reforça o aspeto já discutido na segunda afirmação.

Quanto à quinta afirmação, sobre os aspetos de alteração de currículo e materiais tendo em conta os alunos, destaca-se que a maioria dos estudantes concorda, verificando-se, no entanto, novamente um nível elevado de estudantes que não têm opinião, que discordam ou que discordam totalmente (15 estudantes).

No que concerne à sexta afirmação, somente 3 estudantes afirmam não ter opinião quanto a esta ideia, sendo observável que 63 estudantes consideram que a DP dá resposta a alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Já na sétima afirmação, continua-se a observar um número elevado de estudantes que concordam com a ideia de que a DP dá resposta à heterogeneidade de alunos, contudo 7 estudantes continuam a não ter opinião e 1 discorda.

Relativamente à última afirmação, o número de estudantes que concorda ou concorda totalmente com a ideia de que diferenciação pedagógica é ‘todos os

alunos terem direito à aprendizagem' é elevado, sendo que apenas 4 estudantes não têm opinião e 1 discorda.

Os resultados acima expressos servem como indicadores do investimento que se terá de dar na formação inicial de professores e educadores, para que se aprofundem conhecimentos e se alterem concepções erróneas sobre a DP. Só assim será possível que nas práticas pedagógicas futuras estes profissionais perspetivem a sua ação como um modo de diferenciação de materiais, conteúdos, estratégias e, até, avaliação, garantido, desta forma, aprendizagens mais eficazes para todos os alunos (ROLDÃO, 2003; PERRENOUD, 2000).

É fundamental levar os estudantes do Ensino Superior a perspetivar futuras práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas, onde o ensino diferenciado não pode ser sinónimo de simplificação (Barata, 2010) mas sim um modo de atenuar desigualdades, indo ao encontro do potencial de cada um dos alunos (PERRENOUD, 2000).

Considerações finais

Os resultados parecem indicar que a maioria dos estudantes consideram a DP como um modo de todos os alunos terem direito à aprendizagem, dando resposta à sua heterogeneidade, especialmente no que diz respeito a casos de Necessidades Educativas Especiais. Sabe-se que, para que tal aconteça, é fundamental ajustar o processo pedagógico às características dos alunos, embora as respostas obtidas a este respeito sejam divergentes ou pouco consistentes, o que parece evidenciar incertezas na forma de entender o conceito.

Quando questionados sobre a DP como modo de ajustar os materiais, conteúdos e estratégias ao nível mais elementar da turma, a maioria dos estudantes concorda com a afirmação, o que parece mostrar que os participantes assumem a DP como uma forma de baixar o nível de exigência, nomeadamente perante casos de dificuldades de aprendizagem, ao invés de estimular as competências de cada um dos alunos em função das suas capacidades.

Referências Bibliográficas

BARATA, C. *Processos e práticas de inclusão educativa: do currículo comum ao currículo diferenciado*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho, 2010

- FORTIN, M. *O processo de investigação da concepção à realização*. Loures: Lusociência, 2003
- HEACOX, D. *Diferenciação curricular na sala de aula*. Porto: Porto Editora, 2006
- INDEX FOR INCLUSION. Centre for Studies on Inclusive Education supporting inclusion, challenging exclusion. [online]. [citado em 05.02.16]. Disponível em <http://www.csie.org.uk/resources/inclusion-index-explained.shtml>
- PERRENOUD, P. *Pedagogia Diferenciada, das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed, 2000
- ROLDÃO, M.^a C. *Diferenciação Curricular Revisitada – conceito, discurso e praxis*. Porto: Porto Editora, 2003
- SILVESTRE, A. *Análise de Dados e Estatística Descritiva*. Lisboa: Escolar Editora, 2007
- TOMLINSON, C.A. *Diferenciação Pedagógica e Diversidade*. Porto: Porto Editora, 2008
- TOMLINSON, C. A.; ALLAN, S.D. *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições Asa, 2002
- VILELAS, J. *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo, 2009

O CURRÍCULO ADAPTADO COMO FORMA DE INCLUSÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Perspectivas e desafios na escola pública paulista

CEDRAN, Prof. Dr. Paulo Cesar¹

(UNESP/FCLAr) (BRASIL)

MARTINS, Prof^a Ms. Chelsea Maria de Campos²

(UNESP/FCLAr) (BRASIL)

Resumo

A discussão sobre a adequação de currículo diante da escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais é um debate que se apresenta com muitas questões, dúvidas e ainda pouca sistematização de práticas que possam indicar estratégias significativas para esses alunos. Diante deste quadro, a presente pesquisa tem por objetivo relatar o processo de formação continuada dos professores da Escola Estadual Vereador Antonio Comar, do município de Dobrada/SP jurisdicionada a Diretoria de Ensino Região de Taquaritinga/SP, representando uma escola pública da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Brasil) para subsidiar a compreensão e a construção de um currículo adaptado aos alunos do Ensino Fundamental Anos Finais. O procedimento metodológico envolveu entrevistas a partir de roteiros semiestruturados para os sujeitos (supervisor de ensino e PCNP da Educação Especial da Diretoria de Ensino Região de Taquaritinga, professora coordenadora e os professores voluntários da unidade escolar), análise documental das atas de ATPC e planos de aula (Anexo III/Adaptação Curricular). Podemos a título de conclusão afirmar que, a partir do momento em que a Equipe de Supervisão e Núcleo Pedagógico passou a atuar em parceria, o trabalho do professor coordenador da unidade escolar ganhou outro significado que se refletiu em sua ação direta junto aos docentes no preparo e aplicação da Adaptação Curricular em sala de aula. Esse breve relato pretende contribuir como parte de um grande processo que merecerá outras discussões e a busca de novas estratégias para enfrentar uma questão que sem dúvida se mostra muito polêmica e resiliente junto aos próprios educadores, pais e a sociedade como um todo.

Palavras-chave: Adaptação Curricular; Ensino Fundamental; Escola Pública; Educação Inclusiva; Formação Continuada.

Introdução

A presente pesquisa tem por objetivo relatar o processo de formação continuada dos professores da Escola Estadual Vereador Antonio Comar, do município de Dobrada/SP jurisdicionada a Diretoria de Ensino Região de Taquaritinga/SP, representando uma escola pública da Secretaria de Educação do Estado de São

¹Docente Centro Universitário Moura Lacerda e Supervisor de Ensino na Diretoria de Ensino Região de Taquaritinga/Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

²Docente Centro Universitário Moura Lacerda e Supervisor de Ensino na Diretoria de Ensino Região de Taquaritinga/Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Paulo – SEE/SP para subsidiar a compreensão e a construção de um currículo adaptado aos alunos do ensino fundamental.

Considerando que a escola pública e particular vem realizando o atendimento de alunos da Educação Inclusiva e relatam dificuldades, principalmente aquelas, que a partir de um currículo comum e das necessidades específicas de todos os alunos, implicam na adaptação de atividades previstas, contando com escassos recursos e serviços oferecidos.

Diante deste cenário, as escolas tentam promover modificações curriculares que atendam as características individuais e que, na sua essência, estão sob a responsabilidade do professor (DENARI, 2007).

Bordas e Zoboli (2009, p. 80) para que as pessoas com deficiências possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que a escola regular se adapte às mais diversas situações e conforme as necessidades dos alunos inseridos em suas salas de aula.

Os autores aconselham, inicialmente, que é necessário ter acuidade e prestar atenção para que se possam estabelecer espaços de desenvolvimento adequados a atender as peculiaridades permanentes ou circunstanciais de cada aluno, ou seja,

Escolas abertas às diferenças e capazes de ensinar a turma toda demandam, portanto, uma resignificação e uma reorganização completa dos processos de ensino e de aprendizagem. [...] essas escolas contestam e não adotam o que é tradicionalmente utilizado para dar conta das diferenças nas escolas: as adaptações de currículos, a facilitação das atividades, além dos programas para reforçar as aprendizagens (BORDAS E ZOBOLI, 2009, p.84).

Neste sentido, a formação continuada sobre o tema currículo adaptado, alinhada aos conceitos do construtivismo na perspectiva vigotskiana, auxilia o professor na gestão em sala de aula, para atender às necessidades particulares de seus alunos.

Metodologia da pesquisa

A metodologia da pesquisa na abordagem histórico-cultural se constrói através do diálogo, compreende-se que o ser humano é um ser de linguagem (CASTRO, 2010). Portanto, envolveu entrevista dialógica a partir de roteiros semiestruturados para os sujeitos e também, análise documental das atas de ATPC e planos de aula, conforme orientação da SEE/SP objetivando relatar o processo de implementação do Currículo Adaptada na Escola.

Sobre a prática

O relato da experiência está organizado em três partes que se complementam no processo de construção da Adaptação Curricular. Na primeira parte, apresentamos a proposta da SEE/SP. Na segunda parte, descrevemos as ações descentralizadas na Diretoria de Ensino. Na última parte relatamos o processo de implantação da Adaptação Curricular aplicado na Escola.

Projeto “Salamanca+20: 1994 a 2014”

O currículo adaptado materializa uma proposta de implementação muito recente nas escolas públicas paulista; impulsionada pela Constituição Federal/1988, da LDB/96 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990) que corroborou na reflexão sobre as possibilidades de adaptações no desenvolvimento do Currículo, para garantir o aprendizado do aluno alvo da Educação Inclusiva e regulamentado pela Resolução SE nº 61/2014.

No ano de 2014, quando a “Declaração de Salamanca” completou vinte anos, a SEE/SP por meio do Projeto “Salamanca+20: 1994 a 2014” - documento orientador da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB) - propôs uma efetiva reflexão do Direito de Todos à Educação no cotidiano das escolas na perspectiva da “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais” por uma escola inclusiva, de qualidade e aberta para todos.

Em seguida, a proposta de ação na Diretoria de Ensino e nas escolas foi efetivada por meio da formação de grupos de estudos; para uma análise mais acurada das ideias apresentadas no contexto escolar subsidiadas pela leitura dos textos “Declaração de Salamanca” e “Estrutura de Ação em Educação Especial”, também conhecido como “Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais” (Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, 1994).

De acordo, ainda, com a SEE/SP, possui uma política de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, que segue as diretrizes nacionais e internacionais para promover a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial na rede pública paulista.

Em relação à organização das datas e questões para os grupos de estudos, na Diretoria de Ensino e nas escolas (durante as ATPCs), ocorreram em cinco

encontros mensais de junho a outubro de 2014 e as discussões foram direcionadas pela questão proposta para cada encontro, conforme quadro 1.

Quadro 1 – Organização e questões dos Grupos de Estudos

Encontro	Embasamento teórico	Questão Proposta para reflexão
30/06/2014	Declaração de Salamanca. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Parecer CNE/CP nº 8, de 6 de março de 2012 e a Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012.	Leia o texto da Declaração e reflita sobre as condições que têm sido criadas na rede de ensino do Estado de São Paulo em geral e, especificamente, no seu Centro ou Núcleo, na sua DE, ou na sua escola, se for o caso, para que essa inclusão aconteça de fato.
28/07/2014	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência que foi incorporada à nossa Constituição Federal pelo Decreto Federal nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.	Pelo que você observa, em seu contexto de vida, às pessoas com deficiência têm sido oferecidas as condições para que as mesmas exerçam seus direitos, como qualquer cidadão do Brasil?
25/08/2014	Os números 6, 40 e 61 a 67 da “Estrutura de Ação em Educação Especial”.	Ao discutirem, no grupo, sobre o assunto, os participantes devem levar em conta a influência do contexto social na construção de nossa visão de mundo. Talvez, então, uma ação robusta de mobilização da comunidade nos ajude na libertação de fantasmas do imaginário que favoreça uma educação, de fato, inclusiva.
29/09/2014	Os números 26 a 28 e 31 da “Estrutura de Ação em Educação Especial”.	O que deve ser feito de diferente na escola, para que os diferentes alunos tenham igualmente acesso ao currículo?
27/10/2014	Os números 38 a 46 da “Estrutura de Ação em Educação Especial”.	Como os professores podem se preparar para atuar em sala de aula, atendendo da melhor forma possível, cada um de seus alunos, segundo suas características?

Fonte: PROJETO “SALAMANCA+20: 1994 a 2014”, p.16-19, 2014.

Os encontros realizados pelos grupos de estudos geraram uma discussão sobre os desafios e as possibilidades de adaptações no desenvolvimento do Currículo ao subsidiar os professores da sala regular com o apoio do Professor da Sala de Recurso e no caso da unidade escolar não possuir o professor especialista da Educação Especial.

Formação oferecida na Diretoria de Ensino

No ano de 2015, na Diretoria de Ensino, a formação continuada com a Educação Especial sobre o tema Currículo Adaptado, foi conduzido pelas responsáveis por este projeto, oferecendo orientações técnicas aos professores coordenadores e aos professores da Educação Especial das escolas públicas, aos professores (PCNP) do Núcleo Pedagógico e a Equipe de Supervisores de Ensino, conforme documentação legal Resolução SE 61/2014, Instrução, de 14-1-2015, a videoconferência “Educação Especial – Construindo Adaptações Curriculares – Abordagem Multidisciplinar” da SEE/SP, junto com a ONG Me Ensina, de Florianópolis, direção de Gilca Motta Silveira, 2015) e oficinas para elaborar adaptação curricular para diversos casos.

Objetivando não apenas subsidiar a construção do Currículo Adaptado a esses profissionais da Educação Pública, mas também, que estas orientações técnicas fossem multiplicadas a todos os professores das escolas que pertencem a referida Diretoria de Ensino, conforme quadro abaixo:

Quadro 2 – Proposta de sistematização da orientação técnica da diretoria de ensino região de taquaritinga para unidades escolares.

OFICINA: Dentro de sua disciplina, escolher um ano/série e uma situação de aprendizagem para a Adaptação Curricular, considerando as características do aluno na Avaliação Inicial.
PLENÁRIA: Socialização de Adaptação Curricular realizadas pelos professores Coordenadores em suas disciplinas
ATIVIDADE PARA O PRÓXIMO ENCONTRO: Apresentação do registro (portfólio)
RETOMADA - APRESENTAÇÃO DAS ATIVIDADES SOLICITADAS: <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do registro portfólio. • Apresentação de uma ação conjunta do PC diante dos resultados obtidos visando à aprendizagem efetiva dos alunos.

Fonte: Diretoria de Ensino Região de Taquaritinga/SEE/SP, 2015.

A ideia inicial desta estrutura de formação continuada foi de propagar o conceito de Currículo Adaptado, como construí-lo e também, que todos os professores das escolas públicas da Diretoria de Ensino Região de Taquaritinga que não participaram desta formação recebessem as orientações dos profissionais que foram capacitados nas Orientações Técnicas.

Entretanto, a estrutura de formação, via Diretoria de Ensino, não foi suficiente para atender a demanda de professores nas escolas, pois o profissional ao retransmitir a Orientação Técnica na escola, suscitou muitas dúvidas e inseguranças quanto à elaboração do Currículo Adaptado por disciplina.

Diante desta realidade, a proposta seguinte elaborada pela equipe da Educação Especial da Diretoria foi realizar orientação aos professores, em ATPC, por unidade escolar. Esta nova sistematização possibilitou sanar as dúvidas, propor desafios em conjunto e a partir deste momento, iniciou o estudo por aluno para atender suas reais necessidades.

O conceito de Currículo Adaptado nasce do que o Ministério de Educação e Cultura (MEC) denomina de processo de flexibilização do currículo regular para que esse possa ser desenvolvido de maneira efetiva em sala de aula (MEC/PCN/ADATAÇÃO CURRICULAR, 1999).

Adaptação Curricular na Escola Estadual “Vereador Antonio Comar” – Dobrada/SP

A Escola Estadual atende em salas regulares treze alunos da Educação Inclusiva, sendo cinco alunos do Ensino Fundamental nas séries: 6º ano A e C, 7º ano B, 8º ano C e 9º ano B.

De acordo com o depoimento da professora coordenadora da escola, Joelma Cristina Noli dos Santos, o processo de construção da adaptação Curricular:

Iniciei os trabalhos na coordenação da escola em 2009 e em 2011 a Sala de Recursos foi implantada na escola. Desde esse período acompanho o trabalho dos professores especialistas e observo se há a integração do mesmo com os professores regulares (PROFª COORDENADORA, 2015)

A professora destaca a importância da interação entre os professores o que é fundamental para a construção do Projeto Político Pedagógico para a criação de uma proposta inclusiva, pois a escola é uma organização aberta, de fronteiras porosas, permeáveis a influências múltiplas (TARDIF; LESSARD, 2005).

Em relação à orientação recebida na Diretoria a professora coordenadora descreveu o processo como instrucional, pois:

No ano 2014 as professoras coordenadoras passaram por Orientação Técnica na Diretoria de Ensino e receberam esclarecimentos sobre a construção de um Plano Anual que abordasse a Adaptação Curricular em cada área do conhecimento respeitando o Currículo já implementado (PROFª COORDENADORA, 2015).

Para Rios (2011) interessa-nos a dimensão política da educação enquanto constituinte da prática dos educadores na instituição escolar, a educação tem uma função técnica e uma função política.

No entanto, o maior entrave para a construção do Currículo Adaptado foi aceitação dos professores em elaborar a atividades adaptadas aos alunos, ou seja, como adaptar as situações de aprendizagem do Currículo Oficial as peculiaridades destes alunos. Isto fica perceptível quando a professora relata:

À princípio os professores relutaram, pois alegavam que não eram especialistas e não tinham tempo de adequar o conteúdo normal ao considerado “especial”. Após muita conversa e ajuda dos professores da Sala de Recurso nas ATPCs, conseguiram incluir na “teoria” o conteúdo solicitado. Acompanhei em sala de aula esse novo processo, porém poucos professores conseguiram adaptar o Currículo atendendo aos alunos considerados deficientes intelectuais (PROF^a COORDENADORA, 2015).

Carvalho (2004) em relação à proposta de inclusão, encontramos muitas resistências de professores e pais que se formam por conta da insegurança no trabalho educacional de profissionais não especializados.

Diante dos desafios de formação em ATPC identificados pela Supervisora da Educação Especial, esta elaborou uma orientação técnica em estudo de caso específico como elaborar um currículo adaptado. Esta ação foi desenvolvida em ATPCs por unidades escolares e representando mais uma tentativa de apoiar o trabalho docente nessa atividade, assim:

A Supervisora da Educação Especial em 2015 fez uma orientação técnica, em ATPC, com os professores a fim de elucidar dúvidas e esclarecer o processo de Adaptação Curricular. (PROF^a COORDENADORA, 2015).

Assim, a supervisora ao propor mais esta atividade vai ao encontro do papel que neste contexto, o Estado deve assumir, ou seja, responsabilizar-se pela concretização de ações para a educação inclusiva no nível da escola. Considerando que a interlocução com alunos e professores, além de outros gestores é fundamental para que os professores sejam os grandes executores do planejamento e implementação desse Currículo Adaptado (CARVALHO, 2004), ou seja, a garantia de participação ativa participação do professor para a sua construção e realização.

Na avaliação da coordenadora adaptação curricular abrange

O trabalho é complexo, porém já saiu de fato do papel. Conto também com a ajuda dos professores da Sala de Recursos que em

ATPCs orientam os outros professores a como trabalhar e atender àqueles que também têm o direito de aprender e ter uma educação de qualidade. (PROFª COORDENADORA, 2015).

Para Carvalho (2004) ressalta que os “is” da inclusão escolar exigem uma reflexão no que dizem respeito: a consideração da individualidade, ao reconhecimento da identidade e suas características distintas, não negando nem mascarando as deficiências, aos ideais democráticos, buscando a equidade e equiparação de oportunidades, à remoção de barreiras para aprendizagem e para a participação de todos.

Os professores participaram do processo de formação em ATPC com a professora coordenadora e com a professora da Sala de Educação Especial e, também, com a supervisora de ensino e PCNP da Educação especial para estudo do Currículo Adaptado, conforme modelo do Anexo III.

Na data da realização da entrevista do quatorze professores que trabalham nestas salas de aula, onze professores voluntários se dispuseram a participar da pesquisa.

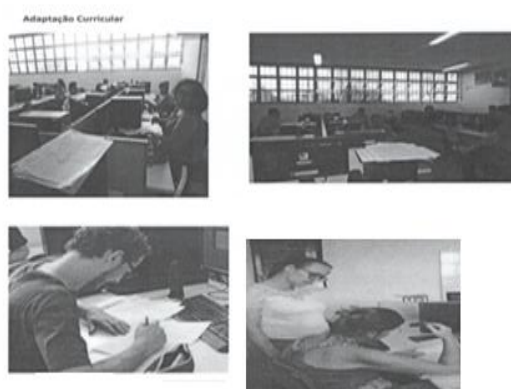


Fig. 1 - Professores voluntários participando da pesquisa

Dentre as respostas dos professores voluntários sobre Currículo Adaptado selecionamos algumas consideradas relevantes em nosso contexto analítico:

É importante porque leva esses alunos a terem uma vida mais ativa e conseqüentemente melhor, e é fundamental para seu convívio (PROFESSORA LIBRAS).

Entre os professores voluntários a maioria classificou a Adaptação Curricular de maneira positiva, mesmo considerando a preocupação em relação ao número de aluno por sala de aula para poderem atender adequadamente a demanda de alunos da educação inclusiva.

Em relação à formação continuada ministrada pela supervisora de ensino de Educação Especial em ATPC os professores consideraram enriquecedora ao afirmar que:

Auxilia no sentido de orientar e direcionar os docentes envolvidos a utilizar novos métodos pedagógicos na elaboração da aula adaptada além da formação (PROFESSOR DE MATEMÁTICA).

Portanto, a formação continuada, em ATPC, foi classificada como positiva por proporcionar reflexão, sanar dúvidas e apoiar o acompanhamento diante destas novas orientações, conforme o paradigma do professor reflexivo (SCHÖN, 1992).

Ao relatarem o Currículo em ação em sala de aula quanto a Adaptação Curricular, a utilização de recursos didáticos diferenciados foi o elemento facilitador para o desenvolvimento desta aprendizagem adaptada, como afirma:

Em sala de aula faço Adaptação Curricular através de imagens, vídeos e trabalhos em grupos (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA).

A construção da Adaptação Curricular está relacionada com a prática de um professor-pesquisador que no processo ensino aprendizagem observa seu aluno, estuda suas dificuldades e propõe outras estratégias de ensino visando sua participação no processo coletivo de aprendizagem e interação destes alunos em sala de aula.

Desta forma, quando Weisz (1999) afirma que a tematização da prática docente, por meio da observação em sala de aula é uma metodologia colaborativa de trabalho e um instrumento poderoso para formação e desenvolvimento do professor corrobora a afirmação acima citada pelos docentes entrevistados.

Quanto ao processo de inclusão por meio da adaptação curricular, mesmo a maioria dos entrevistados a considerarem positivas, a mudança de paradigma causa certa insegurança a ponto de alguns professores a considerarem razoável. Mesmo assim, prevaleceu a ideia de que esta adaptação é o caminho necessário para a inclusão em sala de aula, como afirma:

Formando os professores e propondo situações de aprendizagem que atende as necessidades dos deficientes intelectuais (PROFESSORA DE CIÊNCIAS).

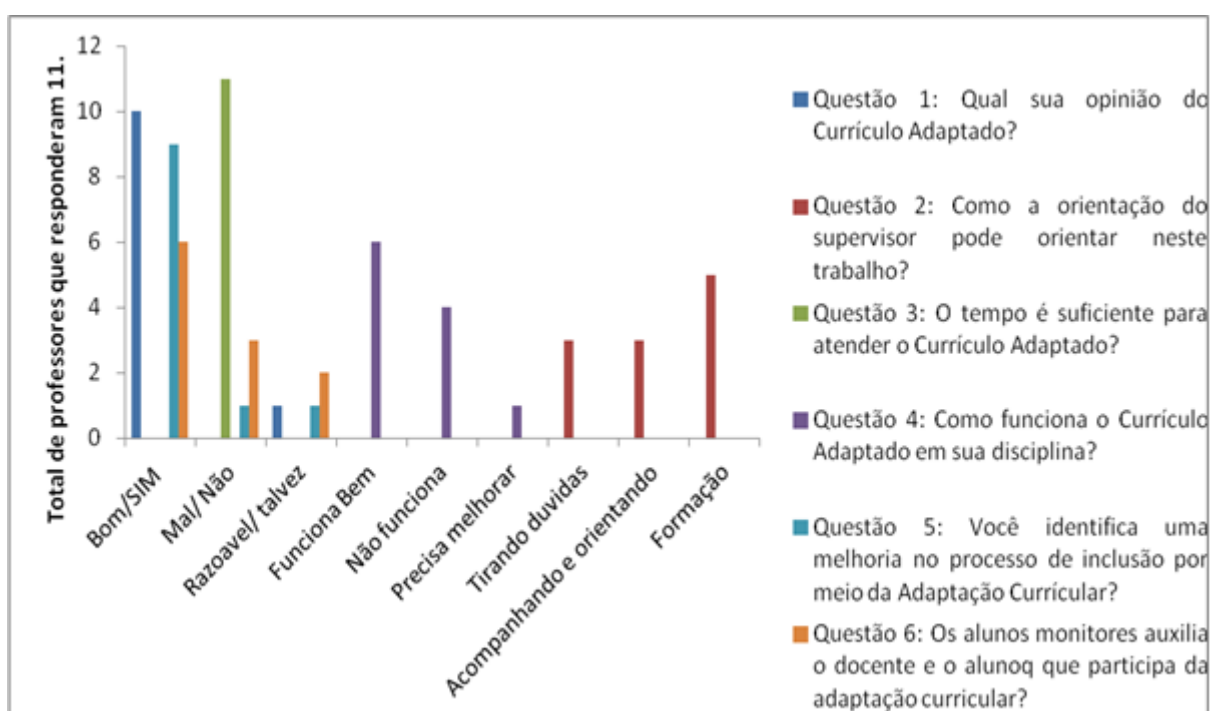
Diante desta realidade é fundamental o professor planejar suas aulas, pois cada aula é uma situação didática específica, na qual objetivos e conteúdos se combinam

com métodos e formas didáticas para atender a mais diferentes necessidades presentes em sala de aula (LIBÂNEO, 1994).

Em relação ao tempo/aula para aplicabilidade da Adaptação Curricular os professores foram unânimes em afirmar que este não é suficiente para o aluno realizar suas atividades de maneira a propiciar a assimilação ativa de conhecimentos e habilidades pelo aluno. Isto pode significar também o reflexo da ansiedade docente diante do ritmo de aprendizagem do aluno.

Os excertos acima citados foram decorrentes das entrevistas realizadas e sintetizadas no gráfico abaixo.

Gráfico 1 - adaptação curricular



Conclusão

A discussão sobre a adequação de currículo diante da escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais é um debate que se apresenta com muitas questões, dúvidas e pouca sistematização de práticas que possam indicar estratégias significativas para esses alunos. Tentamos nesta pesquisa relatar como o processo de implantação e implementação vem ocorrendo junto a uma das escolas públicas da rede estadual paulista de ensino. Mesmo tratando-se de uma pesquisa que relata a experiência de como a Diretoria de Ensino vem atuando implementando regional desta política.

Seguramente, podemos a título de conclusão afirmar que, a partir do momento, em que a Equipe de Supervisão e Núcleo Pedagógico passa a atuar em parceria, o trabalho do professor coordenador da unidade escolar ganha outro significado que reflete na sua ação direta junto aos docentes no preparo e aplicação da Adaptação Curricular em sala de aula.

A presença constante da supervisora de ensino e do PCNP de Educação Especial representaram outra forma de apoio *in loco* no compartilhamento dos desafios e dificuldades que nem todos os envolvidos nesta prática conseguem superar. Portanto a presença pedagógica da Diretoria de Ensino seja na ATPC ou em sala de aula representou o grande diferencial que despertou na comunidade escolar o gosto pelo desafio e o interesse pelo envolvimento nas complexas questões que envolvem aprendizagem, não somente dos alunos da educação inclusiva, mas das questões comuns que envolvem todo o aluno no processo ensino e aprendizagem.

Referências Bibliográficas

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares – Estratégias para alunos com necessidades especiais. Brasília: MEC, 1999.
- _____. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 06/05/2014.
- _____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. MEC, Brasília, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12663&Itemid=1152. Acesso em 06/05/2014.
- _____. Parecer CNE/CP nº 8, de 6 de março de 2012. In: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. MEC, Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17631&Itemid=866. Acesso em 06/05/2014.
- _____. Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. In: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. MEC, Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17810&Itemid=866. Acesso em 06/05/2014.
- BORDAS, M. A. G.; ZOBOLI, F. Reflexão sobre a produção social do conhecimento e as culturas inclusivas: o papel da avaliação. In: DIAZ, F.; BORDAS, M.; GALVÃO, N.; MIRANDA, T. (orgs.). Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009.
- CARVALHO, R. E. Educação inclusiva com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

- CASTRO, A. P. A entrevista dialógica como instrumento para pesquisar a escrita *online* na aprendizagem do professor em formação: reflexões iniciais. In: FREITAS, M. T. A., RAMOS, B. S. (orgs). Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010, p. 91-100.
- LIBÂNEO, J.C. Didática. São Paulo. Cortez, 1994.
- DENARI, F. E. GT – 2 Educação Especial. In: IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores: A articulação dos saberes na sociedade atual: o papel do educador e sua formação. Textos e Resumos. UNESP/Pró Reitoria de Graduação. Águas de Lindóia/SP, 2007.
- RIOS, T. A. Ética e competência. 20ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. IN: NÓVOA, A. (coord.) Os professores e sua formação. Lisboa. Dom Quixote, 1992, p77- 91.
- SILVEIRA, Gilca Motta. Teaser Filme: “Meu olhar diferente sobre as coisas”. (Documentário). Florianópolis, 2015.
- TARDIF, M. LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2005.
- UNESCO. Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em 31/01/2014.
- WEISZ, T. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Àtica, 1999.

A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA-TEA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Mirelly Karlla da Silva
Sebastião Nunes da Silveira

Resumo

O processo inclusivo educacional das crianças com o Transtorno do Espectro Autista - TEA tem se expandindo progressivamente, mas para que este venha a se consolidar faz-se necessário que os professores estejam informados acerca das inúmeras singularidades que os alunos com TEA apresentam. Assim, os docentes precisam buscar uma formação que esteja alicerçada numa prática plurifacetada e que almeje sempre produzir novos saberes pedagógicos para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem dos referidos educandos. Partindo desse pressuposto, o presente trabalho tem como objetivo: analisar a construção da prática docente e suas contribuições para a inclusão de crianças com TEA na educação básica. Na metodologia fizemos uma pesquisa bibliográfica e de campo, com enfoque qualitativo. Para a obtenção dos dados utilizamos uma entrevista semiestruturada com duas professoras que lecionam alunos com TEA em escolas da rede pública do município de Arapiraca- AL. Os resultados indicam que o professor possui um papel fundamental em relação ao processo inclusivo e, frente a isto, é de suma importância que o docente tenha uma formação flexível para que se encontre apto a enfrentar os inúmeros desafios que perpassam o contexto da inclusão, pois dessa forma, o educador poderá vir a realizar mudanças em suas estratégias que tenha como foco a garantia do processo de ensino-aprendizagem das crianças com TEA.

Palavras-chave: Crianças com TEA; Inclusão na educação básica; Prática docente.

Introdução

No momento atual, o processo inclusivo de crianças com os Transtornos do Espectro autista – TEA está conquistando mais espaço no âmbito educacional. Ao longo do tempo ocorreram muitas reivindicações para que estas fossem incluídas de fato no ensino regular. Desse modo, houve um grande fortalecimento das políticas públicas educacionais, mas o processo inclusivo escolar tem algumas lacunas relacionadas à formação dos professores que precisa ser aperfeiçoada para que estes recebam em suas salas os alunos com TEA e trabalhem de forma inclusiva, adaptada e reflexiva.

A presente pesquisa objetiva analisar a construção da prática docente e suas contribuições para a inclusão de crianças com TEA na educação básica.

Na metodologia utilizamos a pesquisa bibliográfica, pois este método de pesquisa implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que por isso, não pode ser aleatório, além disso, a pesquisa bibliográfica permite que o pesquisador analise de forma cautelosa toda bibliografia relacionada a temática estudada por meio de publicações, livros, revistas, teses, artigos dentre outros (LIMA; MIOTO, 2007).

No que concerne a pesquisa de campo, de natureza qualitativa, a escolhemos porque a mesma não é generalizável, mas exploratória, no sentido de buscar conhecimento para uma questão sobre a qual as informações disponíveis são, ainda, insuficientes (VIEIRA, 2009). Optamos pela entrevista semiestruturada porque esta é considerada para Vieira (2009) um instrumento singular utilizado para a coleta de dados, através da entrevista o pesquisador busca revelar opiniões, atitudes, ideias, juízos do público alvo entrevistado.

Obtivemos os dados por meio de entrevistas realizadas com duas professoras que lecionam para alunos com TEA em escolas da rede pública do município de Arapiraca- AL.

Para que possamos compreender o presente artigo, inicialmente, discorreremos sobre o processo de construção e reconstrução da práxis docente. Posteriormente, relatamos um pouco acerca das inúmeras contribuições da práxis docente para a inclusão de alunos com TEA na educação básica. Nos resultados e discussões expomos as entrevistas realizadas com as docentes que têm em suas salas alunos com TEA. Na conclusão, podemos perceber que quando o professor busca a construção da sua práxis com embasamento teórico e comprometimento estará contribuindo para a aprendizagem e inclusão escolar de seus alunos, sejam eles com TEA ou neurotípicos.

Construção e reconstrução da práxis docente

Ao discorrermos em torno da construção e reconstrução da práxis docente, de imediato refletimos acerca da formação inicial porque é no transcorrer do processo formativo em âmbito acadêmico que o futuro professor irá obter embasamento teórico para que o mesmo constitua progressivamente de forma adequada sua prática de ensino.

Na percepção marxista, práxis é de fato a junção entre a prática e a teoria, esta união acarretaria uma transformação que, a priori, se iniciaria em um contexto

materialista e a posteriori se aplicaria a realidade. Para tanto, esta modificação só ocorreria através da ação do homem perante a natureza uma vez que, o homem realmente pode modificá-la. Referente ao exposto, Cancian (2008, p.01) corrobora:

O conceito de práxis é muito anterior à filosofia marxista, com raízes no pensamento de Aristóteles, mas foi por intermédio do pensador alemão Marx que tal conceito, progressivamente, se aprofundou, passando a ser o elemento central do materialismo histórico. No âmbito da filosofia marxista, o conceito de práxis passa por processos de desconstrução e reconstrução, tendo como referência as teses do filósofo Feuerbach, com as quais Marx estabelece uma interlocução. Marx concebe a práxis como atividade humana práxico-crítica, que nasce da relação entre o homem e a natureza. A natureza só adquire sentido para o homem à medida que é modificada por ele, para servir aos fins associados à satisfação das necessidades do gênero humano. Para Marx, a natureza compreende todas as coisas materiais de que o homem se apropria, bem como a sociedade em que vive. A práxis medeia essa relação (ou intercâmbio) entre o homem e a natureza, que é conscientemente transformada no processo produtivo que lhe define a utilidade. A práxis expressa, precisamente, o poder que o homem tem de transformar o ambiente externo, representado, em Marx, pela natureza e pelo meio social em que está inserido.

A práxis quando relacionada ao âmbito da educação requer modificação de caráter emancipatório. Para isso, os docentes devem estar conscientizados que ao trabalhar de modo coeso e inovador a sua prática de ensino, ele estará contribuindo veemente para uma transformação no sistema educativo.

Assim, a formação docente precisa estar alicerçada nos princípios da educação libertadora e emancipadora, pois estas são partes indissociáveis do fenômeno educativo. Dessa forma, ter clareza sobre os pressupostos da educação emancipadora se faz assaz indispensável para compreender a proposta de formação docente (MARIANI; CARVALHO, 2012).

A educação não transforma o mundo, transforma as pessoas e estas transformam o mundo. Portanto, para expansão do significado da práxis social, política, coletiva, é fundamental a consciência da práxis (autoconsciência da prática transformadora, revolucionária) (BATISTA, 2007).

Por fim, entendemos que os professores precisam estar sempre participando de cursos que os permitam aperfeiçoarem seus saberes docentes. Ademais, o processo formativo tem que ser compreendido pelos mesmos como algo contínuo, o aperfeiçoamento dos saberes docente só enriquecerão a prática de ensino, fazendo com que estes construam de forma gradativa uma práxis embasada nos

conhecimentos teóricos e práticos que liberte os alunos do comodismo fazendo com que estes possam buscar novos horizontes.

A práxis docente frente a inclusão das crianças com Transtorno do Espectro Autista – TEA

No transcorrer dos anos o autismo passou por diversas mudanças de nomenclaturas antes de ser denominado e reconhecido por “TEA”. Por conta da complexidade que envolve o transtorno, este foi relacionado a outras patologias visto que, suas características são plurais, contudo destacava-se sempre a falta de interação social. Como é de se esperar há uma imensa discussão em volta do autismo e principalmente em relação as suas causas. Contudo, o mesmo se manifesta antes dos 3 anos de idade e se prolonga por toda a vida. Este transtorno caracteriza-se por um conjunto de sintomas que afeta as áreas da socialização, comunicação e do comportamento, e dentre elas a mais comprometida é a interação social (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012).

Os princípios que compõem a inclusão escolar das crianças com TEA encontram-se pautados em ideais versados para a igualdade de direitos e pelo respeito pela diversidade que deriva das singulares características do TEA. Nessa perspectiva, sabemos que o processo inclusivo é amparado pela legislação vigente no Brasil. No entanto, a efetivação desta legislação ainda é uma barreira que precisa ser eliminada, contudo, diante das evoluções que estão acontecendo no meio educacional, a construção de uma práxis docente reiterada na teoria e na prática também é um desafio imenso que precisa ser vencido para que a inclusão dos alunos com TEA percorram novos caminhos direcionados ao sucesso da aprendizagem. O professor deve valorizar a diversidade e as peculiaridades dos seus alunos com TEA como aspecto importante no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, é importante que o docente construa estratégias de ensino, bem como realize adaptações em suas atividades e conteúdos, não só para facilitar a aprendizagem dos alunos que têm este transtorno, mas para a prática educativa como um todo, diminuindo, assim, a segregação, a evasão e o fracasso escolar dos mesmos (PLETSCH, 2009).

Partindo desse princípio, precisamos reconhecer que a formação de professores deve atender às necessidades e aos desafios impostos pelo paradigma da educação

para todos, visto que, muitos professores ainda não se consideram preparados para trabalhar com alunos com autismo (SEGATE, 2010).

Diante do exposto, ainda seguindo o pensamento de Segate (2010), uma proposta de inclusão em educação requer uma refinada capacidade dos educadores de pensar, agir e sentir os “problemas” que surgem na prática pedagógica. Então, cabe ao professor estar aberto às infinitas possibilidades de mudanças, assegurando e promovendo uma educação de qualidade para todos, além de trabalhar para formar alunos mais críticos, autônomos e criativos, que defendam uma educação mais humanitária, enriquecedora, motivadora e inclusiva.

Portanto, acreditamos que a forma mais apropriada de contribuir no êxito da inclusão dos discentes com TEA é dimensionar as práticas pedagógicas e estar buscando promover a participação igualitária de todos os alunos. Assim, é preciso o envolvimento de toda a comunidade escolar, para que a mesma trabalhe norteando a percepção inclusiva, que é a execução de métodos articulados para atender a todas as demandas existentes na sala de aula e fora dela, porque o professor não é o único responsável pelo sucesso da inclusão, contudo, não se pode negar que o mesmo é um dos sujeitos mais importantes (BEYER, 2003).

Resultados e discussões

Para realizar a coleta dos dados apresentados e discutidos neste artigo, utilizamos entrevistas com duas professoras que lecionam alunos com TEA em escolas da rede pública do município de Arapiraca- AL.

A priori, perguntamos a professora se o aporte teórico que ela recebeu durante a formação inicial foi suficiente para que a mesma pudesse enfrentar os desafios da carreira docente, ela respondeu que:

Não, porque na prática docente aparecem desafios novos a todo o momento. A formação que recebi na universidade foi insuficiente em vários aspectos, vi muita teoria nas aulas, já a prática, apenas nos momentos de estágio e esses além de serem poucos ainda têm uma carga horária deficitária o que é mais prejudicial (REGINA, 2016).

Ao analisarmos o discurso da docente, constatamos que na percepção dela, os subsídios fornecidos na formação inicial não supriram os inúmeros desafios que surgem constantemente no meio educacional e que os conhecimentos teóricos não foram conduzidos com equilíbrio. Os períodos vivenciados ao longo dos estágios e a carga horária foram salientados pela mesma como insuficientes.

Referenciando o que foi discutido acima, Raush; Frantz (2013) pontuam que, no que se refere à formação inicial de professores atualmente enfrentamos vários problemas, dentre eles: a falta de conhecimento dos contextos escolares; a pouca formação pedagógica dos professores formadores; o não acompanhamento da prática pedagógica dos licenciandos, que sentem dificuldade de relacionar teoria e prática no cotidiano escolar. Ainda nessa perspectiva, Lima (2010) coloca que a formação inicial é a primeira etapa de um longo processo de desenvolvimento profissional do professor, a qual deve ser considerada como introdutória e, como o próprio nome diz, apenas como preparação inicial sem a pretensão de formar um professor completo, acabado e pronto.

Continuando a discussão, indagamos as professoras se elas participam de formações continuadas com frequência e se estas formações trouxeram contribuições para a atuação docente delas com o(s) aluno(s) com TEA, além disso, perguntamos se as mesmas sentem-se preparadas pedagogicamente para desenvolver a aprendizagem do(s) aluno(s) com TEA, eis as respostas:

Tento participar de muitas formações continuadas, esse ano participei de poucas, mas vou tentar ir com mais frequência. As formações não me ajudaram muito, o que me ajudou foram as leituras e estudos que realizei sozinha. Não me sinto preparada, porque há muito ainda a se aprender sobre o tema (REGINA, 2016).

Sim, participo sempre que possível, para aprender mais e poder exercer melhor minhas funções, pois a participação nessas formações enriquece minha prática de ensino e sempre surgem novidades no universo da educação. As formações trouxeram contribuições, porque ao estar participando eu pude conhecer o que é o autismo e como ele pode interferir no comportamento dos mesmos, além de conhecer também formas de ensino [...] eu ainda não me sinto apta porque acredito que para ensinar uma criança que tem autismo é preciso ter muito conhecimento teórico e também prático, não adianta apenas ficar lendo e pesquisando, é preciso estar ali praticando com o aluno e, sinceramente, essa prática intensa é difícil quando se tem muitos alunos e outras escolas para ensinar (EMMA, 2016).

Averiguando os respectivos relatos das docentes, entendemos que ambas participam das formações continuadas sempre que podem. Já no que concerne as contribuições provenientes das formações continuadas, as respostas divergiram porque a primeira professora proferiu que as formações não lhe ajudaram muito e o que realmente lhe auxiliou foram as pesquisas realizadas em torno do tema.

A segunda professora afirmou que a participação nas formações continuadas foram de fato enriquecedoras porque foi através das mesmas que a referida pôde conhecer mais o TEA e os entraves acarretados por ele no processo de aprendizagem dos alunos com TEA. Ademais, ela torna saliente que as formações contribuem porque a mantém sempre atualizada acerca das novidades relacionadas a prática de ensino que surgem constantemente, o que lhe auxilia com metodologias diferenciadas que ela poderá utilizar no dia a dia da sala de aula. Por fim, as professoras discorreram que não se sentem preparadas pedagogicamente para ensinar aos alunos com TEA.

A formação deve ser vista como um contínuo nas trajetórias de vida dos professores, onde eles desenvolvem conscientemente os sentidos e os significados de sua prática e atuação como professor, garantindo as ligações entre sua formação inicial e continuada (BASEI, 2008).

Questionamos a professora se ela realiza adaptações pedagógicas nas atividades e também se a escola lhe fornece apoio para que ela possa trabalhar as necessidades educacionais e posteriormente desenvolver as habilidades dos aluno(s) com TEA, ela relatou que:

As vezes, em alguns momentos quando percebo que ele estar sentindo dificuldade em responder a atividade, mas geralmente ele responde sim, não no mesmo tempo que os outros colegas porque ele fica um pouco distraído e é compreensível porque ele é autista. A escola fornece porque me auxilia e assim eu posso trabalhar com outros profissionais mais experientes que podem me ajudar nas minhas funções (REGINA, 2016).

A professora relata que as adaptações são realizadas apenas quando o aluno com TEA sente dificuldade para responder os exercícios. Contudo, ela enfatiza que ele costuma responder as atividades, mas em um tempo diferenciado dos colegas, porém a entrevistada acentua que compreende porque ele é autista.

Dando prosseguimento, indagamos sobre quais são os maiores desafios encontrados para incluir e ensinar aluno(s) com TEA, a resposta foi a seguinte:

O espaço físico, falta de auxiliar e autonomia para a implementação de momentos lúdicos para desenvolver uma prática de ensino diferenciada com o aluno com autismo e os outros alunos (EMMA, 2016).

O discurso da docente é, infelizmente, o mesmo de inúmeros professores que se deparam com uma escola com diversas carências relacionadas a infraestrutura, o auxílio de outros profissionais e com a comunidade escolar, como a mesma frisou

muitos são os desafios a serem vencidos para que os alunos com TEA obtenham sucesso no processo educacional.

Por fim, torna-se evidente que a construção da práxis docente é uma incumbência que deve estar alicerçada na prática de ensino de todos os educadores, estes devem sempre estar refletindo sobre seus saberes pedagógicos além de atualizá-los constantemente.

Conclusão

Ao fim do trabalho, acentuamos que a construção e reconstrução da práxis docente são fundamentais para que o professor consiga desenvolver de forma coesa o processo inclusivo e o desenvolvimento contínuo da aprendizagem de todos os seus alunos sejam eles neurotípicos ou com TEA. É preciso que os docentes estejam conscientes da imensa importância de unir a teoria e a prática.

Desse modo, a práxis docente quando construída em princípios educacionais éticos que buscam continuamente a reflexão e ação da prática de ensino trará contribuições imensas para a efetivação da inclusão dos alunos com TEA, pois não basta matriculá-los é preciso proporcionar a estes alunos obtenção de conhecimentos, chances de desenvolver suas habilidades e nesse processo o professor é mediador e tem que estar consciente da sua responsabilidade.

Referências Bibliográficas

- BASEI, A. P. **Aprendizagem docente no contexto acadêmico**: a formação inicial e suas contribuições para a iniciação profissional dos professores de Educação Física. 2008.
- BATISTA, A. M. M. Práxis, consciência de práxis e educação popular: algumas reflexões sobre suas conexões. **Educ. e Filo**s, Uberlândia, v. 21, n. 42. P. 196-192, dez. 2007.
- BEYER, H. O. A educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. **Revista do centro de educação**, nº 22, 2003. pp. 1-8.
- CANCIAN, R. **Práxis - Marx e Gramsci**: natureza e luta de classes. 2008.
- LIMA, V. M. M. **Docência nos anos iniciais**: saberes e a construção da prática docente. 2010.
- LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**, Florianópolis, v. 10, n. esp. p. 37-45, abr, 2007.
- MARIANI, F.; CARVALHO, A. L. **A formação de professores na perspectiva da educação emancipadora de Paulo Freire**. 2009.
- RAUSH, R. B.; FRANTZ, M. J. **Contribuições do pibid à formação inicial de professores na compreensão de licenciandos bolsistas**. 2013.

- PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, Curitiba, n° 33, 2009. pp. 143-156.
- SEGATE, A. **A formação docente para a inclusão escolar de alunos especiais**. 2010.
- SILVA, A. B. B; GAIATO, M. B; REVELES, L. T. **Mundo singular entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- VIEIRA, S. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.

A EXISTÊNCIA DE UMA BASE CURRICULAR NACIONAL É SUFICIENTE PARA A MELHORIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA?

Rosângela da Silva Camargo Paglia

Doutorado – Educação-Currículo/ PUC – SP (BRASIL)

rscamargo2@ig.com.br

1. Introdução

A proposta de estudo do trabalho que aqui se apresenta é analisar de que forma a Nova Base Nacional Comum da Educação Básica no Ensino Médio pode viabilizar um Ensino Médio com qualidade para o jovem de 15 a 19 anos, uma vez que hoje não existe uma base comum, o que inviabiliza um Ensino Médio com Qualidade, contribuindo para a falta de identidade desse seguimento da educação, que atualmente tem o seu conteúdo direcionado somente para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), de acordo com o Presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) Sr. Eduardo Deschamps.

2. Justificativa

O século XX foi o século das grandes conquistas que possibilitou ao cidadão a recuperação do homem como agente das transformações sociais e foi também o século do reconhecimento dos “Direitos Humanos e dos Direitos dos Povos”, segundo (SANTOMÉ, 2013, pg. 70)

A contemporaneidade proporciona a toda à sociedade o desafio de superar todas as formas de discriminação e exclusão em práticas, ações, espaços e políticas. No âmbito da educação, novas exigências estão sendo postas para garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento de todas as pessoas, levando em conta suas diferenças de nível sócio econômico, raça, pertencimento étnico, idade, gênero, sexualidade, condição física, sensorial ou intelectual, em espaços urbanos e rurais.

O pensamento educacional, bem como as políticas públicas relacionadas à formação integral, gestadas, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, revelaram a necessidade de construção de uma nova identidade para a escola fundamental, sendo uma das principais condições para a integração das crianças a vida escolar.

Nesse contexto coloca-se a necessidade de repensar a escola para responder às

singularidades dos sujeitos individuais e coletivos. A educação é assegurada como um direito social e como um direito de todos, conforme preconiza a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (artigos 6º e 205). A efetivação desse direito implica em dar ênfase ao desenvolvimento dos educandos, assegurando-lhes formação para o exercício da cidadania, ao longo da vida, que contemple o reconhecimento e valorização da diversidade humana e a perspectiva inclusiva.

O direito subjetivo à educação básica se efetiva nas etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e nas modalidades (educação de jovens e adultos, educação especial, educação do campo, educação escolar indígena, escolar quilombola, educação profissional técnica), em escolas urbanas e rurais.

No Brasil a lei que determina as normas e regulariza a situação do ensino é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei Nº 9394/96), conhecida como de “Lei Darcy Ribeiro”, em póstuma homenagem ao seu criador. A Lei sancionada pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso em vinte de dezembro de 1996, promulgação da primeira LDB e, em substituição a outro projeto que tramitou no Congresso Nacional por oito anos (1988 a 1996), elaborada por grandes educadores, entre estes, o Deputado Federal do Partido dos Trabalhadores (PT), Professor Florestan Fernandes (1920 – 1995). A nova LDB gerou bastante polêmica, pois a mesma possibilita ainda hoje diversas interpretações e omite assuntos importantes. De acordo com o autor Saviani (1997) as faces negativas da LDB, são: a visão relativamente obsoleta de educação, na qual a mesma não passa do mero ensino; sua postura ultrapassada (a gosto da retrógrada visão do Banco Mundial); os atrasos eletrônicos; problemas com o mundo do trabalho e, sobre a universidade, Pedro Demo, no livro “A nova LDB: ranços e avanços” declara que talvez não fosse exagero propor que a parte mais “caduca” da LDB é sua visão de educação superior. Ainda no mesmo livro, Pedro Demo afirma que “de um Congresso vetusto como o nosso, disse que só pode sair uma lei antiquada” (DEMO, 1997, p. 95). Para Demo já no século XX dizia que a falta de percepção do desafio reconstrutivo do conhecimento, com qualidade formal e política, continua ser uma ferida aberta na história nacional e que o maior atraso histórico do Brasil não está na economia, reconhecida como já importante no mundo, mas na educação, e, se isto não for resolvido, ficaremos para trás e a primeira premissa é o resgate do professor básico, como sujeito capaz de propor, cutucar toda a sociedade para uma reflexão sobre o caminho da educação, da importância da figura do professor em nosso país.

Segundo Demo, formulação da LDB é branda, indicando o caminho futuro para escola de tempo integral como algo que a sociedade irá exigir naturalmente, o que presenciamos nos dias atuais. Uma lei de educação precisa ser curta, para não dizer besteiras demais e insistir em propostas flexíveis, para não atrapalhar a vontade de aprender. De acordo com o autor, a LDB tem algo disso, embora tenha predominado o peso histórico dos interesses em jogo. Não obstante todas as cautelas críticas, vale assinalar que o texto da Lei está imbuído de grande interesse pela flexibilização da organização dos sistemas educacionais, seguindo aí uma coerência necessária: não se pode educar bem dentro de uma proposta organizativa já em si deseducativa. Assim, os pontos positivos são menos significantes que os negativos, porque a LDB não foi uma inovação, possui sim alguns componentes interessantes, mas, no todo, possui uma visão tradicional, que impede o desenvolvimento da qualidade educativa e na sua elaboração predominou o interesse da elite em manter a ignorância da população, pois a LDB é uma lei de muita importância, que envolve muitos interesses orçamentários e interfere em instituições públicas e privadas de grande relevância nacional como escolas e universidades, assim sendo, não teria condições de passar com um texto avançado, suprimindo todas as necessidades dos educadores e educandos (DEMO, 1997).

Porém não podemos esquecer, que mesmo com todas as lacunas e falhas na LDB, sua elaboração, teve um papel importante para a educação nacional e foi um passo significativo que demos em direção a uma educação para todos, mesmo que não tenhamos atingido o objetivo completo, não temos como negar que a criação da LDB significou um marco na educação brasileira, mas hoje o que está exposto na LDB, que deixa muitas margens para várias interpretações deve ser repensada em virtude dos momentos difíceis que a Educação Nacional vem vivenciando. Hoje precisamos repensar em uma nova educação para uma nova sociedade, mas sem nenhuma demagogia e que realmente atinja a todas as crianças da classe A e classe E, sem nenhuma distinção, que todos possam ter as mesmas condições de aprender, as mesmas informações em todo o canto do país. Sabemos que o Brasil é um país de grande diversidade social, cultural, mas é necessário repensar o Ensino Fundamental como está, o que deve ser reformulado, como o educador pode ser preparado para essa nova etapa na educação e não podemos esquecer que devemos contar com a participação do educador/professor nessa nova fase que está sendo construída.

3. Objetivo Geral

Analisar a construção da Base Nacional Comum e seus impactos na Ensino Médio e nos professores desse seguimento. Provar que a inexistência de um currículo comum no Ensino Médio na educação brasileira não alcança a sensibilização dos nossos professores, inviabilizando um ensino com qualidade para os nossos jovens.

4. Objetivo Específico

1. Analisar a LDB, PNE e os documentos históricos até chegar a Base Nacional Comum.
2. Analisar e identificar os principais desafios com a implantação da Nova Base Nacional Comum, com foco no Ensino Médio e as divergências de sua criação.

5. Referencial Teórico

À escola brasileira são atribuídas funções contraditórias: ela é reprodutora do conhecimento produzido pela humanidade e ao mesmo tempo deve ser produtora de conhecimentos.

Com o intuito de garantir que a escola desempenhe seu papel reprodutor, o Estado precisa exercer seu poder. Para isso utiliza de diversas formas, como por exemplo, a organização dos currículos, a sua gestão e a adoção de currículos mínimos e atualmente a formulação de uma Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica.

De acordo com Brzezinski (1995, p. 48) “currículo é elemento da organização do processo educacional”. Nessa perspectiva ele se torna ponto central nas determinações do “o que”, o “para que” e o “por que” se ensinar na escola.

Apple garante que:

[...] Currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo (APPLE, 2000, p. 59).
(Grifos do autor).

Para Cury (2014, p. 51) “o currículo é o trabalho da escola, um trabalho pedagógico, e o trabalho é a adequação, por meios pertinentes, aos fins projetados e definidos, em nosso caso, pelo ordenamento jurídico”. Para tanto o currículo tem se tornado

uma poderosa arma de coerção e controle social. É a garantia de que na escola será assegurado, mediante a reprodução dos conhecimentos estabelecidos, o comportamento do estudante para se manter passivo na sociedade e reproduzir o que aprendeu.

Quanto aos currículos, no artigo 26 da LDB 9.394/1996, há a determinação de que:

[...] currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais da sociedade, da cultura, da economia e dos educando.

A Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica não é um currículo mínimo trata-se de conjunto de conteúdos necessários para delinear a identidade do ensino brasileiro (BRZEZINSKI, 2015). Deve se tornar o alicerce da formação escolar desde que não tenha o objetivo de servir somente de suporte para o controle daquilo que o aluno pretensamente “aprendeu” e reproduziu transcrevendo em provas de larga escala.

Um rápido exame da Base Nacional Comum Curricular, divulgada em plataforma on line pela Secretaria da Educação Básica do MEC para consulta pública (pseudo-democrática — muitos municípios brasileiros não possuem internet) permite reconhecer que as “expectativas de aprendizagem” estão dimensionadas instrumentalmente em conteúdos mínimos e unificados a serem ministrados na educação básica. Dessa Base Nacional Comum Curricular, caso seja assim implementada, resultará a reprodução de conteúdos para serem avaliados por meio de testes padronizados e aplicados em todo o território nacional.

Sob esta visão, a parte comum do currículo se torna uma poderosa arma de tutela e controle da escola pelo Estado. Em consequência, a gestão escolar democrática prescrita na Constituição Federal de 1988 se confronta com as determinações baixadas pelas políticas públicas.

Moreira e Silva esclarecem que:

[...] o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado de relações de poder, o currículo transmite cisões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares, o currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da

educação (MOREIRA; SILVA, 2000, p. 7-8).

O currículo se torna um instrumento que acentua a divisão de classes. Um mecanismo que se confronta com essa divisão é o respeito à democracia que “[...] impõe-se frente a uma sociedade impregnada de várias formas de seletividade social” (CURY, 2014, p.52).

A gestão escolar, diante dessa situação, poderá assumir duas posições diferentes: a) será conivente com o Estado, assumindo seu lugar de poder, para garantir que a autonomia da escola seja tomada pelo Estado ao determinar normas de forma inflexível; b) haverá resistência e confronto com tais determinações por meio dos movimentos sociais de educadores que não concordam com a dominação feita arbitrariamente pelo Estado. De acordo com Paro, diante da primeira situação.

[...] a escola aparece como uma das instituições que o Estado (em sentido amplo) procura manter sob sua tutela, com vistas a garantir a hegemonia da classe que ele representa. Assim compreendido, é importante notar, por outro lado, que esse acesso do Estado à escola não a torna um aparato de coerção. Não obstante a presença, aí, de elementos coercitivos – que se revelam na própria prerrogativa do Estado em estabelecer normas para o ensino: determinando a composição da escola e do ensino em geral etc. –, tais elementos visam a garantir essa ascendência do Estado sobre a escola precisamente para que ela cumpra seu papel caracteristicamente persuasivo (PARO, 2010, p. 167-168).

Isso acontece porque muitas vezes o gestor escolar se vê sozinho na tomada de decisões nas mais diversas situações do dia-a-dia da escola. Ao mesmo tempo em que o diretor é visto como autoridade maior no interior da escola, aquele que tem autonomia para tomar decisões e resolver os problemas, essa mesma autoridade que a ele é conferida se esbarra nas forças do Estado, que é a real autoridade que domina a escola básica.

O autor instiga a mobilização para a conquista de uma escola emancipadora.

[...] uma escola transformadora [...]. E a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras. É nesse sentido que precisam ser transformados o sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da escola (PARO, 2000, p. 10).

Para mudar a escola é necessário mudar a forma como ela vem sendo gerida. A gestão escolar sob a ideologia democrática exige que a população trabalhadora, principal interessada nas ações da escola, possa de modo legítimo participar da tomada de decisão coletiva no interior da escola.

Continua Paro.

Se, todavia, concebemos a comunidade – para cujos interesses a educação escolar deve voltar-se – como o real substrato de um processo de democratização das relações na escola, parece-me absurda a proposição de uma gestão democrática que não suponha a comunidade como sua parte integrante. Por mais tautológico que isso possa parecer, o equívoco aqui apontado parece estar muito mais presente do que se imagina, na teoria e na prática da administração de nossas escolas, numa suposição de que, por mais colegiada que seja a administração da unidade escolar, se ela não inclui a comunidade, corre o risco de constituir apenas mais um arranjo entre os funcionários do Estado, para atender a interesses que, por isso mesmo, dificilmente coincidirão com os da população usuária (PARO, 2000, p. 15-16).

A prática da gestão democrática na escola é um bom combate às forças dominantes que regem a educação. Para que possa ser efetivamente desenvolvida é necessário esclarecer a população sobre a importância de sua participação nas atividades escolares para as quais é requerida. É preciso transformar a escola, e isso passa pela transformação social nas várias instituições da sociedade.

6. Metodologia

- Qualitativa:
 - ✓ No primeiro momento, será efetuada a leitura e “Análise de bibliografias;
 - ✓ No segundo momento tomaremos documentos oficiais para criterioso e aprofundado estudo e análise dos documentos
 - ✓ No Terceiro momento, analisaremos as diferentes opiniões de pesquisadores, estudiosos, professores e alunos sobre a implantação da Nova Base Nacional Comum Nacional.

7. Referências Bibliográficas

- APPLE, Michael Whitman. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?. In: MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 2000. p.59-91.
- BRZEZINSKI, Iria. Sujeitos sociais coletivos e a política de formação inicial e continuada emergencial de professores: contradições vs conciliações. Educação & Sociedade, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1241-1259, out./dez. 2014.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a base nacional comum. In: BRZEZINSKI, Iria. LDB/1996 Contemporânea: contradições, tensões, compromissos. São Paulo: Cortez, 2014. p.50-86.
- DEMO, Pedro. A nova LDB: ranços e avanços. 6 ed. Campinas: Papirus, 1997.
- MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz

- Tadeu da (orgs.). Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 2000. p.7-37.
- PARO, Vitor Henrique. Administração escolar: introdução crítica. 16.ed. São Paulo: Cortez,
- RIBEIRO, Darcy. A lei da educação. Brasília: Senado Federal, 1992.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. Tradução de Alexandre Salvaterra. Currículo escolar e justiça social: o cavalo de troia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SAVIANI, Dermeval. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. 3 ed. São Paulo: Autores Associados, 1997.
- Documentos consultados:
- A crise do Ensino Médio: o problema do currículo. Univesp TV: São Paulo, 2013.(18min.).Disponívelem:
<https://www.youtube.com/watch?v=487vXXnD4J4>> Acesso em 17/10/15
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica/Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículo e Educação Integral: Brasília: MEC, SEB.DICEI,2013.Disponívelem:http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/07/diretrizes_curriculares_nacionais_2013.pdf>Acesso em 17/10/2015
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno III : o currículo do ensino médio, seu sujeito e o desafio da formação humana integral. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.
- BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília : 1996. O que é Base Nacional Comum. Movimento pela Base Nacional Comum. 2014. (2 min.). Disponível em: <
<https://www.youtube.com/watch?v=GRTHuq7Nbic>> Acesso em 17/10/2015
- MEC.(2014).Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do PNE.Disponível em http://pne.mec.gov.br/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acessado em 10 de outubro de 2014.
- MEC (2009). Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais específicas da educação básica. Brasília, MEC.
- PREAL & FUNDAÇÃO LEMANN, (2009). Saindo da inércia? Boletim da Educação no Brasil. São Paulo, Fundação Lemann.
<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/09/precisamos-rever-o-ensino-medio-diz-ministro-da-educacao-sobre-ideb.html> pesquisa realizada em 27/09/2015 as 18hs15; http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm

TRAJETÓRIA DE ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA

Renata da Silva Andrade Sobral
Amélia Maria Araújo Mesquita

INCLUDERE - Grupo de Estudos e Pesquisa Sobre Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão. UFPA (Universidade Federal do Pará)

Resumo

O processo de escolarização de pessoas em situação de deficiência é historicamente caracterizado pelo fracasso, marcado em especial pela evasão/expulsão desses alunos da escola. Contudo, no contexto atual, temos acompanhado um crescente no quantitativo de alunos em situação de deficiência que tem avançado para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio, ainda que os dados não sejam muito expressivos. Esse aumento da matrícula pode ser justificado pela obrigatoriedade legal de incluir os alunos nas classes comuns escolas regulares de ensino. Diante disso, este artigo se propõe a apresentar a pesquisa em fase inicial desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica. Com o tema trajetória de escolarização de pessoas em situação de deficiência, a pesquisa visa investigar a trajetória de escolarização de uma pessoa deficiente intelectual que concluiu a escola básica, na busca de responder ao seguinte problema: Como se constituiu a trajetória de escolarização de uma pessoa com Deficiência Intelectual que concluiu a educação básica? Diante disso, a pesquisa tem como objetivos: Conhecer como se desenvolveu o percurso escolar de um aluno com deficiência Intelectual durante a educação básica; identificar que relações com o espaço escolar foram produzidas durante a trajetória de um aluno em situação de deficiência; Analisar as “implicações” que essa escolarização produziu nesse aluno com deficiência. Para tanto, a pesquisa, ancorada na abordagem qualitativa, se desenvolverá por meio da história de vida, tendo como sujeito uma pessoa deficiente intelectual que concluiu a educação básica. Nos limites deste texto, serão aqui apresentados os dados de revisão bibliográfica e o levantamento de pesquisas anteriores sobre o tema.

Palavras-chave: Trajetória; Deficiência Intelectual; Escolarização.

Introdução

Este artigo é um recorte de minha pesquisa de mestrado em andamento, onde procura-se analisar a trajetória escolar de um aluno com deficiência intelectual, procurando perceber como este vivenciou o processo de inclusão e escolarização durante a educação básica. Nesse contexto, pretende-se entender o papel da escola na formação deste indivíduo, além dos pontos positivos e negativos vivenciados nesta escola e suas consequências para a trajetória desse aluno.

No entanto, para compreender seu percurso, é necessário apreender como esta escola foi se constituindo, através de mobilizações que resultaram em declarações, decretos, leis. No Brasil este reflexo está expresso nas legislações brasileiras, que se posicionam pelo atendimento de alunos em situação de deficiência preferencialmente nas escolas regulares. Perante as dificuldades de implantação de um projeto inclusivo, é importante destacar não só os entraves pedagógicos, mas também as vivências estimulantes e frustrantes surgidas do cotidiano deste sujeito, e que vão se constituindo durante seu percurso, nas relações estabelecidas, nas aprendizagens desenvolvidas entre os participantes da comunidade escolar. Visando discutir sobre inclusão, dando vez e voz aos sujeitos em situação de deficiência, realizaremos um estudo que busca ouvir este aluno, descrevendo e analisando suas experiências durante a educação básica.

Justificativa

A aproximação com o tema trajetórias de escolarização de alunos em situação de deficiência se deu a partir minha própria trajetória profissional, onde trabalhei em turmas regulares e depois em sala de recursos multifuncionais com esse coletivo de alunos.

Vale dizer que esse percurso profissional foi marcado por desafios, o que me instigou a investir na minha formação. Os estudos sobre as deficiências, a inclusão, a educação especial e a convivência no cotidiano escolar com os alunos em situação de deficiência produziram (in) certezas, colaborando para aumentar as inquietações e indagações sobre o processo de inclusão em nosso país e principalmente em nosso estado do Pará.

A aproximação com a literatura no campo da inclusão, em especial, nos levou a perceber que a mesma vem sendo “contada” por sujeitos como professores, pais, gestores, e pouco se tem pesquisado a partir da perspectiva do próprio aluno em situação de deficiência. Como afirmam as autoras Glat e Pletsch (2009, p.141):

O objetivo deste tipo desse tipo de estudo é ouvir o que esses sujeitos têm a dizer sobre si mesmos, seus relacionamentos e sua vida cotidiana. Pretende-se, assim, a partir de suas narrativas, averiguar de que forma a condição de estigmatizado afeta suas experiências, visão do mundo e identidade pessoal, bem como, conhecer as estratégias de sobrevivência social desenvolvidas, por alguns, para superação ou minimização do estigma.

Essa preocupação em ouvir estes sujeitos, iniciou em conversas informais no ambiente de trabalho, no qual percebíamos que muitos alunos em situação de deficiência que atendíamos não concluíam a educação básica, desta forma, buscar a trajetória de um aluno que passou por todas as etapas deste nível de ensino, e por possíveis barreiras encontradas, faz com que acreditemos que práticas assertivas de inclusão são possíveis e fazem parte de um processo que necessita ser buscado, concordamos com Carvalho (2005, p.15):

A inclusão escolar deve ser entendida como princípio (um valor) e como processo contínuo e permanente. Não deve ser concebida como um preceito administrativo, dado “a priori”, que leva a estabelecer datas, a partir das quais as escolas passam a ter o estado de inclusivas, em obediência à hierarquia do poder ou a pressões ideológicas.

Sob tal enfoque, surge a motivação para a realização desta investigação que se deu a partir da necessidade de conhecer como ocorreu a trajetória de escolarização de um indivíduo com deficiência intelectual durante a educação básica, as relações escolares de cunho intelectual, emocional e social deste sujeito, a fim de perceber como esse processo ocorre, conhecendo as relações constituídas em seu espaço escolar.

Na região Norte, estado do Pará, várias pesquisas levantam o tema da inclusão, entretanto, apenas 1 dissertação visou dar voz a esse sujeito, não diretamente enfatizando seu percurso escolar, mas sua trajetória no ensino superior na UFPA, buscou conhecer como se deu o processo de construção histórica dessas representações, sob a orientação do Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha, intitulada: Representações de alunos com deficiência sobre os currículos de seus cursos de graduação na Universidade Federal do Pará, no entanto, esta dissertação ainda não aparece no banco do CAPES.

A literatura escassa em relação a escolarização de sujeitos em situação de deficiência, torna-se vital e nos motiva ainda mais a ouvir o trajeto deste indivíduo em nossa região, acrescentando a relevância de conhecer este percurso visando identificar as singularidades da identidade local e regional desses indivíduos. Assim, nos motivamos a pesquisar o seguinte problema: Como se constituiu a trajetória de escolarização de uma pessoa com Deficiência Intelectual que concluiu a educação básica?

Objetivos

Conhecer como se desenvolveu o percurso escolar de um aluno com deficiência intelectual durante a educação básica.

Identificar que relações com o espaço escolar foram produzidas durante essa trajetória. Detectar as “implicações” que essa escolarização produziu nesse aluno.

Referencial Teórico

Para discutir a trajetória de escolarização de alunos com deficiência intelectual, consideramos fundamental apresentar as concepções que orientam a pesquisa. Nesse sentido, o referencial teórico será apresentado a partir das categorias que orientam a pesquisa.

1- Deficiência intelectual: Alguns apontamentos

Nossa experiência mostra que várias são as dificuldades encontradas para inclusão de alunos em situação de deficiência, inclusive esse tem sido um dos grandes desafios dos professores da contemporaneidade, no entanto, uma das limitações mais desafiadoras e recorrentes no contexto escolar é a deficiência intelectual, que apresenta um alto índice de matrículas nas escolas públicas e exige flexibilizações curriculares, promovendo novos olhares sobre o processo de ensinar e aprender. Esta investigação apresenta uma discussão a respeito da trajetória de escolarização de alunos com deficiência intelectual.

Para conceituar a deficiência intelectual, recorreremos a American Psychiatric Association¹ (APA,2002, p.10), que a define como:

[...] um comprometimento intelectual significativamente inferior à média, acompanhado de limitações importantes no funcionamento adaptativo em pelo menos duas das seguintes áreas de habilidades sociais/interpessoais, uso de recursos comunitários, auto-suficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança, sendo que o início da deficiência deve ocorrer antes dos 18 anos.

É necessário que enquanto profissionais e pesquisadores da área, nos questionarmos sobre nosso papel enquanto críticos de práticas sociais excludentes, ao mesmo tempo

¹ A American Psychiatric Association (APA) é uma organização médica voltada para a saúde mental responsável pela organização do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM). Contudo, deve-se destacar que a deficiência intelectual não deve ser encarada como uma inabilidade de aprender, acreditamos que é inteiramente possível formar um ser crítico, questionador e que esteja atento na sociedade em que vive, remetendo a possibilidade de formar um sujeito possuidor de aspirações, vontades e sonhos.

avaliar até que ponto estamos impregnados de tal prática. Assim Glat (2009, p.27), afirma que:

[...] ao refletir sobre quase 15 anos de atuação na área da deficiência mental, percebi que a minha postura, como a da maioria dos meus colegas, era elitista (como acadêmica) e maternalista (como clínica): eu sabia e eu ajudava. No entanto, nunca havia efetivamente parado para ouvir o que os consumidores desse meu saber e trabalho tinham para me contar.

Desta forma, nos sustentando nas ideias da autora, ouvir o que esses educandos têm a nos contar, as principais dificuldades enfrentadas, as ajudas recebidas, as práticas que surtiram resultado durante seu trajeto, enfim, como se deu esse processo de escolarização na educação básica. Mesmo tendo convicção que a escola para “todos” os indivíduos que a frequentam apresenta desafios ímpares, com circunstâncias árduas assim como também momentos aprazerosos e extremamente agradáveis, no entanto, como cada um encara este processo, e que condições são dadas para tal é que fazem a diferença neste percurso.

Para nos ajudar a contar a trajetória de escolarização do sujeito que iremos ouvir, é necessário, conhecermos os pressupostos que envolveram a escolarização destinada aos alunos em situação de deficiência, como se deu esse processo historicamente, e como essa escolarização se manteve paralela a escolarização dos alunos ditos “normais”, até chegarmos ao que hoje entendemos por “escola inclusiva”.

2- Escolarização de pessoas em situação de deficiência

A existência de uma escola que se organiza num sistema guiado pelo privilégio, que seleciona quem deve penetrar e oculta quem não pertence a ela, esta escola desigual existiu, e por mais que nos pareça desumano, essa “seleção” se fazia inerente a este sistema. No entanto, cogitou-se o que fazer com um grupo que estava impossibilitado de frequentar a “escola regular”, e a partir de influências de países arrojados como a Europa, foram sendo criados espaços específicos de escolarização e exclusivos para esta parcela da população brasileira, que até então sofria com a omissão da sociedade.

Esses espaços reservados a este público, foram inaugurados através de iniciativas oficiais, teve início com o Decreto Imperial nº 1.428, de 12/09/1854, assinado por D. Pedro II, criando o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, na cidade do Rio de Janeiro. Em 1891, sua denominação foi mudada para Instituto Benjamin Constant (IBC). Foi,

ainda, D. Pedro II quem assinou a lei 839 de 26/09/1857, fundando o Imperial Instituto de Surdos Mudos que, em 1957, passou a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos-Mudos – INES. Como afirma Bueno (1993), o atendimento pioneiro às pessoas cegas e surdas, que se intensificou nos séculos

XVIII e XIX, com a abertura de instituições em vários países, correspondeu ao ideal liberal de extensão das oportunidades educacionais àqueles que poderiam interferir na ordem necessária ao desenvolvimento da nova forma de organização social capitalista. Assim, o processo de racionalização da sociedade passou a exigir, cada vez mais, o encaminhamento dos desocupados para o processo produtivo.

Esses espaços de escolarização eram caracterizados, segundo Mazzota (1996), pelo ensino de uma “educação literária e o ensino profissionalizante”, atendiam meninos entre 7 e 14 anos, em ambos os institutos foram instaladas oficinas de aprendizagem: tipografia e encadernação para meninos cegos, e tricô para as meninas; sapataria, encadernação, pautação e douração para meninos surdos. Percebe-se que nesse período essas instituições tinham como finalidade o ensino de uma profissão para esses educandos, com a perspectiva de aprender um ofício. De acordo, com as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de currículos inclusivos, Brasil (2006, p.19):

Nesse período, a Educação Especial para esses dois grupos de pessoas com deficiência [visual e auditiva] não mantinha objetivos especificamente acadêmicos. Seu currículo priorizava a “instrução básica” com o ensino das letras e noções da aritmética, mas destacava-se o trabalho manual para o treinamento industrial. O espaço híbrido das instituições asilo-escola-oficina produzia mão-de-obra barata para um processo ainda incipiente de produção industrial e reservava, aos cegos e surdos, um trabalho desqualificado em troca de um arremedo de salário ou um prato de comida.

Nas décadas seguintes do século XX, inicia-se um período de questionamento sobre uma possível “cura” para os deficientes, além de tencionar as posições ambientalistas e behavioristas, que dominavam o campo da psicologia, como afirmam Coll, Marchesi e Palacios (2004). Iniciam questionamentos sobre a concepção de que a deficiência poderia ser justificada por falta de estímulo adequado ou por processos de ensino-aprendizagem errôneos, enfatizando a ideia de que as intervenções educacionais eram possíveis.

Esses espaços foram se ampliando durante o século XX, se subdividindo por deficiência. É necessário destacar que as escolas especiais públicas ou privadas com

raras exceções ofereciam somente o ensino fundamental, ou apenas as primeiras séries desta etapa, e os alunos normalmente não davam continuidade à escolarização, permanecendo nessas escolas durante anos seguidos, até chegar a terceira idade, provocando o crescente aumento destes alunos nas escolas especiais, que na maioria dos casos se torna a única alternativa para esses indivíduos. Como afirma Beyer (2013, p.14):

Somente com o surgimento das escolas especiais, as crianças com deficiência obtiveram a chance de poder frequentar, finalmente, uma escola. Esse foi na verdade o grande mérito das escolas especiais, isto é, elas se constituíram nas primeiras escolas que atenderam alunos com deficiência. As escolas especiais, portanto, não eram, como alguns pensam, escolas “segregadoras”, pelo contrário, integraram pela primeira vez as crianças com deficiência no sistema escolar.

A escolarização nas escolas especializadas se manterá de forma paralela às escolas regulares, durante boa parte do século XX, mas em meados desse século, a educação especial ganha status na base legal e nesse contexto as escolas de educação especial se desenvolvem pelo país, ganhando cada vez mais adeptos, com prédios próprios, instituições delimitadas por deficiência além de professores especializados por campo de deficiência. Para Mazzota (1993, p. 19):

[...] as classes especiais e escolas especializadas públicas ou particulares não têm evidenciado os resultados de sua atuação no sistema escolar. Por outro lado, o desconhecimento de seu papel tem acarretado, muitas vezes, sua disfunção, transformando-as em depositários de problemas de aprendizagem detectados nas escolas, contribuindo para solidificar mitos e slogans sobre suas desvantagens e prejuízos.

No início do processo de institucionalização da educação especial (fins do século XIX) as deficiências que ganharam ênfase foram a deficiência visual e auditiva, principalmente pelo entendimento social de que era mais “fácil” trabalhar com esses sujeitos do que com outras limitações. Baseado neste entendimento, o corpo social só passa a dar destaque para o deficiente intelectual e para o deficiente físico, anos depois. Como afirmam, as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (2006, p.20):

A preocupação com outras áreas de deficiência, como a física e mental, deu-se muito mais tarde, em torno de 1950. O atendimento especializado centrado em cuidados assistenciais e terapêuticos estendeu-se por mais de um século, enraizando concepções e práticas até os dias atuais.

As instituições especializadas se expandiram rapidamente, a partir do início da década de 1950, e agora com o foco voltado para as deficiências intelectuais. Conforme Ferreira (2006), a evolução das escolas especializadas se deu inicialmente para deficiências sensoriais, no entanto, posteriormente para as deficiências intelectuais. De acordo com dados do autor, no ano de 1949 eram 41 escolas para deficientes intelectuais, já em 1959 se expandiram para 191, e em 1969 já eram um total de 821 escolas para deficientes intelectuais no Brasil.

Desta forma, para o desenvolvimento dessas escolas e o possível movimento de escolarização desses sujeitos, essas ações só foram sendo estruturadas através de movimentos que apresentavam iniciativas isoladas, de amigos e familiares. Baseando-nos na ideia de Jannuzzi (2004) afirma que a educação das pessoas com deficiência surgiu como fruto do trabalho de pessoas sensibilizadas com o problema e que conseguiram apoio governamental, ainda que precário.

O término da segunda Guerra Mundial eclode um clima de insatisfação social, e faz surgir diversos movimentos internacionais, e no final da década de 1960, o cenário nacional foi marcado pela consolidação da área da educação especial, nos discursos oficiais, representada principalmente através da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que refletia a indignação das barbaridades cometidas durante a guerra.

Neste mesmo período, na década de 1960, a escola ganhou mais importância, influenciada pelo momento econômico do país, no entanto, Jannuzzi (2004), afirma que devemos ter uma visão crítica sobre o motivo real da valorização da educação no contexto econômico e político da década de 1960. Ou seja, é importante ficar claro que a valorização da educação ocorria em função do desenvolvimento econômico do país, o qual pregava e ainda prega a máxima produtividade individual. Segundo Jannuzzi (2004, p.9) “[...] a educação era louvada como elemento de promoção individual, de acesso a melhores empregos, inclusive para o aumento de renda”.

Outro importante destaque desta década, eram que as “classes especiais” já existiam em algumas redes públicas do ensino primário, mas ainda de forma reduzida – como afirma Ferreira (2006, p.84) – “e acompanhavam lentamente, a expansão do ensino primário e de seus problemas, tal como o crescente fracasso escolar nas séries iniciais”.

Neste período, os testes de inteligência ainda são utilizados pela psicologia, como forma de continuar organizando classes homogêneas, com o pretexto de “favorecer” o

processo de ensino aprendizagem. Alguns autores como Ferreira (2006) e Marchesi e Martin (1995) defendiam que a escolarização destes sujeitos deveria iniciar nas instituições especializadas, se estendendo posteriormente as escolas regulares. Como afirma Ferreira (2006, p.19):

No movimento de integração escolar, os serviços deveriam ser organizados de modo a permitir que os alunos com deficiência pudessem transitar de ambientes educacionais mais segregados, como a escola e a classe especial, para a classe comum do ensino regular, na qual receberia o suporte por meio, por exemplo, do ensino itinerante e das salas de recursos.

Mesmo com esta nova perspectiva de escolarizar, pensando na instituição especializada não como fim, porém como processo, levando a uma possível evolução para a escola regular, ainda se usava condições voltadas ao grau de “severidade” como argumento para que este progresso fosse plausível. Como afirma, Marchesi e Martin (1995), evidenciam que essa transição de um nível para outro deveria ocorrer, quando o aluno apresentasse condições quanto ao seu nível de aprendizagem, para mudar de nível.

Destacamos, no entanto, que todo esse movimento social, deu visibilidade a esses indivíduos. Apesar das críticas contundentes ao modelo integrativo, não se pode negar os saltos que ela produz, especialmente no que se refere à visibilidade desses sujeitos na escola regular.

É em meio a esse modelo que serão inauguradas discussões sobre os excluídos, e que se colocará em destaque a necessidade de escolarização de alunos em situação de deficiência prioritamente nas classes regulares das escolas comuns.

No Brasil, a perspectiva inclusiva é assumida em 1996, com a promulgação da lei 9394/96, atendendo à conclamação dos documentos internacionais como as declarações de Jontiem (1990) e Salamanca (1994). Contudo, concordamos com o que estabelece Glat (2009, p.16) “mais que uma proposta educacional, a Educação Inclusiva pode ser considerada uma nova cultura escolar: uma concepção de escola que visa ao desenvolvimento de respostas educativas que atinjam a todos os alunos.

Esse processo envolve perceber as reais necessidades de cada indivíduo com deficiência, pois é sabido, que alunos com a mesma deficiência, apresentam necessidades diferenciadas, que o ensino tradicional não dá conta de resolver. Além de perceber que as escolas especializadas cumpriam um papel que a escola regular não tomou para si, proporcionando habilidades que enfatizavam a autonomia nas atividades da vida cotidiana deste público. Como afirma Glat

(2009.p.18) “urge a ampliação dos currículos escolares para incluir em suas propostas o ensino de aspectos da vida prática, que lhes possibilite uma maior autonomia no seu cotidiano.

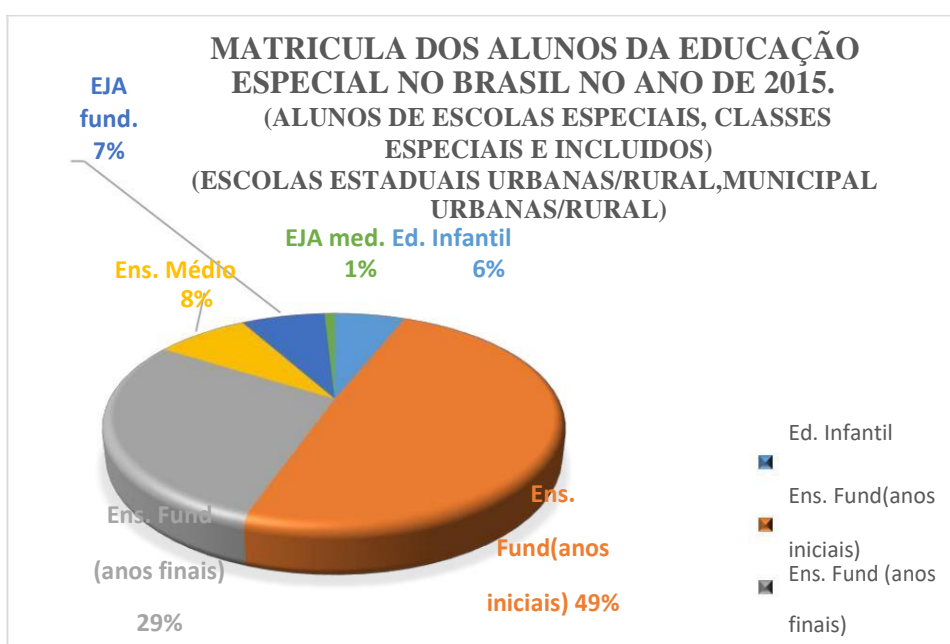
3- O aluno com deficiência na educação básica

Não podemos negar que a atual política inclusiva que o Brasil assumiu há aproximadamente 20 anos tem efetivamente contribuído para marcar a presença do aluno na escola. Contudo, ainda que esse aumento seja visível, precisamos estar atentos há alguns aspectos presentes nesse contexto: até onde a escolarização na educação básica dos alunos com deficiência tem avançado?

De acordo com Laplane (2014), o número de matrículas de alunos com deficiência e necessidades especiais constitui uma parcela ainda pequena de alunos matriculados na educação infantil e no ensino médio, uma concentração maior nas primeiras séries do ensino fundamental e um número discreto de alunos na educação de jovens e adultos (EJA). De acordo, com a autora, essa configuração reflete sobre os rumos da inclusão, abordando a política, as condições e as estratégias dos sistemas de ensino para acolher e educar os alunos com deficiência.

O gráfico 1, colabora com as afirmativas de Laplane (2014) e evidencia dois aspectos que consideramos fundamentais: 1) a diminuição da matrícula na medida em que se avança o nível de escolaridade; 2) a discrepância de acesso às diferentes etapas da educação básica.

GRÁFICO 1: Dados sobre matrícula no Brasil



Fonte: INEP/MEC adaptado pelo autor

Esses dados levantados através do gráfico, ainda que não consigam depreender, com certeza, os motivos pelos quais ocorre esta má distribuição entre as matrículas dos alunos com deficiência, evidenciam que as matrículas de alunos com deficiência estão concentradas no ensino fundamental. Isso pode significar que os alunos ainda progredem de forma “lenta” para as etapas e níveis subsequentes, como mostram os dados relativos às matrículas no ensino médio e da Educação de Jovens e Adultos de nível médio. Por outro lado, a participação da população com deficiência na educação infantil também é ainda muito tímida.

A situação no ensino médio, por sua vez, que apresenta apenas 8 % do total de matrículas dos alunos com deficiência, não é exclusiva da modalidade educação especial, a precarização deste nível é ampla, estendendo a educação de uma forma geral. Nos remetendo a tal situação, Sampaio (2009, p. 6) destaca:

A universalização do ensino médio – entendida como assegurar à população de 15 a 17 anos 100% de frequência à escola nas séries adequadas a cada idade– exige, necessariamente, a regularização do fluxo escolar no ensino fundamental. Sendo assim, antes de falar em universalização do ensino médio, é preciso atingir a universalização na conclusão do ensino fundamental e não apenas no acesso.

O relatório desenvolvido pela UNICEF em 2009 informa que, no que se refere à inclusão escolar de alunos com deficiência, é realizada a seguinte observação:

O acesso à educação fica ainda mais prejudicado de acordo com o tipo e o grau de deficiência. [...]. Além disso é muito difícil que a educação de crianças com deficiência passe do nível fundamental. Há poucas escolas de ensino médio que oferecem atendimento para jovens com deficiência, o que limita muito sua inserção nessa etapa educacional (2009, p. 29).

Nos dados do gráfico, a distribuição irregular dos alunos exhibe um cenário que ainda demonstra muita disparidade entre as etapas de ensino. Portanto, faz-se necessário ultrapassar a questão do acesso. E dar mais atenção para a continuidade da escolarização, buscando, a princípio, detectar as possíveis causas dessa interrupção, para a partir delas projetar políticas públicas que assegurem a permanência com qualidade desse aluno na escola.

Desta forma, entendemos que muitas leis, portarias e resoluções, foram criadas ao longo dessas últimas décadas por assim dizer “inclusivas”, a maior parte desse arcabouço são documentos que servem de diretrizes para à inclusão de alunos com

deficiência na escola comum, no entanto, deve-se perceber que as dificuldades enfrentadas por estes sujeitos na contemporaneidade são outras, além de acesso, agora sobretudo faz-se necessário a permanência e a conclusão com a “mínima qualidade”. Como afirma Glat (2009), é importante enfatizar também, que a Educação Inclusiva não se resume à matrícula do aluno com deficiência na turma comum ou à sua presença na escola. Uma escola ou turma considerada inclusiva precisa ser, mais do que um espaço para a convivência, um ambiente onde ele aprenda os conteúdos socialmente valorizados para todos os alunos da mesma faixa etária.

Ainda convém lembrar, que várias são as dificuldades enfrentadas por um educando com deficiência e de seus docentes para que a escolarização se evidencie de fato. As escolas carecem de serviços de apoio, de recursos adequados, de atenção diferenciada para este educando, por outro lado, esses alunos necessitam na vida pessoal de “responsáveis” que se envolvam neste processo, promovendo a participação deste sujeito nos atendimentos e cobrando respostas significativas para a sua aprendizagem.

Todo esse movimento, demonstra a compreensão de que a inclusão é produto de um processo que envolve inúmeros fatores intra e extraescolares e que tão pouco ela se efetivará se eles não forem pensados.

Metodologia

A experiência escolar é uma “época” única na vida de qualquer pessoa, vivenciamos momentos inesquecíveis nesse espaço, esses podem nos remeter a lembranças boas ou não tão boas assim. No entanto, o que tem a dizer sobre a escola alguém que apresenta uma deficiência intelectual? Décadas atrás, conhecer a trajetória de pessoas com deficiência, ouvir o que esses sujeitos têm a falar de sua vida e da sua escola poderia até ser considerado um absurdo ou não fazer o mínimo sentido, entretanto. Conforme Glat *et all* (2004, p. 235):

[...]. Essa perspectiva de investigação traz embutida, também, uma análise reflexiva, já que o sujeito ao relatar sua vida, não só descreve suas experiências e visão de mundo, como, inevitavelmente, identifica suas necessidades e dificuldades, bem como as estratégias de adaptação e superação de sua condição estigmatizada. Na maioria dos estudos citados, portanto, a aplicação desse método traz recomendações para ações terapêutico-educativas.

Nessa perspectiva o presente estudo se desenvolverá por meio da abordagem qualitativa. Segundo Chizzotti (2001) Abordagem qualitativa parte do fundamento de

que há relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. Diante disso, mas do que ouvir o sujeito, buscamos compreender o caminho do pensamento cometido em sua realidade.

Considerando os objetivos da pesquisa, esta será desenvolvida através da história de vida, que segundo Glat *et al* (2004) propicia uma aproximação maior do pesquisador com o sujeito ou grupo analisado, já que privilegia as apreciações das experiências de interesse interpretadas pelos próprios participantes.

Tendo como recorte a trajetória de escolarização, e considerando que essa trajetória é marcada por idiosincrasias, a escuta desse sujeito será feita através da entrevista aberta porque, de acordo com Flick (2004, p.99), “permite maior proximidade com o sujeito, deixando-o exprimir sua subjetividade, ela é capaz de revelar o conhecimento existente de modo a poder expressá-lo na forma de respostas, tornando-se, assim, acessível à interpretação”.

Nesse sentido, é importante que a escuta seja orientada, caso o sujeito da pesquisa redirecione para outra linha diferente do objeto da pesquisa. Augras (1989, p. 12) reforça esse argumento:

[...]A escuta respeitosa tenta apreender a especificidade do mundo pessoal. Nessa perspectiva, o pesquisador é, antes de mais nada, aprendiz da verdade do outro. Ora, a alteridade é por natureza irreduzível. Como alcançar a visão que o outro tem de si e do seu mundo? Somente pelo diálogo... A dimensão dialógica da investigação constitui a garantia da adequação do discurso produzido nesse encontro.

Vale ressaltar que o sujeito da pesquisa será uma pessoa com deficiência intelectual. Segundo Glat e Pletsch (2009) ao dar a voz aos sujeitos do estudo, a metodologia de História de Vida é particularmente profícua para pesquisas na área de Educação Especial e de Educação Inclusiva, e outras áreas do conhecimento que lidam com grupos excluídos. Pois, conforme mencionado, permite “falar com eles”, não “sobre eles”. Esses relatos originais possibilitam conhecer e entender suas trajetórias escolares e/ou laborais, aspirações e desejos, como se dão suas relações com seus familiares, professores, colegas, e demais integrantes de seu convívio social, sob o ponto de vista do próprio sujeito.

Referências Bibliográficas

- ARROYO, M.G. Los colectivos de pauperados repolitizan los currícula. In: SACRISTAN, J.G. (Org.). Saberes e incertidumbres sobre el currículum. Madrid: Morata, 2010. p. 128-148
- AUGRAS, M. Prefácio. In: Glat, R. Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental. Rio de Janeiro: Agir, 1989, p. 11-15.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo (3a ed.). Lisboa: Edições 70. (2007).
- BEYER, Hugo Otto. Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais/Hugo Otto Beyer. -4. Ed. -Porto Alegre: Mediação,2013.
- BRASIL. Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em 01 abril 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em:<http://www.inep.gov.br/básica/censo/default.asp>. Acesso em: 01 de abril de 2016.
- BUENO, J. G. S. Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.
- BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino: Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira & Marin editores, 2008, 477 páginas.
- CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva com os Pingos nos Is. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- CHIZZOTTI, Antônio. Pesquisa em ciências humanas e sociais/ Antônio Chizzotti.10.ed.-São Paulo: Cortez, 2009.- (Biblioteca da educação. Série 1. Escola;v.16).
- COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.). Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 3.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA,1994. Disponível em: portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159/legislação.
- DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA A CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULOS INCLUSIVOS ,2006. Disponível em: www3.tce.pr.gov.br/contasdogoverno/2009/educação/diretrizes_curriculares_pdf.
- FERREIRA, N. S. C. Gestão democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios. 5º ed. São Paulo: Cortez Ed, 2006.
- FLICK, U. Uma introdução à pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão.** 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 2004.
- GLAT, R. Auto-defensoria-movimento de autonomia de pessoas com deficiência mental: uma proposta político-educacional. Teleconferência para Curso de Especialização à Distância em Educação Especial Inclusiva, PUC-Minas / Federação Estadual das APAEs de Minas Gerais, 2004a.
- GLAT, R. et al. O método de história de vida na pesquisa em Educação Especial. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília. v. 10, a. 3, p. 235-250. Maio – Agosto, 2004.
- GLAT, R. Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental. 2ª ed. Rio de Janeiro: Agir; 2009.

- GLAT, R.. et al. O método de História de Vida na pesquisa em Educação Especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*; 2004 MAIO-AGO. 10(3): 235-250.
- GLAT, R; Fernandes, EM. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. *Revista Inclusão: MEC / SEESP*. 2005. 1(1): 35-39.
- GLAT, Rosana. *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro:7letras,2009.
- GLAT,R. Quando as pessoas com deficiência começam a falar: histórias de resistência e lutas. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A.S. C.; VICTOR, S. L. (Org.). *Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- GLAT,R. Saúde Sexual, Deficiência e Juventude em Risco. Relatório de pesquisa, Banco Mundial, 2004.
- JANNUZZI, Gilberta S. de M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI/ Gilberta S. de M. Jannuzzi*. - Campinas, SP: Autores Associados, 2004.-(Coleção educação contemporânea).
- JANNUZZI, G. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. Campinas, São Paulo: Editores Associados, 1992.
- LAPLANE, Adriana Lia F. de. Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola. *Cad. CEDES*, Maio 2014, vol.34 no93, p.191-205.ISSN 0101-3262.
- MARCHESI, A. e MARTIN, E. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In COLL, Cezar; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Alvaro (orgs). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizado escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p.7 –23.
- MAZZOTTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.MAZZOTTA, M. J. S. Questão de Entendimento. In Mesa-Redonda: Mudanças de Atitudes da Escola Frente à Integração. *Vivência*, 14, p. 15-17, 1993.
- MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. São Paulo - Cortez, 1996.
- MEINERZ, Carla Beatriz; CAREGNATO, Celia Elizabete. **Educação e processos de escolarização no Brasil: perspectivas históricas e desafios contemporâneos**. Ciências & Letras, Porto Alegre, n. 49, p. 43-62, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://seer1.fapa.com.br/index.php/arquivos>>. Acesso em 04 mai. 2014.
- MESQUITA, Amélia Maria Araújo. **Os Elementos de inclusividade de uma professora: Uma análise a partir da cultura escolar**. Belém/PA: UFPA/PPGED, 2013. (Tese)
- NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PIRES, M.F.C.**O materialismo histórico-dialético e a Educação**. Interface-comunicação, saúde, Educação, v.1,n.1,1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/vln1/06.pdf>. Acesso em: 02 de abril de 2016.
- PORTER, G. L. e RICHLER, D. **Changing Canadian Schools - Perspectives on Disability and Inclusion**.Canadá: The RocherInstitute, 1990.
- PRIOSTE, C., RAIÇA, D., MACHADO.M.L. **10 Questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência mental**. São Paulo: Avercamp,2006.

- RODRIGUES, David. **Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva.** In: RODRIGUES, (org.) Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.
- SACRISTAN, J.Gimeno. **O Currículo:** Uma reflexão sobre a prática. 3º ed. Porto Alegre: ARTMED,2000.
- SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno. **Situação educacional dos jovens brasileiros na faixa etária de 15 a 17 anos.** Brasília: Inep, 2009.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SAVIANI, D. Introdução. In:_____ Educação: do senso comum á consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1991.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil/** Dermeval Saviani. - 3 ed. Ver.1 reimpr.- Campinas, SP: Autores Associados, 2011.-(Coleção memória da educação).
- SIQUEIRA, Benigma A. **Inclusão de crianças deficientes mentais no ensino regular: limites e possibilidades de participação em sala de aula.** In:BUENO,Jose G.; MENDES, Geovana M.L.;SANTOS,Rosali A.dos . Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Santos-Araraquara, SP: Junqueira&Marin, Brasília, DF: CAPES,2008.

A DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR COMO PEDRA ANGULAR DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Carla Lacerda

clacerda@esev.ipv.pt

Resumo

A presente proposta de comunicação pretende trazer à análise o modo como as práticas de diferenciação curricular podem melhorar as práticas de inclusão nas aprendizagens dos alunos. Para que se perceba a sua integração e relação entre a diferenciação curricular e a inclusão é importante traçar uma linha de análise sobre os princípios essenciais a ter em conta quando se implementam práticas de diferenciação curricular. Deste modo, consideram-se três princípios essenciais: o *princípio da igualdade*, o *princípio da diversidade* e o *princípio da diferenciação*. A relação entre estes três princípios são fulcrais para que as práticas de ensino e aprendizagem ocorram de forma a promover práticas de educação inclusivas.

A metodologia de carácter qualitativo, de análise de conteúdo a documentos oficiais/normativos permitiu-nos compreender a existência destes três princípios e a forma como os mesmos surgem como linhas orientadoras para a ação das escolas e dos professores. No entanto, as práticas de diferenciação curricular que ocorrem nas escolas deixam antever um certo distanciamento entre o que se entende por diferenciação curricular e como a mesma é posta em prática em contexto de sala de aula, sendo muitas vezes essas práticas definidoras de um novo conceito de inclusão.

Palavras-Chave: Currículo; Diferenciação curricular; Inclusão

Introdução

As questões sobre a diferenciação curricular tornam-se mais visíveis na investigação em época de mudanças como a actual, em que a crescente abertura das fronteiras políticas, económicas, culturais e sociais contribuem para fenómenos de heterogeneidade e diversidade social. A escola cuja função educativa se centra em comportamentos uniformistas e de homogeneidade, confronta-se com uma complexidade de relações, de culturas, de saberes, que requerem dela uma reestruturação que permita construir respostas cada vez mais flexíveis e diferenciadas. O colapso das ideologias políticas, a diminuição da credibilidade das bases de conhecimento tradicionais, a massificação do ensino, a democratização e a liberalização têm implicações profundas na sociedade, na educação e no trabalho dos professores. As turbulências que se têm feito sentir na educação têm despertado o interesse de alguns investigadores, que dão conta de algumas das razões pelas quais se assiste hoje, ao crescimento dos níveis de insucesso escolar. Estudos como os de Bernstein, Bourdieu e Passeron, na década de 70, foram decisivos em mostrar como a condição de a escola garantir a todos o acesso à educação gera, simultaneamente,

novos modos de exclusão. Preocupados em perceber e analisar os mecanismos de reprodução social na escola, estes autores contribuíram de uma forma decisiva, para a identificação de uma realidade diferente daquela que servia um público restrito e identificado com os códigos, culturas e saberes veiculados na escola.

Cada vez é menos possível ignorar os problemas surgidos com a emergência da escola de massas. A generalização do acesso à educação, que no nosso país se situa na década de 70-80, gera novos questionamentos ligados às questões de pertença cultural, social e económica. A sociedade cada vez mais diversificada e complexa transporta para a escola novas realidades a que é necessário atender.

Apesar das evidências, progressivamente mais precisas, das desigualdades e do fracasso escolar que a escola parece reproduzir, o modo dominante da organização da escola não mudou muito: a escola continua a organizar-se por disciplinas que se destinam a alunos, agrupados por idades que se aproximam, no sentido de se criarem turmas que falsamente se crê serem homogêneas, e que "recebem", em cada uma das disciplinas, um programa uniforme, onde também falsamente se crê ser minimamente aprendido por todos (Perrenoud, 2000).

É neste quadro que importa perceber a questão da diferenciação curricular, que ao nível mais geral, significa o atender a todos, sabendo que todos são cada vez mais diferentes e garantir que esses todos adquiram as aprendizagens consideradas essenciais. Compreende-se assim que as atenções se virem para o currículo, na medida em que corporiza o conjunto de aprendizagens a garantir pela escola a todos os cidadãos num dado tempo e contexto social.

Diferenciar o ensino é aqui assumido como o trabalhar no sentido de se atenuar as desigualdades perante a escola e de permitir a todos um ensino de maior qualidade, onde todos se sintam reconhecidos por aquilo que são e que são capazes. Para se executar qualquer prática de diferenciação curricular é necessário que se reconheça que todos têm direito ao sucesso na educação (*princípio de igualdade*), que todos têm direito ao reconhecimento e respeito pelas suas diferenças (*princípio da diversidade*) e que por isso têm direito também, a receber do ensino aquilo que necessitam para a sua vida futura (*princípio da diferenciação*).

A perspectiva de diferenciação curricular que aqui se assume, não está relacionada com nenhuma área disciplinar em particular, mas com todas e com a estrutura organizacional da escola e o trabalho dos seus profissionais, no sentido de perceber

que dispositivos curriculares e pedagógicos se podem fazer sentir de modo a corresponder à diversidade de alunos.

Neste contexto algumas questões terão de ser consideradas e serão objecto de análise ao longo deste trabalho, tentando perceber que linhas teóricas fundamentam a questão da diferenciação curricular. A diferenciação, tal como aqui é assumida, diz respeito aos professores e à escola, neste sentido é importante perceber como o trabalho do professor pode tornar possível a implementação de um ensino diferenciado, por forma a todos se sentirem incluídos na escola.

1. A origem de um conceito: a diferenciação curricular pela óptica das diferenças

A escolaridade que se caracterizou no século XIX como universal e obrigatória e que tinha como intenção proporcionar a todos iguais oportunidades, na medida em que todos tinham direito à mesma educação, mostrou-se ela própria ao longo do tempo, pelos valores e práticas que desenvolveu, geradora de uma escola discriminatória acentuando progressivamente a diferença, colocando fora de concorrência grandes estratos de população escolar. Esta escola tradicional, com o objectivo de homogeneizar as experiências académicas para todos os alunos, recusou a integração de alunos com necessidades educativas especiais, dado que rompiam com a homogeneidade que as caracterizava, criando-se assim, escolas especiais cuja lógica, era também estabelecer um ensino homogéneo, na medida, que eram estudados os graus e categorias de deficiência para os agrupar, aspirando para esses grupos um ensino uniforme.

É essencialmente em 1976 que em Portugal se criam serviços para a integração de crianças com deficiências sobretudo ao nível motor e sensorial, fomentando-se a escola integrativa, isto é, uma escola em que se integram alunos com necessidades educativas especiais.

Este modelo de escola integrativa cria notoriamente dois tipos de alunos: os alunos com necessidades educativas "normais" e os alunos com necessidades educativas "especiais", criando-se nestes dois grupos desigualdades ostensivas, pois os alunos que têm uma deficiência têm um atendimento personalizado e condições especiais de acesso ao currículo e sucesso escolar, os alunos sem uma deficiência identificada, mesmo apresentando dificuldades de aprendizagem, reprovações repetidas, problemas de comportamento, desequilíbrios emocionais, etc., não encontram apoio,

permanecendo esquecidos e excluídos posteriormente pela escola por não acompanhamento (Rodrigues, 2001).

As diferenças entre os indivíduos têm sido actualmente consideradas e contempladas oficialmente naqueles que são portadores de deficiência, ou que apresentam graves dificuldades na aprendizagem ou de integração, o que ainda é redutor, na medida em que apenas se considera a diferença pela caracterização da deficiência que é explicada pelas características motoras, cognitivas e afectivas não prevendo na diversidade o espectro das características possíveis em cada indivíduo. A deficiência, que tem sido o aspecto mais visível da diferença, tem desviado as atenções das diferenças que os indivíduos ditos "normais" têm entre si.

Um currículo que contemple a diversidade não é só um currículo que vai ao encontro das necessidades e possibilidades de cada um, é um currículo que se apresenta a todos para que todos possam aprender quem são os outros, sensibilizando, no seu conjunto, para as diferenças que existem na escola. A educação para a diversidade deve ser sentida no currículo, no ambiente escolar, no professor e no aluno. A diversidade deve ser fonte de enriquecimento mútuo de intercâmbio, onde a partilha seja considerada como estratégia de construção de conhecimento e da sua identidade, cujos valores, atitudes de respeito e de tolerância sejam fomentados pela troca de experiências (Marchesi, 2001).

Tomlinson e Allan (2002) consideram que a diversidade dos alunos, sempre que compreendida pelos professores, é susceptível de contribuir para a diferenciação curricular porque:

(i) a receptividade dos alunos em trabalhar numa determinada tarefa é diferente, portanto para diferenciar o tipo de receptividade dos alunos o professor terá de proporcionar escolhas de situações de aprendizagem com graus diferentes de dificuldade;

(ii) o interesse manifestado pelas actividades, também ele diversificado promove a diferenciação em respostas aos interesses do aluno, porque determinado conhecimento pode ser trabalhado de diferentes formas - por pesquisa individual ou em grupo, por descoberta, por interação directa com a informação, etc.;

(iii) os perfis de aprendizagem que influenciados pelo sexo, cultura, inteligência, estilo de aprendizagem, comportamento perante a escola, levarão o professor a criar um ambiente de aprendizagem com

espaços, tempos e opções de aprendizagem flexíveis, competitivas, cooperativas e autónomas.

A atenção à diversidade não se resolve mediante um compromisso individual, ela requer a implicação de toda a instituição educativa, quer ao nível da organização da formação de professores, da aquisição de recursos, do desenvolvimento de iniciativas especificamente dirigidas para a diferenciação que resultam, neste quadro, como essenciais para fazer da diversidade algo normal na vida da escola (Zabalza, 1999).

A diferenciação curricular poderá ser considerada como um processo de regulação individualizada, em que, ao ter em conta as características intelectuais, sociais, culturais, físicas que os alunos apresentam, se seleccionam métodos e estratégias adequadas à forma como cada aluno é capaz de aprender. Isto pressupõe por parte do professor uma real compreensão de como os alunos aprendem para que se saiba qual a melhor forma de os ensinar.

2. Três princípios inerentes à prossecução do conceito de diferenciação curricular

Perante o conceito de diferenciação curricular que aqui se assume como um processo de regulação individualizado, isto é, ao ter em conta as características dos alunos tomam-se medidas, seleccionam-se métodos e estratégias capazes de proporcionar a cada um a aprendizagem pretendida e a que todos têm direito. Considera-se que este conceito pode ser entendido segundo três dimensões: primeiro, o ter de se considerar que todos os alunos têm direito à educação, à aprendizagem e ao sucesso na aprendizagem, podendo-se estabelecer aqui um *princípio da igualdade*. Uma segunda dimensão reportar-se-á ao facto de todos sermos diferentes - o reconhecimento das diferenças que os alunos apresentam, sejam elas físicas, cognitivas, sociais, culturais, estará no princípio que aqui se estabelece, como o *princípio da diversidade*. E como última dimensão, aquela que ao relacionar-se com as anteriores, se circunscreve com as medidas que são tomadas para que esses alunos, que são diferentes, alcancem todos (já que todos têm direito ao sucesso) as aprendizagens pretendidas - o *princípio da diferenciação*.

3. Do conceito de diferenciação às práticas curriculares

Após a compreensão de que as condições para as práticas da diferenciação curriculares se nos colocam como fundamentais no desempenho dos professores,

importa perceber como as mesmas podem ser postas em prática. E embora pareça estarmos perante uma realidade nova, o conceito de diferenciação curricular, recente entre nós, não é originário das mudanças que ocorrem actualmente; ele foi referenciado em 1973 pela primeira vez como "pedagogia diferenciada" por Legrand, conceito que, enquanto pedagogia, tinha como objectivo adaptar os conteúdos às particularidades individuais, a mobilização de todos os meios e recursos para que o maior número de alunos alcançasse o que mais lhe convinha. O educador começava por observar a criança analisando as suas características afectivas, cognitivas e socioculturais, e em função dessas características adaptava a acção pedagógica à diversidade constatada (Legrand, 1995 citado por Pourtois e Desmet, 1999).

Também ao nível da pedagogia diferenciada, Meirieu (1992) considera que esta tem assentado essencialmente em adaptar os métodos às estratégias cognitivas das pessoas, acrescentando que a diferenciação não se deverá limitar ao domínio dos métodos, deve sim adaptar os projectos aos indivíduos envolvidos, tendo em conta os seus pré-requisitos em matéria de objectivos. Diferenciar é para Meirieu multiplicar os projectos possíveis para que os sujeitos possam ter, em função das suas características, itinerários diversificados que permitam a sua apropriação.

Estas perspectivas de pedagogia diferenciada, implicam que se ajude o aluno a conhecer as suas dificuldades e reais capacidades de apreensão e exploração, com o intuito de lhe proporcionar as ferramentas metodológicas capazes de lhes desenvolver as suas capacidades de aprendizagem. Neste contexto, o professor não tem o papel de distribuidor de informação, mas de mediador do saber, de orientador dos alunos nas suas pesquisas, nas escolhas das suas actividades, na organização do conhecimento. Ele estimula-o a explorar os recursos e os materiais do seu meio sócio, cultural e económico (Pourtois e Desmet, 1999).

Perrenoud (1999) mostra-nos que a diferenciação do ensino não é constitutiva de um ensino centrado nos conhecimentos. Os alunos que aprendem fazendo e reflectindo sobre os obstáculos, não podem ser confrontados de igual forma com as mesmas situações e experiências de aprendizagem. Uma pedagogia centrada em competências divide o grupo turma favorecendo o trabalho dos alunos em pequenos grupos, ela é então, potenciadora da diferenciação. No entanto, o autor adverte para alguns perigos do uso desta pedagogia que se centra essencialmente em proporcionar aos alunos tarefas precisas que são interpretadas e resolvidas em função das capacidades de cada um.

Perante esta situação coloca-se o problema de como possibilitar a todos os alunos o real sucesso a que têm direito. A constituição de grupos por nível, alerta o autor, poderá ser a tentação de qualquer professor, isto é, colocar de um lado os alunos de nível alto e de outro os de nível baixo, contudo esta pretensão levaria a que os alunos de nível alto fossem ainda mais além do que os de nível baixo, considerando que a "heterogeneidade é o motor num grupo". O desafio está em reunir alunos de níveis diferentes perante uma mesma situação de aprendizagem, sem que isso favoreça consecutivamente, os favorecidos. Embora esta seja uma solução, ainda assim, considera que é uma "armadilha diabólica" (p.81) pois que o professor ao apoiar uns pode não partilhar mais do que o seu tempo a incentivar outros a irem mais além.

A diferenciação não poderá apenas existir pela adopção de um conjunto de técnicas e/ou métodos, essa adopção deverá ser reflectida, avaliada, discutida e partilhada entre os pares, os resultados obtidos na prática, as dificuldades sentidas na sua utilização e as estratégias adequadas para as ultrapassar (Cadima, 1997). A diferenciação não é apenas a iniciativa de um professor individualmente, ela deve antes ser pensada, prevista pela organização pedagógica da escola, deve ser entendida e apropriada por todos os professores.

Em primeiro lugar, é importante ter-se em atenção a caracterização individual, que deve incidir em aspectos fundamentais do funcionamento do aluno enquanto pessoa e estudante; assim, é importante conhecer na criança a sua personalidade, como a auto-estima, a autonomia, a adaptação a ambientes novos, a resistência à fadiga, o tempo de atenção, a frustração, o relacionamento com os colegas, professores, funcionários, pais e/ou encarregados de educação, comportamento perturbador ou agressivo, etc. Ao nível pedagógico, conhecer as motivações, expectativas em relação à escola, às disciplinas e às aprendizagens proporcionadas, estratégias e actividades de ensino a que reagem melhor, modalidades específicas de processamento de informação, métodos de estudo e de trabalho escolar, ritmo e dificuldades de aprendizagem (Correia e Rodrigues, 1999).

Tomlinson e Allan (2002) consideram alguns princípios que sustentam a diferenciação curricular e ajudam à implementação efectiva da diferenciação na sala de aula. São eles:

- A flexibilização do processo de intervenção pedagógica que ocorre na sala de aula;

- A avaliação como regulação das aprendizagens e necessidades dos alunos;
- A flexibilização na organização dos alunos para a realização das suas actividades académicas;
- As propostas de trabalho e actividades adequadas e desafiantes;
- A colaboração de professores e alunos no processo de aprendizagem.

Elas são de opinião que a atenção à diversidade dos alunos deverá ser compreendida em função de décadas de conhecimentos profícuos sobre a actividade cerebral, a forma como cada um aprende, a motivação, a multiplicidade das inteligências, a cultura como factor determinante no modo como aprendemos, a maneira como os alunos interpretam o significado das coisas. Assim, referem três considerações para os professores que desejem implementar um projecto de diferenciação pedagógica. Em primeiro lugar, o tomar a avaliação como uma janela que permite observar e compreender a todo o momento as necessidades dos alunos, em segundo a confiança e partilha de responsabilidades para com os seus alunos, e por último a reflexão e a criação de condições que respeitem os princípios fundamentais de um projecto de diferenciação eficaz, antes, no momento e depois da sua implementação.

Na opinião de Sanches (2001) para diferenciar basta pensarmos em termos de aprendizagens naquilo que de facto queremos que os nossos alunos aprendam, em vez de pensarmos naquilo que vamos ensinar.

Perante todas estas práticas de operacionalização da diferenciação curricular, podemos concluir que ela pode ser conseguida na sala de aula através:

- Do uso de uma linguagem diversificada e entendível para os alunos, cujos exemplos se relacionem com as vivências de cada aluno em particular, num questionamento constante, cuja partilha de informação seja suscitada pelos próprios alunos, num clima motivacional pela procura do saber e da aprendizagem;
- Da organização do espaço, de forma a facilitar a movimentação do professor e dos alunos e de promover a interajuda entre os alunos;
- Da comunicação, essencialmente o questionamento que é um factor primordial para suscitar a curiosidade por parte do aluno, não devendo partir apenas do professor mas também dos alunos num contexto de produção de conhecimento. O estímulo pela explicação do raciocínio deste, apoiado por

reforços positivos dados pelo professor, promove uma autoconfiança essencial para que a aprendizagem seja efectiva para todos os alunos;

- Das estratégias diferenciadas de trabalho que permitam o apoio individualizado aos alunos, principalmente àqueles que têm mais dificuldades, desta forma as estratégias poderão ser valorizadas se atendermos aos seguintes aspectos:

- À cedência de algum tempo para o estudo, treino e raciocínio do aluno, respeitando o ritmo de trabalho de cada um;

- Ao apelo pela investigação e exploração de diferentes formas de resolução de problemas;

- À permissão da escolha das tarefas a realizar, pelos alunos;

- Ao trabalho colaborativo entre os pares;

- À flexibilidade e adequação do trabalho de casa diferenciado, consoante as necessidades e dificuldades dos alunos.

São muitas as mudanças necessárias para que práticas de diferenciação curricular ocorram nas escolas e nas salas de aula. As mesmas passam por novas representações de aluno, de aprendizagem, de práticas curriculares e de formação de professores.

Conclusão

Perante fenómenos como os de multiculturalidade, que surgem no discurso académico e político como princípios e pressupostos a atender na educação e no ensino, permitirá este artigo abrir novas reflexões no que à diferenciação curricular diz respeito. Sendo este um campo ainda pouco trabalhado, este estudo poderá contribuir para levantar questões quanto a novas perspectivas que se relacionem com os apoios pedagógicos, com a discriminação positiva, com o ensino compensatório, com as práticas e finalidades de avaliação, com a origem das dificuldades dos alunos, com a forma de trabalhar com essas dificuldades.

Porque o que parece ser importante, como nos afirmava Perrenoud (1986), não é saber como as diferenças de cultura, o desenvolvimento da personalidade, o domínio dos pré-requisitos escolares se transformam em desigualdades de aprendizagem e sucesso, mas em que medida os professores têm consciência e como conseguem manter a ilusão da homogeneidade do grupo quando a heterogeneidade salta à vista, e sobretudo como procedem para alterar as desigualdades de partida.

Torna-se necessário que o professor não afirme apenas e sobretudo, um saber assente na informação, mas que possa desenvolver conhecimentos e competências nos alunos. A forte relação que existe entre o programa e o trabalho que desenvolve na escola não permite que a sua atenção os inclua noutros campos que não sejam as informações que têm de trabalhar e as formas como vão ser trabalhadas.

É importante uma prática que ajude o professor a pensar, o incentive à reflexão e reestruturação para um ensino e uma acção didáctica diferenciada que se vai construindo ainda que lentamente, uma oferta de formação centrada numa reflexão de práticas dos professores, com o intuito de os formar na prática da experimentação/investigação sobre a acção profissional.

É nesta dupla qualidade - ensino e aprendizagem para todos - e tendo em atenção que não são muito claras as propostas de diferenciação curricular, que se torna necessário aprofundar o seu sentido, trazê-las à consciência debatê-las, para que os professores possam mudar as suas próprias concepções de diferenciação bem como as suas práticas curriculares.

Uma mudança, no âmbito das práticas de diferenciação curricular, passa pela acção concertada de (re)estruturação das concepções e representações dos professores, da organização e gestão pedagógica e curricular da escola, da descentralização efectiva do poder central e das medidas coerentes, congruentes e assertivas que possam tomar, a mudança das práticas curriculares da escola.

Em forma de síntese, é importante que se considere como relevante:

- Reforçar a adequação de formação dos professores às necessidades e normas do meio escolar.
- Aumentar a coerência entre a formação de professores e as finalidades da política de educação.
- Melhorar a articulação entre formação teórica e prática.
- Considerar novas concepções de formação docente.
- Valorizar ao nível da escola o trabalho colaborativo entre professores.

Estamos certos que se formos capazes de ter presente que todos os alunos têm iguais direitos em aprender (*princípio de igualdade*) e de reconhecer neles as diferenças que de forma natural qualquer ser humano apresenta (*princípio de diversidade*) estaremos capazes, com formação adequada, de incentivar as práticas curriculares diferenciadas (*princípio da diferenciação*). Importa por isso que estudos e trabalhos surjam nos contextos de divulgar e fomentar exemplos de práticas que porventura possam ser

aplicados nas mais diferentes escolas e salas de aula, não esquecendo o apoio imprescindível que as políticas educativas e a organização da escola têm de prestar.

Referências Bibliográficas

- CADIMA, A. et al. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico - alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CORREIA, L.; RODRIGUES, D. (1999). Adaptações Curriculares para alunos com necessidades educativas. In CORREIA, L. *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora. Coleção Educação Especial.
- MARCHESI, A. (2001). A Prática das Escolas Inclusivas. In RODRIGUES, D. *Educação e Diferença - Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora. Coleção Educação Especial, pp. 93-108.
- MEIRIEU (1992). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris: ESEF.
- PERRENOUD, P. et al. (1986). *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Actas do Colóquio. Universidade de Génèbra. Coimbra: Almedina.
- PERRENOUD, P. (1999). *Construir as Competências desde a Escola*. Porto Alegre: ARTMED.
- PERRENOUD, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada - Das intenções à acção*. Porto Alegre: ARTMED.
- PORTOUIIS, J., DESMET, H. (1999). *A Educação Pós-Moderna*. Horizontes Pedagógicos: Instituto Piaget.
- RODRIGUES, D. (org.) (2001). *Educação e Diferença - Valores e Práticas para Uma Escola Inclusiva*. Porto: Porto Editora. Coleção Educação Especial.
- SANCHES, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- TOMLINSON, C., ALLAN, S. (2002). *Liderar Projecto de Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Asa Editores.

PRÁTICAS DOS PROFESSORES INDÍGENAS

Descolonizar para emancipar

Maria Lucimar Jacinto de Sousa

UMINHO/PT

Maria Lurdes Dias de Carvalho

UMINHO/PT

Resumo

O objetivo da presente pesquisa consiste em refletir sobre a educação indígena e educação escolar indígena, como variantes do mesmo conceito, mas em projetos autóctones, de forma a promover a educação intercultural, ou seja, a inter-relação entre a cultura tradicional dos povos indígenas com as culturas dos não índios, a partir de um currículo intercultural, um território de conflito e mediação, que requer o reconhecimento da sociodiversidade cultural e linguística dos povos indígenas no contexto da diversidade. Destaca-se a (s) dinâmica (s) multicultural e multiétnica da sociedade contemporânea, onde se observa a emergência de um currículo que promova experiências, sentidos, significações e ressignificações de mundos, na perspectiva do Interculturalismo, de modo a promover o desenvolvimento de uma práxis, uma sociedade e uma convivência intercultural e, portanto, emancipatória.

Palavras-Chave: Currículo; Educação indígena; Práticas Curriculares; Interculturalismo; Descolonização.

Introdução

A legislação educacional brasileira declara assegurar a todos o acesso à educação, e com a Constituição Federal de 1988 focaliza os grupos sociais minoritários, historicamente excluídos da escola como os povos indígenas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB Nº 9394/96 recomenda às escolas indígenas a elaboração dos seus respectivos projetos pedagógicos. Através do Parecer CNE/CEB 13/2012, se operacionaliza o direito à educação escolar, e se destaca o crescente protagonismo indígena na sociedade nacional, e com a Resolução CNE/CEB 05/2012, se define os princípios para a educação escolar indígena, bem como a concepção do currículo e do papel sociocultural da escola indígena.

O processo de implantação da educação escolar indígena tem implicações com construções estruturais e desenvolvimento curricular de formação dos professores indígenas específicos, na perspectiva de uma epistemologia do conhecimento, e de uma pedagogia diferenciada, que assegure aos docentes o desenvolvimento de competências formativas que aliem sensibilidade ética e estética nas práticas curriculares, de modo a possibilitar aos estudantes indígenas o acesso aos conhecimentos científicos a partir de um diálogo intercultural com os saberes

tradicionais de cada cultura indígena, mais com foco na lógica da formação humana e não na lógica do mercado, como se observa nas práticas convencionais.

Esse percurso formativo prescinde do desenvolvimento de um currículo intercultural capaz de dar respostas tanto às exigências sociais, derivadas das necessidades socioeconômicas, evidenciadas pelos estudantes indígenas, quanto das necessidades e projetos de vida, e de sustentabilidade, de cada comunidade escolar, inseridas em contextos socioambientais diversos, formadas pelos grupos originários que formam a unidade e a identidade nacional, ou seja, a sociodiversidade indígena. Para tanto as práticas curriculares dos professores indígenas, o currículo em ação, contextualizado com a realidade sociocultural é condição fundamental para legitimidade, descolonização e emancipação da escola e dos povos indígena.

A formação dos professores indígenas

No processo de escolarização dos estudantes indígenas, evidencia-se a relevância da formação de professores para atuar nas escolas indígenas. A formação dos professores indígenas, oriundos das etnias que requerem a escola própria, aparece como um dos maiores desafios para o desenvolvimento de educação escolar indígena a ser enfrentado pelo sistema nacional de educação, e que reflete na política de escolarização indígena como um todo, sob pena de se excluir, ao invés de incluir os estudantes na escola, sob a ótica do direito a educação.

Nesse sentido, as dimensões conceituais atribuídas ao currículo de formação dos professores indígenas não podem se restringir a reprodução de práticas assimilacionistas e integracionistas do currículo. O cerne da questão é possibilitar aos professores indígenas uma reflexão que promova o rompimento com a cultura etnocêntrica, tão fortemente ancorada nos discursos e práticas docentes, no sentido da promoção de atos de currículo que descolonizem relações de dominação, subalternização e exclusão historicamente observadas nas relações entre estado e distintas sociedades indígenas.

Nessa perspectiva, os cursos de licenciaturas e pedagogias interculturais, voltados para a formação dos professores indígenas, ao possibilitar uma formação política e pedagógica, irão gerar o empoderamento do professor indígena, e fortalecer a identidade do mesmo no desenvolvimento do currículo específico de cada escola, e

respectiva etnia, ampliando o seu campo de atuação de uma esfera política, econômica para uma esfera sociocultural num contínuo processo de descolonização do trabalho docente.

Esse é um dos grandes desafios para a formação dos professores indígenas, que além da identidade étnica devem ser falantes da língua tradicional com pleno domínio da língua portuguesa, e com formação nas dimensões ética, estética, política, social, cultural, antropológica e multiétnica. Embora os professores indígenas possuam uma cultura híbrida, (Canclini, 1989) quer seja decorrente dos anos de imposição cultural, quer seja pelos casamentos, relacionamentos e movimentos sociais interétnicos, comumente observados entre diferentes grupos indígenas de distintas etnias, a formação dos professores indígenas precisa contribuir com o fortalecimento das distintas identidades étnicas, bem como a promoção e valorização da diversidade de culturas.

A educação indígena e educação escolar indígena, como variantes do mesmo conceito, sistematizada em projetos autóctones, cumpre a função social da escola ao desenvolver a educação intercultural, ou seja, o processo de escolarização com base em um currículo intercultural, que parte da relação entre a cultura tradicional dos povos indígenas com a cultura dos não índios, compreendendo currículo como um território epistemológico em conflito, cujo desenvolvimento implica no reconhecimento da sociodiversidade cultural e linguística dos povos indígenas, bem como no direito assegurado aos mesmos a uma escola própria.

A educação escolar indígena como um processo intra escolar ocorre em paralelo com a educação tradicional dos povos indígenas vivenciadas na comunidade. A escola, como extensão da vida comunitária, ao orientar-se pela vida dos estudantes, desenvolve o currículo em ação, atribuindo uma dimensão cultural, existencial, social e também antropológica, a partir de um enfoque que descoloniza a cultura indígena e emancipa os sujeitos do processo educativo, ao mesmo tempo que dilui o enfoque tradicional e integrador herdado do período colonial.

O desenvolvimento do currículo intercultural, em ação, redefine continuamente o que são aprendizagens significativas, pois pressupõe uma formação cognitiva - sócio emocional, individual, mas também coletiva, grupal e comunitária -, com vista a formação multidimensional do ser humano, e de acordo com a finalidade histórico-cultural atribuída a escola pelos seus signatários.

As diretrizes curriculares nacionais para a educação indígena clarificam conceitos, âmbitos e abrangências de *educação indígena* e *educação escolar indígena*, de forma a ser possível a sua leitura e interpretação no processo de elaboração e operacionalização do projeto pedagógico da escola indígena. Assim,

a) Educação Indígena, que são os processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas passados de pai para filhos, de geração em geração, através da tradição oral;

b) A Educação Escolar Indígena refere-se aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos dos não índios, conjuntamente com os dos povos indígenas, intermediados pela instituição escolar, objetivando apropriar-se de conhecimentos universais, a fim de contribuir com as questões criadas a partir das necessidades geradas pelo contato com a sociedade branca (RCNEI, MEC, 2005).

A finalidade da educação escolar indígena, para além das diretrizes curriculares é intermediar a relação entre culturas, no processo de ensino aprendizagem, promovendo a aquisição dos conhecimentos científicos mediatizados na aproximação com o mundo real dos estudantes, e esses campo de atuação precisam ser evidenciados no currículo e no projeto político e pedagógico da escola indígena intercultural. As práticas, e os atos de desenvolvimento curriculares devem partir dos saberes e conhecimentos socioculturais tradicionais dos estudantes indígenas com fins de se alcançar os objetivos educacionais.

Os processos de mediação e conseqüente produção de conhecimentos precisam partir da observação da realidade social, com destaque para a finalidade da escola indígena, sua função social, política e cultural bem como as necessidades e interesses de aprendizagens dos estudantes. Entende-se que formar para a cidadania, autonomia e autoderminação dos povos indígenas, é uma das ações possíveis para desenvolvimento na educação escolar indígena, no sentido do empoderamento dos estudantes para agir e intervir na realidade contextual.

Nesse sentido, as implicações do processo de escolarização nos moldes tradicionais, a dimensão impositiva da cultura etnocêntrica nos meandros do currículo, e a importância da cultura indígena precisam ser criticamente analisados pelos docentes indígenas, destacando-se que a função da escola é, entre outras, “transmissora da cultura ou de elementos da cultura” (Candau, 2010, p. 59) e, pela sua natureza, não pode ficar alheia as dinâmicas sociais.

A emergência de um currículo e de um diálogo intercultural

Nesse aspecto deve se resguardar a natureza do currículo da escola indígena, mesmo em face da polissemia de conceitos e tendências curriculares, por ser um território contestado (Silva, 2011) e em disputas (Arroyo, 2013) fortemente colonizado pela psicologia (Pacheco, 2013) e pelas teorias da aprendizagem, além da tênue fronteira com a didática e os estudos culturais de matrizes antropológicas e sociológicas, e tantas outras áreas de estudos e pesquisas. O currículo da escola indígena, para ser de fato intercultural, impõe desafios, tanto na compreensão dos seus sentidos manifestos, quanto nos atos de currículo observados nas escolas.

Nesse contexto, o currículo intercultural se destaca como uma pedagogia emancipatória ao empreender o rompimento com as relações de imposição colonialistas de conhecimentos socialmente homogeneizantes. O currículo da escola indígena, ao romper com a dimensão técnica Taylorista tradicionalmente prescrita, parte do pluralismo e universalismo dominante, calcado na lógica do mercado, para uma dimensão particularista e, portanto, relativista da formação humana, onde a cultura dos excluídos têm vez e voz.

O currículo intercultural, como uma estratégia para desocultar o currículo oculto, e como recurso para o combate a homogeneização cultural, ressalta através das práticas dos professores indígenas, no sentido da promoção das diferentes identidades, onde o diferente em cada um seja o igualmente observado no outro, e assim as diferenças se acentuem, mas não se destacam como elementos de exclusão escolar e diferenciação social.

A educação intercultural apresenta uma grande complexidade e nos convida a repensar os diferentes aspectos e componentes da cultura escolar: o currículo explícito e o currículo oculto, resultando desses elementos o risco de se uniformizar raciocínios e modos de pensar, cristalizando uma forma de apropriação das coisas exteriores num processo que é dirigido pelo professor, o representante do legado cultural das gerações precedentes, com seus valores, conceitos e preconceitos (Candau, 2010, p. 56).

A escola ainda monocultural, que visa uniformizar atos de currículo, ao evoluir para multicultural, organiza-se como o lugar da diversidade. Ou seja, o meio físico no qual convivem diferentes culturas, e ao se exteriorizar como ambiente intercultural, em que as culturas se encontram e se inter-relacionam de diferentes maneiras, se abre

como espaço de manifestações simbólicas que se acolhem num encontro intercultural. Entendendo cultura como bens imateriais e manifestações humanas produzidos pelos homens em suas infinitas inter-relações.

Entretanto, ao invés de se falar em cultura, talvez seja melhor falar em culturas, pois, tratando-se da educação indígena, as reflexões pautam-se pela necessidade de se valorizar as culturas próprias dos diferentes povos indígenas, que estão progressivamente se perdendo, em função da disseminação de uma cultura dominante e socialmente hegemônica. Nesse sentido parece ser mais apropriado falar de culturas indígenas, modelos sociais, sociodiversidade indígena, pedagogias indígenas e práticas curriculares descolonizadoras, como marcos referenciais no debate em torno da escola indígena socialmente requerida.

O diálogo intercultural, ao mobilizar os diferentes sujeitos do processo educativo, visa garantir aos estudantes indígenas, “frequentemente colocados a margem do núcleo disciplinar do currículo” (Arroyo, 2013), ativar saberes e adquirir conhecimentos a fim de promover as distintas identidades etnoculturais e, aos professores indígenas, atuar como pontes, com a finalidade de favorecer o Interculturalismo que descoloniza o currículo formal, fortemente marcado pela cultura etnocêntrica.

As relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas, elas são construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos (Candou & Moreira, 2013, p. 23).

Neste exercício dialógico que promove a alteridade considera-se que os sujeitos sociais são agente formativos, que formam e são formados na escola, por todos que nela atuam e com os quais se pactuam formas, atos, atitudes, ações, gestos, posturas, saberes, alternativas, meios e processos curriculares, em torno dos saberes tradicionais e conhecimentos científicos.

O diálogo intercultural permite aos professores, nesse prisma, a mobilização e a socialização de diferentes saberes e conhecimentos prévios dos estudantes, num contínuo processo de “elaboração pessoal na busca da compreensão de significados” (Zabala, 1998, p. 81) além da reflexão sobre as suas práticas pedagógicas, para que possam ir além do ativismo docente ou dos sentidos manifestos externados pelos gestores escolares. Dialogar é uma condição para

formar para a cidadania e para o convívio social, mas também é uma possibilidade para o desvelamento da realidade educacional e das práticas docentes, na perspectiva de se compreender, e dar novos sentidos, aos atos de currículo que invisibilizam e, por vezes, forjam uma distinta realidade social.

As práticas curriculares na perspectiva da descolonização

A constituição multicultural e multiétnica da sociedade contemporânea requer a ampliação da função social da escola que, ao romper progressivamente com a tradição monocultural através de uma epistemologia do conhecimento menos conceitual e mais afastada de suas práticas transmissora de uma dada cultura, vislumbra uma vivência pluricultural, na qual está sendo continuamente desafiada a se constituir, como resultante do desenvolvimento de um currículo e um diálogo intercultural entre os seus diferentes sujeitos históricos sociais.

Assim, é preciso reconhecer que as práticas curriculares dos professores indígenas “eminentemente formadoras, sublinhada na maneira como as realizam” (Freire, 1996, p. 65) na educação intercultural, estarão permeadas por um currículo formal, mas que traz um componente de subjetividade em oculto, que precisa ser desocultado, na intencionalidade de se desvelar diferentes contextos culturais em que produzem conhecimentos, rompendo com o etnocentrismo ainda presente nas práticas curriculares na escola de hoje.

Partindo dos pressupostos da multiculturalidade, que pluraliza a compreensão da cultura e das relações sociais mais abrangentes, a educação escolar indígena é, por nós, entendida, como o substrato social, cultural, linguístico e econômico de um povo historicamente excluído das políticas educacionais, sendo portanto, uma particularidade no contexto da educação pública que exige um olhar diferenciado, no sentido do retorno de uma dívida social iniciada nos primórdios do processo de colonização, via escolarização formal.

Assim, ao se relativizar a atenção educacional na perspectiva de se desenvolver uma prática e um currículo intercultural, se projeta a escola indígena culturalmente diferenciada, de fato e de direito, mas se ressalta que o reconhecimento dessa identidade se materializa no projeto político e pedagógico de cada escola. O reconhecimento de que, embora descrita nos normativos legais, esta escola

indígena está ainda aquém das condições reais de funcionamento e desenvolvimento identitário, também é necessário atribuir sua viabilidade real.

Nesse modelo educacional específico, o currículo é, ao mesmo tempo, restrito e abrangente porque são diferentes povos, diferentes culturas e diferentes visões de escola, onde se particulariza cada vez mais a atenção educacional e se desenvolve diferentes abordagens curriculares. Como parte integrante da vida dos estudantes, o currículo está continuamente sendo construído e reconstruído, no contexto sociocultural e escolar, por estudantes, professores e comunitários, formando cidadãos críticos e criativos, autônomos e emancipados, ou seja, cidadãos competentes ao nível conceitual, procedimental e atitudinal.

O processo de descolonização do currículo depende então das práticas curriculares dos professores indígenas que, quando ousados, transgressores, críticos e revolucionários se tornam promotores de cultura e cidadania. Tornam-se, então, agentes que articulam e inter-relacionam no currículo escolar a cultura contemporânea com os saberes tradicionais dos povos indígenas, através da mediação simbólica da cultura comunitária e escolar, as etnoculturas, os outros saberes construídos que precisam ser legitimados pela escola através do projeto pedagógico.

Esta pesquisa procura refletir sobre as práticas curriculares dos professores indígenas no contexto da diversidade, “um saber existência, ligado não somente a (formação) e a experiência de trabalho, mas também a história de vida de cada um” (Tardif, 2014, p. 110), problematizando a dinâmica multicultural e multiétnica da sociedade contemporânea, onde se observa a emergência de atos de currículos que promovam experiências, sentidos, significações e ressignificações de mundos, na perspectiva da interculturalidade. Ou seja, do desenvolvimento de uma práxis, uma sociedade e uma convivência intercultural entre os diferentes povos, no sentido da promoção da liberdade da pessoa humana, e de uma cidadania cada vez mais emancipatória.

Referências Bibliográficas

- Arroyo, M. (2013). *Currículo, Território em disputa*. (5^a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
Brasil. (1988). *Constituição Federativa do Brasil de 1988*. (22^a ed.). Brasília: São Paulo: Saraiva.

- Canclini, N. G. (1989). *Estratégias para entrar e salir de la modernidad*. México. D. F. Grijalbo.
- Candou, V. M. (2010). (Org). *Reinventar a escola*. (7ª ed.). Petrópolis. RJ: Vozes.
- Candou, V. M. & Moreira, A. F. (2013). *Multiculturalismo. Diferenças Culturais e Prática Pedagógicas*. (10ª ed.). Petrópolis. Vozes.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. (29ª ed.). São Paulo. Paz e Terra.
- Pacheco, J. A. (2013). Estudos Curriculares: desafios teóricos e metodológicos. *Ensaio: Avaliação, políticas públicas e educação*. 21(80), 449-472.
- Silva, T. T. (2011). *Documentos de identidade uma introdução a teoria do currículo*. (3ª ed.). Belo Horizonte: Autentica.
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. (17ª ed.) Petrópolis: Vozes.
- Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS E SUCESSO ESCOLAR

Perspetivas de alunos do Ensino Básico

Teresa de Jesus Correia Paulino dos Santos

Universidade do Minho

tjcps@sapo.pt

Maria Palmira Alves

Universidade do Minho

palves@ie.uminho.pt

Resumo

Avaliação e sucesso escolar é uma temática que tem vindo, cada vez mais, a merecer a atenção dos decisores políticos, dos professores e dos encarregados de educação. Sendo a avaliação um elemento que retrata todo o percurso de aprendizagem dos alunos e o modo como se pratica ser determinante para o sucesso dos alunos, revela-se pertinente compreender como perspetivam a avaliação os alunos que obtêm mais e os que obtêm menos “sucesso escolar”.

Apresentam-se alguns resultados de um estudo, realizado num agrupamento de escolas situado na região Norte de Portugal, com alunos do 3º ciclo do ensino básico, cujo objetivo era compreender as perspetivas de avaliação da aprendizagem, do ponto de vista dos alunos que tinham sucesso escolar (nunca tiveram retenções) e aqueles que não o tinham (já tiveram uma ou mais retenções). Os dados foram recolhidos com recurso a entrevistas semiestruturadas, junto de 18 alunos (9 alunos com sucesso e 9 sem sucesso). As entrevistas foram gravadas, transcritas e, posteriormente, analisadas com recurso à análise de conteúdo.

Os resultados revelam algumas convergências e, simultaneamente, bastante divergências entre os dois grupos de alunos. Todos os alunos concordam que o gosto por dada disciplina varia de acordo com os conteúdos e com a relação que estabelecem com o professor. Todos se sentem apoiados pelos professores para ter bons resultados, através da realização de atividades diversificadas na sala de aula, dos apoios a todas as disciplinas, dos trabalhos de casa e das fichas de avaliação.

Contudo, os alunos com menos sucesso escolar reconhecem que os professores identificam as suas dificuldades de modo a ajudá-los a ultrapassá-las, mas consideram que as estratégias de abordagem dos conteúdos não os motivam. Consideram o estudo importante, mas sentem-se desmotivados e só frequentam a escola por que são obrigados e consideram que a avaliação é um processo de punição, mas é necessário.

Palavras-Chave: Avaliação; Sucesso escolar; Alunos

Introdução

O tema da avaliação e sucesso escolar é muito debatido pelos decisores políticos, professores, alunos e encarregados de educação, reduzindo-se, frequentemente, o debate à natureza sumativa ou certificativa da avaliação.

A revisão da literatura salienta que a avaliação tem como objetivo a promoção do sucesso educativo, de modo que se constitui num mecanismo para aferir a qualidade

das aprendizagens, incluindo professores, projetos, currículos, programas, materiais, ensino ou políticas, com vista a uma melhoria sustentada de todos os dispositivos, nomeadamente, os relativos às aprendizagens dos alunos. Por seu lado, tal como sustenta Perrenoud (1999), o sucesso escolar é, hoje, de modo muito geral, associado ao desempenho dos alunos: obtêm êxito aqueles que satisfazem as normas de excelência escolar e progredem nos cursos.

Mas, quais são os critérios de que depende o sucesso escolar? da qualidade do seu corpo docente? da qualidade do ensino que este faculty? Dos métodos e técnicas de avaliação das aprendizagens? das características dos alunos? do seu meio social e económico de origem? das expectativas que tem cada aluno em relação ao seu próprio futuro?

Enquanto profissionais de ensino, reconhecemos ser mais fácil “etiquetar” um aluno como bom ou mau, do que procurar os múltiplos e complexos fatores que podem justificar o seu aproveitamento.

Destas interrogações, surgiu a problemática deste estudo: investigar o modo como os alunos perspetivam o sucesso escolar, enquanto conjunto organizado de saberes, atitudes, experiências e processos de aprendizagem e, conseqüentemente, o sentido que atribuem à avaliação das aprendizagens.

1. Avaliação das aprendizagens

O conceito de avaliação tem sofrido várias alterações ao longo dos tempos. Essa evolução está relacionada, entre outros, com os contextos históricos e sociais, os propósitos que se pretendem alcançar e, também, com as convicções filosóficas daqueles que a desenvolvem e concretizam.

Na perspetiva de Cardinet (1986, citado por Figari, 1996, p. 33), a avaliação é “um processo de observação e de interpretação dos efeitos do ensino que visa orientar as decisões necessárias ao bom funcionamento da escola”, sendo que a tarefa de ensinar é muito vasta e complexa e tem a função de facilitar a aprendizagem, funcionando a avaliação como um guia de ação. Na mesma linha, é relevante a definição de Stufflebeam (1980, p. 48), que a define como o “processo pelo qual se delimita, obtém e fornece informações úteis que permitam julgar as decisões possíveis”..

De acordo com Hadji, (1994, p.31), avaliar é “o ato pelo qual se formula um juízo de valor”, pelo que o julgamento valorativo acompanha o processo, pela seleção que se

faz do que se quer avaliar. Figari (1996, p. 52) introduz o conceito de “referencialização”, para definir avaliação de uma forma mais complexa, mais aberta e plural, admitindo que avaliar será sempre um processo que “consiste em assinalar um contexto e em construir, fundamentando-o com os dados, um corpo de referências relativo a um objecto (ou a uma situação), em relação ao qual poderão ser estabelecidos diagnósticos”. Pinto e Santos (2006, p. 37) definem avaliação como “um processo de construção social e político, que envolve uma colaboração entre vários parceiros, que toma a realidade como socialmente construída e dinâmica, que admite a divergência, que lida com resultados imprevisíveis e em que a sua ação vai também gerando a própria realidade”.

De todas estas concetualizações de avaliação, ressaltamos com Alves (2008) que o ato de avaliar deve estar integrado no processo de ensino-aprendizagem, ter um carácter formador e desempenhar diferentes funções. Para Alves e Sá (2014, p.531) “as modalidades e funções de avaliação mais tradicionais, [...] tem vindo a ser ampliadas como formas de avaliação formativa com a função de acompanhar todo o processo de ensino aprendizagem e contribuir para a melhoria contínua das aprendizagens”. Numa conceção formativa da avaliação, o erro deixa de ser visto como uma lacuna, passando a ser aceite como um indicador do percurso de aprendizagem e “o feedback é importante [...] regula e controla os processos de aprendizagem, assim como para melhorar a motivação e autoestima” (Fernandes, 2006, p. 31). Brookhart (2008, p.2) refere também que o feedback é um elemento essencial da avaliação formativa, uma vez que fornece informações, quer a alunos, quer a professores. Deve ser claro, apontar pistas de ação futura, incentivar o aluno a reanalisar a sua resposta sem incluir a correção do erro e identificar o que já está bem feito.

A avaliação formativa pressupõe o acompanhamento sistemático e metódico dos estudantes (Perrenoud 1999) e resulta na criação de ambientes que proporcionarão aprendizagens mais profundas. É importante a definição de metas claras de aprendizagem, preparar aulas com tarefas que comunicam essas metas aos alunos, ajudar os alunos a formular novos objetivos para si mesmos e planos de ação que conduzam à concretização dos objetivos. Assim, a aprendizagem pode ser melhorada à medida que os alunos compartilham metas de aprendizagem desafiadoras, adotam a autoavaliação e estratégias de avaliação e desenvolvem

procedimentos e deteção de erros e elevada auto eficácia para lidar com tarefas mais desafiadoras da sala de aula. (Hattiel & Timberley, 2007, p.103).

2. Opções metodológicas

Para compreender como perspectivam a avaliação os alunos que têm mais e os que têm menos “sucesso escolar”, optámos por uma abordagem de natureza qualitativa, que nos permitiu, essencialmente, procurar explicações em contexto real, ao descrever e interpretar a realidade em estudo, privilegiando as interpretações que dela fazem os atores convocados. Na senda de Santos Guerra (2003, pp. 89-90), quisemos avaliar como é que o mesmo problema pode ser visto, “interpretado e valorizado de formas diferentes”, fazendo perguntas “relacionadas com o que acontece na escola”.

2.1. Problemática e objetivos

Como perspectivam os alunos o sucesso escolar, enquanto conjunto organizado de saberes, atitudes, experiências e processos de aprendizagem e, conseqüentemente, o sentido que atribuem à avaliação das aprendizagens é a problemática do estudo.

Neste sentido, formulámos os seguintes objetivos:

- caracterizar a forma como os alunos que têm mais e os que têm menos “sucesso escolar” concebem o estudo, a importância que lhe atribuem e as principais dificuldades que sentem;
- conhecer as perspectivas que estes alunos têm acerca da avaliação;
- compreender algumas causas que estarão na origem do sucesso escolar.

2.2. Caracterização do contexto e dos intervenientes no estudo

O estudo foi realizado num Agrupamento de Escolas, localizado na zona norte de Portugal, cujo território educativo abrange três (3) estabelecimentos de educação pré-escolar, cinco (5) do 1º Ciclo e um (1) do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, a escola sede do agrupamento.

No ano letivo 2014-2015, a população escolar era constituída por: 121 crianças (seis grupos) na educação pré-escolar; 285 alunos (15 turmas) no 1.º ciclo; 175 alunos (oito turmas) no 2.º ciclo; 262 alunos (12 turmas) no 3.º ciclo e 34 alunos nos cursos vocacionais (duas turmas), num total de 877. O ensino era assegurado por 89

docentes, dos quais, 99% pertencem aos quadros. A sua experiência profissional é significativa, pois 100% lecionam no agrupamento há 10 ou mais anos. O pessoal não docente é constituído por 38 profissionais que, na sua totalidade, têm 10 ou mais anos de serviço. No estudo, participaram 18 alunos (9 alunos que nunca tiveram retenções e 9 alunos que já tiveram uma ou mais retenções no seu percurso escolar).

Tabela 1- Caraterização dos entrevistados

E	Idade	Sexo	Ano de escolaridade	Numero retenções/Ano
A1	16	F	8º ano	2 /7º ano
A2	13	F	8º ano	Sem retenções
A3	15	F	9º ano	Sem retenções
A4	15	F	9º ano	Sem retenções
A5	16	M	9º ano	1 /9º
A6	14	M	8º ano	Sem retenções
A7	16	M	9º ano	2 /7ºe 1/9º
A8	15	M	9º ano	1/5ºano
A9	15	F	9º ano	Sem retenções
A10	14	F	9º ano	1/3ºano
A11	16	M	9º ano	2/7º e 9º
A12	14	F	8º ano	1/7º
A13	13	F	7º ano	Sem retenções
A14	14	M	8º ano	Sem retenções
A15	13	F	8º ano	Sem retenções
A16	14	M	7º ano	2/7º
A17	16	M	7º ano	3/7º
A18	13	F	7º ano	Sem retenções

2.3. Métodos e técnicas de recolha de dados

Os dados foram recolhidos com recurso a entrevistas semiestruturadas. Estas, depois de observadas todas as normas éticas, foram gravadas, transcritas e, posteriormente, submetidas a análise de conteúdo ou análise temática (Bardin,

2008, 198), que consiste na “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia)” (Bardin, 2008, p.145).

Procedeu-se à leitura integral das entrevistas, após o que se passou a uma categorização e subcategorização emergentes e à construção de diversos quadros para simplificar o material recolhido, organizando as unidades de registo mais significativas, de forma a possibilitar a análise do corpus e a passagem da descrição à interpretação, através da inferência. Na tabela 2, apresentamos as categorias e subcategorias. Na organização do corpus das entrevistas, atendemos às seguintes regras: exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência.

Tabela 2 – Categorias e subcategorias

Categorias	Subcategorias
1. Sucesso/Insucesso	1.1. Perspetivas sobre o sucesso 1.2 O estudo e o sucesso 1.3 Valorização do estudo para o futuro
2. Funções da avaliação	2.1. Avaliação de conhecimentos 2.2. Avaliação de atitudes

3. Resultados do estudo

Apresentamos os resultados do estudo relativamente às perspetivas de sucesso e de avaliação.

3.1. Categoria Sucesso/Insucesso

Para os alunos entrevistados (independentemente de terem ou não sucesso), ter sucesso escolar significa ter aproveitamento escolar, sendo a classificação a sua grande preocupação, pois ela é determinante no percurso escolar, uma vez que decide sobre o seu progresso na escolaridade. Para os alunos entrevistados, ter boas notas é a transitar de ano e ser “bom aluno”. Contudo, alguns alunos têm expectativas elevadas e fazem depender o seu sucesso do gosto pela disciplina “tal como todas as coisas, há matérias que gosto outras não” (A9), da sua atenção nas aulas “estar atento nas aulas e não desistir para atingir os objetivos que me proponho atingir” (A8), do interesse e do estudo “o sucesso depende do interesse que temos nas aulas, se estamos atentos e se estudamos” (A4). Tirar dúvidas nas

aulas, nas aulas de apoio, com os colegas ou mesmo com os pais é, também, fundamental para compreender os conteúdos “esclareço as dúvidas com o professor se não for nas aulas nos apoios” (A1); “mesmo que não compreenda as matérias estudo sempre e tiro as dúvidas com os meus colegas, com os professores ou com os meus pais” (A2); “levanto o dedo e pergunto à professora” (A7).

Relativamente à importância do estudo, os entrevistados consideraram-no muito importante para ter sucesso na escola. Apesar disso, apenas dois alunos (embora sem muita convicção) referem que gostam de estudar “gosto, mas às vezes há coisas mais interessantes para fazer” (A8); dois afirmam que não gostam “gostar de estudar eu não, mas sei que é preciso para atingir os níveis que me proponho a mim próprio no início de cada ano” (A6); sete alunos dizem que depende da disciplina; e sete consideraram que não gostam de estudar, mas “tenho que estudar para passar de ano” (A5) “tenho que estudar, [...] tem de ser que remédio, porque há coisas na aula que não conseguimos apanhar e quando estamos no estudo conseguimos absorver melhor” (A15).

Quando questionados sobre a valorização do estudo para o futuro, os alunos consideram que é importante o estudo “para um dia mais tarde termos um bom futuro” (A7), “um bom emprego, uma vida melhor” e mesmo “ajuda-nos nas situações do dia-a-dia” (A13), para “o meu querer saber sempre mais e procurar informações complementares aquilo que aprendo na sala de aula” (A6).

O estudo funciona, assim, como um auxílio à aprendizagem para ter boa classificação, para ter aproveitamento, para obter bom feedback do professor, em síntese, para ter sucesso na escola e na vida.

Ora, uma vez que “ensinar implica, sempre, avaliar” (Boggino, 2009, p. 80), os professores devem preocupar-se com o feedback que dão aos alunos, pois deve conter uma mensagem clara, objetiva e focada na tarefa (Hattie & Timperley, 2007) no sentido de promover o interesse por melhorar as suas aprendizagens, o seu desempenho e o sucesso escolar. O feedback contribui para elevar a motivação e a autoestima.

3.2. Categoria funções da avaliação

No que respeita à avaliação, os alunos entrevistados manifestam sentimentos de dualidade: a avaliação serve para aprenderem e serve para serem punidos. Consideram que os professores avaliam tudo, valorizando todas as dimensões do

seu trabalho, ou seja, a avaliação “serve para os professores avaliarem o nosso desempenho (A4), e “para avaliar o nosso conhecimento (A5), o comportamento, “ a atenção nas aulas” (A4) a concentração, a capacidade de trabalho, a participação, o empenho, a assiduidade, a realização dos trabalhos de casa, a organização do caderno diário e a apresentação dos materiais necessários, ou seja, “para identificar [...] o aluno com as suas capacidades” (A8). Sentem-se desmotivados alguns alunos pois, “no início do ano letivo, os professores entregam um documento a dizer dos critérios quanto dão para o comportamento” (A13) e, ainda que o seu comportamento se encontre refletido na classificação “ a postura na sala de aula, isso reflete-se depois nas notas” (E9), consideram que os professores dão mais ênfase ao mau comportamento do que ao bom.

Por outro lado, todos os entrevistados consideram que os professores o que mais valorizam são os testes.

Alguns alunos consideram que os testes podem ser um instrumento redutor, pois “ nas línguas gostaria de ser avaliada oralmente, nós somos muito avaliadas na parte escrita e noutras disciplinas também” (A2) e poderiam ser substituídos “por um trabalho individual ou de grupo, eu era capaz de fazer melhor” (A17). O teste pode sancionar o trabalho e ser punitivo, pois “eu não consigo estudar para os testes”.

Os testes surgem, assim, como um instrumento de avaliação privilegiado, constatação que confirma a de Barreira e Pinto (2006, p. 59) para os quais “embora os estudos mostrem que os professores utilizam instrumentos diversificados, o que é certo é que os instrumentos com maior peso na avaliação continuam a ser os testes.”

Conclusão

Os resultados revelam algumas convergências e, simultaneamente, bastantes divergências entre os dois grupos de alunos. Todos os alunos concordam que o gosto por cada disciplina varia de acordo com os conteúdos e com a relação que estabelecem com o professor. Todos se sentem apoiados pelos professores para ter bons resultados, através da realização de atividades diversificadas na sala de aula, dos apoios a todas as disciplinas, dos trabalhos de casa e das fichas de avaliação.

Contudo, os alunos com menos sucesso escolar embora reconheçam que os professores identificam as suas dificuldades de modo a ajudá-los a ultrapassá-las, consideram que as estratégias de abordagem dos conteúdos não os motivam.

Consideram o estudo importante, mas sentem-se desmotivados, só frequentam a escola por que são obrigados e consideram que a avaliação é um processo de punição, mas é necessário.

Para além das disfunções ao nível da motivação e do autoconceito, muitos alunos revelam graves desadequações quanto aos métodos de estudo que utilizam, quanto aos objectivos a alcançar ou quanto aos recursos a mobilizar. Aspectos sobre os quais a escola deveria intervir o mais prontamente possível, na medida em que o insucesso persistente tem efeitos negativos no desenvolvimento pessoal do aluno e no seu rendimento escolar posterior.

Referências Bibliográficas

- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Barreira, C. & Pinto, J. (2006). *A investigação em Portugal sobre avaliação das aprendizagens dos alunos (1990-2005)*. <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/spce.pdf> , consultado a 10 de novembro de 2009.
- Boggino, N. (2009). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 09, 79-86. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Brookhart, S. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Virginia: ASCD Member Book.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hadji, Charles (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo, das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, Domingos (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), pp. 21-50, CIEE - Universidade do Minho. Acedido a 3 de Junho de 2013 em www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a03.pdf
- Figari, G. (1996). *Avaliar: que referencial?* Porto: Porto Editora
- Perrenoud, Ph. (1999) *Avaliação. Da Excelência à Regulação das Aprendizagens*, Porto Alegre, Artmed Editora.
- Pinto, J., & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Santos G. M. (2003). *Tornar visível o quotidiano. Teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas*. Porto: Asa
- Sá, S. & Alves M. P. (2014). A centralidade dos estudantes no desenvolvimento do currículo no ensino superior. In Domingos Fernandes et al. (orgs). *Avaliação, Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior em Portugal e no Brasil: Realidades e Perspetivas 2v* pp. 523-562. Lisboa: Educa
- Stufflebeam, D. L., Foley, W. J., Gephart, W. J., Guba, E. G., Hammond, R. L., Merriman, H. O. & Provus, M. M. (1980). *L'évaluation en éducation et la prise de décision*. Ottawa: Les Éditions N.H.P

SOBRE A PROLIFERAÇÃO DO DISCURSO DA FALTA

Aproximações entre os discursos da educação especial e da educação e tecnologia

Carolline Septimio

Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC/Brasil

Geovana M. L. Mendes

Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC/Brasil

Observatório de Práticas Escolares-OPE (BRASIL)

Resumo

O professor é alguém que trabalha em um mundo com ritmo diferente do mundo produtivo, um tradutor de palavras que se encanta pelo conhecimento, pela elevação do pensamento, por ensinar o que se ignora. Rancière (2015) nos apresenta um mestre que deixa para trás o seu passado e de seus alunos, que se vale do espaço escolar e seu tempo livre para tornar o “improdutivo” a verdadeira produção. Rancière nos apresenta o pedagogo Joseph Jacotot o qual lecionava como os demais professores, porém, o ato essencial do mestre era explicar, destacar os elementos simples dos conhecimentos e harmonizar sua simplicidade de princípio com a simplicidade de fato, que caracteriza os espíritos jovens e ignorantes. Baseadas na obra “O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual”, nosso objetivo é analisar a tendência do discurso da falta de conhecimentos específicos por parte dos professores para o trabalho com temas alusivos à educação especial e educação e tecnologia. O despreparo dos professores seria a justificativa principal para a ausência do trabalho com temas que lhes são desconhecidos, ignorados, inexplorados. O discurso da falta de formação para o trabalho específico na educação especial e educação e tecnologia parece buscar um “alguém” habilitado, específico, que saiba ensinar “de verdade”. Temos aqui um espaço amplo para o debate que Rancière nos conduz do embrutecimento à emancipação, desenhando uma relação entre o mestre ignorante, o desconhecedor do próprio conhecimento e a emancipação daqueles que se apropriam de sua falta. A característica potente da escola é demarcar seu espaço como ambiente de aprendizado. Mas qual aprendizado pode ser proporcionado quando se tem um mestre que desconhece? Parece-nos uma relação não hierárquica, entre o mestre que tudo sabe e o aluno que tudo precisa aprender. Inaugura-se uma relação permeada pela ignorância, pelo sentimento da falta que impulsiona, mobiliza, constrói, procura cartas sobre a mesa mas não as encontra. Reposiciona-se novamente e estabelece seus parâmetros de aprender e ensinar. Essas são as características potentes do espaço escolar: um local de conhecimentos encontrados na sua essência, combinados entre elementos simples e necessários, no qual é importante que não seja preciso dar as explicações, que a palavra do mestre tenha rompido a simples explanação que empobrece o pensamento.

Palavras-chave: Discurso da falta; Educação especial; Educação e tecnologia; Rancière.

Introdução

O espaço escolar tem sido alvo de muitos debates, seja por seu aspecto transformador seja pela continuidade de práticas “arcaicas”. Nesse espaço único, prolifera-se um discurso que permeia a necessidade, a carência e a falta de conhecimentos por parte dos professores ao mesmo tempo em que são eleitos como a base da escola, os elementos-chave para a continuidade da instituição escolar.

Entendemos que a escola surge como a materialização concreta do tempo, que separa ou retira os alunos para fora da ordem social e econômica mas para dentro de um tempo igualitário o que permite aos jovens uma desconexão do tempo ocupado da família e da cidade/estado. A escola oferece a composição particular de tempo, espaço e matéria, para o tempo-feito-livre, e aqueles que habitam nele, transcendendo a ordem social. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 29)

A escola proporciona oportunidade a todos de deixarem seu passado para trás, bem como seus antecedentes familiares, e se tornarem alunos. Nesse contexto, o professor é alguém que trabalha em um mundo com ritmo diferente do mundo produtivo, um tradutor de palavras que se encanta pelo conhecimento, pela elevação do pensamento, pelo ensinar o que se ignora.

Nessa senda, Rancière (2015) nos apresenta um mestre que deixa para trás o seu passado e de seus alunos, que se vale do espaço escolar e seu tempo livre para tornar o “improdutivo” a verdadeira produção. Rancière nos apresenta o pedagogo Joseph Jacotot e a partir dele elaboramos esse ensaio teórico para discutir a proliferação do discurso da falta de conhecimento por parte dos professores sobre questões que envolvam a educação especial e educação e tecnologia.

Justificativa

Jacotot lecionava como os demais professores, transmitia seus conhecimentos aos alunos de forma a elevá-los para sua ciência. Porém, o ato essencial do mestre era explicar, destacar os elementos simples dos conhecimentos e harmonizar sua simplicidade de princípio com a simplicidade de fato, que caracteriza os espíritos jovens e ignorantes. (RANCIÈRE, 2015, p. 19)

Buscando a redução de situações de desigualdades para ir em busca da igualdade, Jacotot via a necessidade de instruir. A instrução entendida como uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzir ou, inversamente, forçar uma capacidade que se ignora/degenera a reconhecer e desenvolver todas as consequências desse reconhecimento.

Do embrutecimento à emancipação, Rancière (2015) desenha uma relação entre o mestre ignorante, o desconhecedor do próprio conhecimento e a emancipação daqueles que se apropriam de sua falta. Relatando a experiência de Jacotot e a forma como ele iniciou seu trabalho junto aos seus alunos que aprendiam a língua holandesa, Rancière (2015) destaca a busca por uma experiência filosófica. Tal experiência ampliou suas expectativas quando Jacotot solicitou aos alunos que escrevessem em francês o que pensavam sobre o que haviam lido (em holandês), sendo uma surpresa quando percebeu que seus alunos, abandonados à própria sorte, haviam se saído muito bem.

Com esse exemplo, parece-nos necessário reverter a lógica do sistema explicador, ou seja, é o explicador que tem a necessidade do incapaz, constituindo o incapaz como tal. Explicar para alguém é antes de mais nada, demonstra-lhe que não pode compreendê-la por si só. A explicação é o mito da Pedagogia. (RANCIÈRE, 2015, p. 23)

Discutindo o conceito de extensão, Freire(2015) critica o entendimento do camponês enquanto ‘coisa’, objeto de planos de desenvolvimento que o negam como ser de transformação do mundo”. Dessa maneira, o extensionista ensina da forma que acha que se aprende, com alguém que saiba e um outro que desconhece. Freire (2015, p. 9) explica o objetivo de tal relação hierárquica é fazer do aluno (no caso, o camponês) um depósito que receba mecanicamente aquilo que o homem ‘superior’ (o técnico) acha que o camponês deve aceitar para ser ‘moderno’, da mesma forma que o homem ‘superior’ é moderno.

Nessa senda, também afirmamos nossa compreensão, acrescentando outros ingredientes. Da mesma forma que o professor compreende sua relação com os educandos, compreende a si mesmo no momento em que se vê como aluno também. O raciocínio está na relação hierárquica de um não-saber atrelado sempre a um saber específico, técnico, cheio e estruturado. Vamos a este ponto com maior vontade.

No momento em que o professor troca seu lugar, passando a ser “inferior”, espera que outrem lhe ensine aquilo que ignora, como saberes voltados à educação especial e educação e tecnologia. Todavia, essa relação do não-saber não o torna aprendiz mas receptor, porque compreende a relação educativa enquanto extensão e não comunicação. Independente do lugar em que ocupe, o educador, que não se vê educador-educando, procurará uma relação bipartida, bipolarizada entre o que tudo sabe e ensina e o que nada sabe e tudo necessita aprender.

Sobre esse discurso da falta que nos ancoramos. A falta de conhecimento para os mestres lhes impõe a chancela de “maus professores”, pois não “dominam” o conhecimento ou não sabem “passá-lo” aos demais. Desconhecem as necessidades dos estudantes com deficiência, as práticas necessárias para que estes aprendam, permaneçam na escola e tenham êxito nas atividades. No mesmo pensamento sobre a falta de preparo os professores encaram o uso das tecnologias digitais: não compreendem sua formatação e, por conseguinte, não sabem utilizá-las. Porém, esse pensamento se baseia na prática que não compreende a educação a partir da comunicação. Nesse contexto, a falta não é elemento mobilizador, necessário e integrante comum do processo ensino-aprendizagem. A falta é elemento vergonhoso e descredenciador, é suficientemente capaz de deslegitimar qualquer prática, experiência e história.

Acerca desse pensamento, Freire (2015, p.09) já nos advertiu de que

Conhecer não é o ato através do qual um sujeito transformado em objeto recebe dócil e passivamente os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante.

A busca se dá pela ausência, mas também pela crença de que nos fazemos sujeitos pensantes na relação com o outro, que também é sujeito. Portanto, existiria alguém com habilidade técnica suficiente para ensinar ao professor para que este também ensine ao seu aluno? Onde estaria o professor que “domina” o conteúdo diante das inúmeras vicissitudes da prática escolar? Não seria o fato ignorado mais importante para mover essa ação transformadora que é o aprender?

A característica potente da escola é demarcar seu espaço como ambiente de aprendizado. Mas qual aprendizado pode ser proporcionado quando se tem um

mestre que desconhece? Parece-nos uma relação não hierárquica, entre o mestre que tudo sabe e o aluno que tudo precisa aprender.

Inaugura-se uma relação permeada pela ignorância, pelo sentimento da falta que impulsiona, mobiliza, constrói, procura cartas sobre a mesa mas não as encontra. Reposiciona-se novamente e estabelece seus parâmetros de aprender e ensinar. Essas são as características potentes do espaço escolar: um local de conhecimentos encontrados na sua essência, combinados entre elementos simples e necessários, no qual é importante que não seja preciso dar as explicações, que a palavra do mestre tenha rompido a simples explanação que empobrece o pensamento.

O embrutecimento das palavras está no momento em que tudo é necessário dizer, como nas palavras de Beccaria “Àqueles a quem tudo é necessário dizer, tudo diria, inutilmente”. As palavras aprendidas pelas são aquelas cujo sentido penetra mais facilmente, de que se apropria melhor do seu próprio uso, sem a intervenção do mestre explicador.

A escola torna necessário que o aluno aprenda e o professor deve tornar necessário que haja instrumentos para isso. O ato de aprender podia ser reproduzido segundo Rancière (2015, p.33) por quatro determinações diversamente combinadas: por um mestre emancipador ou por um mestre embrutecedor; por um mestre sábio ou por um mestre ignorante. (p. 33)

A preocupação do mestre em saber se o aluno compreendeu é que será a causadora de todo o mal, pois interrompe o movimento da razão, destrói a confiança em si e quebra os dois mundos das inteligências. Sem perceber ele proporcionou a oportunidade dos alunos descobrirem o que ele descobria, ou seja, todas as inteligências que as produzem são da mesma natureza. Compreender não é mais do que traduzir, isto é, fornecer o equivalente de um texto, mas não sua razão. (RANCIÈRE, 2015, p. 25 e 26)

A escola é o ambiente que assegura a relação professor-aluno, carregada de simbolismos, limites e desafios. Lembrando as palavras de Veiga - Neto (2012, p. 274), é preciso ir aos porões, onde estão as raízes em que se sustentam nosso conhecimento, mas também do sótão, que enobrece nossa imaginação, fazendo-nos rever certezas e fundamentos que consideramos “acima de qualquer suspeita”, ao que acrescenta “Evitemos a guardiania do discurso e a sacralização da verdade!”.

Donnellan (2007, p. 84) afirma que “tendemos a inventar o conhecimento e fazer de conta que compreendemos mais do que realmente compreendemos. Parecemos incapazes de reconhecer que simplesmente não sabemos”. Há ainda um não-saber negado acerca do espaço escolar, do que há na relação entre professor e aluno.

Para Rancière (2015, p.34), pode-se ensinar o que se ignora, desde que se abra a emancipação do aluno para o uso de sua própria inteligência. Mestre é aquele que encerra uma inteligência em um círculo arbitrário do qual não poderá sair se não se tornar útil a si mesma. O ignorante aprenderá sozinho o que o mestre ignora, se o mestre acredita que ele pode e o instiga a atualizar a sua capacidade, ampliando seu círculo de potência. Os excluídos do mundo da inteligência subscrevem, eles próprios, o veredicto de sua exclusão.

Objetivos

Baseadas na obra “O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual”, nosso objetivo geral é **analisar** a tendência do discurso da falta de conhecimentos específicos por parte dos professores para o trabalho com temas alusivos à educação especial e educação e tecnologia.

Como objetivos específicos buscamos **compreender** os conceitos de extensão e comunicação no contexto das relações hierárquicas de saber entre professor e aluno; e **discutir** as inovações tecnológicas e da educação especial frente aos saberes docentes

Referencial Teórico

Não há fortalecimento no menosprezo, na deslegitimação de nossas práticas em virtude de algum não-saber. Na estrutura do sistema educativo, baseada em uma pedagogia da transmissão, o professor é transformado também em uma engrenagem da negação do desenvolvimento da própria voz, pelo seu desconhecer e de seus alunos.

Diante desses silenciamentos, fica o ruído que nos constrange: por que é tão penoso reconhecer o que nos falta? Por que é tão improvável perceber a riqueza do nosso desconhecer?

O saber comunicado desafia. Freire(2015, p. 68) afirma que “O melhor aluno de filosofia é o que pensa criticamente sobre todo este pensar e corre o risco de pensar

também”. Não acreditamos nos professores-dissertadores ou estudantes-dissertadores. Precisamos do risco, do diálogo e da problematização. A educação nos desafia, interroga e inquieta, traz consigo elementos que não hierarquizam educandos-educadores, mas sugere o pensar coletivo, o “pensamos”, na coparticipação dos sujeitos no ato de pensar que se dá na comunicação.

Para Freire(2015, p. 89) “ comunicação é dialogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. Esse encontro é valorizado por Rancière (2015), o qual nos traz um mestre ignorante que desconhece seu próprio saber e vive a busca pela emancipação daqueles que, como ele, se apropriam de sua falta para saber um pouco. O não-saber de Jacotot leva-o a uma experiência dialógica; sua ignorância não traz a incapacidade medíocre ou insegurança que leva ao fracasso.

O dever dele e de seus alunos não é escutar e obedecer, mas construir elementos possíveis para transformar, emancipar, “correr o risco” de pensar. Não há mudança sem confronto com a realidade, portanto, o próprio desconhecer impõe uma capacidade crítica para tê-lo.

A tendência do discurso da falta de conhecimentos específicos por parte dos professores para o trabalho educativo, seu despreparo em face das mudanças e transformações modernas, seria a justificativa principal para a ausência do trabalho com temas que lhes são desconhecidos, ignorados, inexplorados. O discurso da falta de formação para o trabalho específico na educação parece buscar um “alguém” habilitado, específico, que saiba ensinar “de verdade”.

Aos que sabem pouco, trazemos um alento na esperança crítica freireana de que os homens podem fazer e refazer as coisas, a partir do seu não-saber que lhes concede o prazer da busca e do reconhecimento da ignorância, sob a qual podemos nos emancipar. Estamos com Rancière (2015, p. 11) ao dizer que

Quem estabelece a igualdade como *objetivo* a ser atingido, a partir da situação de desigualdade, de fato a posterga até o infinito. A igualdade jamais vem após, como resultado a ser atingido. Ela deve ser colocada antes.

Ao destacar as benesses e contrapontos das inovações tecnológicas no contexto escolar, Dussel (2011) elabora três dimensões que são redefinidas com a presença dos meios digitais no contexto escolar: 1- Organização Pedagógica da aula; 2- Noção de cultura e conhecimento; 3- Formas de produção do conhecimento.

Com relação ao primeiro item, a autora explica que a aula, como construção histórica, foi marcada por um mesmo formato: os alunos devem aprender as mesmas coisas, ensinadas por um único adulto, com um mesmo programa. Nesse ambiente, o uso de computadores e celulares fragmentam a atenção (antes, unicamente para o professor) além de extrapolarem a barreira mundo-escola. Não se faz necessário sair do ambiente escolar para ter contato com o mundo.

Essas inovações também trazem a insegurança do professor. Antes, detentor do conhecimento, agora, suspeito de ser pego em contradição, aquele que falha, esquece, ou simplesmente, desconhece. Ao mesmo tempo em que o discurso da falta de conhecimentos fortalece a recusa do professor de envolver-se com as tecnologias, por não saber manuseá-la, também o afronta no sentido de possibilitar o acesso às informações por parte dos alunos sem o seu consentimento.

Nossas reflexões nos fazem crer na possibilidade de inovações tecnológicas trazidas por sujeitos que, empoderados e esclarecidos quanto aos seus benefícios, conseguem transitar no contexto escolar tensionando as questões do conhecimento através do uso dos meios digitais. Em que pese a importância desse fato, parece-nos sensato observar, pelas lentes dos próprios autores somadas às nossas indagações e posicionamentos, que o advento da tecnologia pode estar derramando “viño viejo en odres nuevos” (DUSSEL, 2011, p.01)

Contudo, resta-nos a tentativa de analisar essas práticas a fim de compreender o que faz da tecnologia algo tão significativo em meio a um espaço marcado historicamente por estruturas que lhes garantem os pilares da permanência, os muros da resistência e as janelas para a oxigenação, nem sempre bem-vinda, porém necessária para repolitizar debates como este, enlaçando tecnologia e educação.

Ranciére (2015, p.11-12) nos convida a ter consciência dos paradoxos que repassam a educação e fornecem sentido a ela, sabendo que

Instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou, inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo, emancipação

Caminhando no sentido da emancipação, o mestre há que saber que tanto a educação especial quanto o uso de tecnologias digitais deve forçá-lo a uma busca pelo próprio conhecimento, elaborado a partir da sua vivência.

A busca pela chave do sucesso para a escolarização de estudantes têm frustrado boa parte dos educadores. No âmbito da educação especial, seguem educadores em busca de cursos na área da saúde em busca do domínio das diferentes “anormalidades”, como se o entendimento das causas, laudos e diagnósticos fosse o suficiente para a compreensão de toda a complexidade humana. Segue-se uma lógica medicalizante e patologizante.

Acerca dessa tema, Angelucci (2015) nos chama à razão para percebermos a necessidade de um projeto que pense a educação por um viés diferente da indústria da criação e emissão de diagnósticos. A autora resgata a importância de conhecimento de nossas culturas por nossa própria história, lembrando aquilo que nos fala Walter Benjamin (1994) acerca do narrador, tão necessário em um mundo no qual os fatos chegam com as explicações. É mister compreender que todo narrador só assim se faz mediante um ouvinte, ambos interessados no contar e ouvir histórias.

O resgate à figura do narrador mostra como cada um de nós já se sentiu estrangeiro no terreno escolar. Angelucci (2015) mostra como a escola guarda tesouros e, mesmo assim, insiste no seu ritmo industrial no qual o relacionar-se já não é protagonista. É preciso tempo para contar e ouvir histórias; narrativas de gentes.

Essas narrativas, o contar e ouvir história coloca professores e alunos numa relação longe de ser hierarquizada, longe de ter na falta de conhecimentos um impedimento para a construção de saberes. É na narrativa de gentes, organizada pelo professor no espaço escolar, que se ancora o saber

é preciso inverter a lógica do sistema explicador. A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É, ao contrário, essa *incapacidade* a ficção estruturante da concepção explicadora do mundo. É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. (RANCIÈRE, 2015, p. 23)

Metodologia

Nosso artigo fundamenta-se a partir de referencial teórico que discute formação de professores, saberes docentes, cultura escolar, tecnologias digitais e educação especial. A partir de pesquisa bibliográfica, nosso ensaio, de cunho teórico, objetivou esmiuçar o debate fomentado na área, a partir da discussão de autores sobre o tema, problematizando o trabalho docente a partir da análise do livro “O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual” (RANCIÈRE, 2015).

Baseadas na obra supracitada, nosso objetivo foi analisar a tendência do discurso da falta de conhecimentos específicos por parte dos professores para o trabalho com temas alusivos à educação especial e educação e tecnologia. Sabendo que o despreparo dos professores é a justificativa para a ausência do trabalho com temas da educação especial e educação e tecnologia, trouxemos um espaço amplo para o debate que Rancière nos conduz do embrutecimento à emancipação, desenhando uma relação entre o mestre ignorante, o desconhecedor do próprio conhecimento e a emancipação daqueles que se apropriam de sua falta.

Referências Bibliográficas

- ANGELUCCI, Carla Biancha. **A Patologização das diferenças humanas e seus desdobramentos para a educação especial.** 37ª Reunião Nacional da ANPEd. Florianópolis: Out, 2015.
- BENJAMIN, Walter. **O narrador:** considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.
- DONNELLAN, Anne. Diagnóstico e ficção. In: TUNES, Elizabeth; BARTHOLLO, Roberto. (orgs.). **Nos limites da ação:** Preconceito, inclusão e deficiência. São Carlos: EdUFSCar, 2007.
- DUSSEL. Inés. **¿Vino viejo en odres nuevos?** Debates sobre los cambios en las formas de enseñar y aprender con nuevas tecnologías. In: VII Foro Latinoamericano de Educación: aprender y enseñar en la cultura digital. 1. ed. Buenos Aires : Santillana, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 17a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- MASSCHELEIN, Jan e SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola:** Uma questão pública. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre Ignorante:** cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- VEIGA-NETO, Alfredo. **É preciso ir aos porões.** Revista Brasileira de Educação. v.17, n. 50. Maio-ago. 2012

TRAVESSIAS QUE NOS (DES)UNEM NA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL

Educação, cultura e diversidade na UNILAB

Jacqueline Cunha da Serra Freire

Docente UNILAB

André da Silva Costa¹

Docente UNILAB

Elcimar Simão Martins²

Docente UNILAB

Sinara Mota Neves de Almeida

Docente UNILAB

Assis Anderson Ribeiro da Silva

Discente UNILAB

Grupo Eloss (BRASIL)

Resumo

As travessias entre céus e mares que irmanam países parceiros da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), trazem e levam consigo histórias e projetos de vida de jovens de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), do Timor Leste/Ásia e dos rincões do Brasil. O objetivo do presente relato de experiência consiste em problematizar o currículo e a inclusão na universidade, em diálogo com trajetórias de escolarização e representações da escola nos múltiplos espaços-tempo em que foram tecidas. Metodologicamente a pesquisa bibliográfica e documental ancoram o relato, aliado aos registros e memórias de docentes que tem experienciado a formação de professores no Instituto de Ciências da Natureza e Matemática (ICEN) da Unilab. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado à Capes, é parte do objeto do relato, considerando-se suas repercussões na formação inicial de professores oriundos de municípios brasileiros e de países parceiros, a inserção social da Unilab no Maciço de Baturité no interior do Ceará que sedia a universidade, a articulação do ensino superior com a educação básica e a integração internacional vivenciada. A discussão temática em torno de educação, cultura e diversidade tem centralidade no relato, no contexto de uma universidade pública federal brasileira singularizada pela missão institucional de integração internacional e cooperação solidária. Os resultados das análises evidenciam a imperatividade de fomento de estudos comparados e pesquisas em rede para o fortalecimento do diálogo da educação e cooperação Sul-Sul. A complexa missão da universidade deslocada de uma matriz orçamentária, aportes legais, políticas institucionais e suportes governamentais são reveladoras de constrangimentos à consecução dos ideais que referenciam a criação da Unilab. O necessário diálogo entre o currículo do ensino superior com o ensino médio/secundário é imperativo para políticas de inclusão.

Palavras-chave: Integração Internacional; Educação; Cultura; Diversidade; Universidade.

¹ No início da década de 1980 é criado o Partido Africano da Independência de Cabo Verde (PAICV).

² Nacionalmente a *data negra*, 20 de novembro, foi lançada no ano de 1971, porém, o marco de manifesto nacional ocorre em 1978, pelo Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR), de acordo com a análise Silveira (2003), adota-se então a data como dia nacional da consciência negra no Brasil.

O início da Travessia

Iniciamos as reflexões presentes neste texto recorrendo a uma expressão africana que traduz valores que promovem e fortalecem a humanização como caminho para a construção de uma sociedade mais justa. Solidariedade, cooperação, respeito, acolhimento e generosidade são atitudes presentes na expressão “Ubuntu” e que precisam ser apre(e)ndidas por cada um de nós, de modo que o “eu” e o “outro” se reconheçam, dentro de suas diferenças, como semelhantes, assimilando a ideia de que “Sou o que sou pelo que nós somos”.

Ao abordarmos as travessias entre céus e mares que irmanam países parceiros da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), compreendemos que os sujeitos que realizam esse movimento de busca por novos conhecimentos e ampliação de suas visões de mundo trazem e levam consigo histórias e projetos de vida. Os jovens de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), do Timor Leste/Ásia e dos rincões do Brasil têm muito a nos contar, têm muito a aprender e têm muito a nos ensinar.

A criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB trouxe para o cenário educacional a necessidade de reflexão e de problematização das práticas educativas que se processam nos mais diferentes níveis de ensino. Compreender a diversidade de culturas existentes no mundo deixou de ser apenas um discurso e impôs-se como prática, ou melhor, como práxis, nos levando a indagar: como se materializa a inclusão, em seu sentido mais abrangente, no currículo da UNILAB? Como os saberes, histórias e projetos de vida dos estudantes nacionais e internacionais são considerados na construção das práticas educativas? Como a inserção dos estudantes dos cursos de licenciatura da UNILAB nas escolas de Educação Básica, através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), tem colaborado para o fortalecimento da discussão sobre educação, cultura e diversidade no contexto do Maciço de Baturité (Ceará / Brasil)?

O objetivo do presente relato de experiência consiste em problematizar o currículo e a inclusão na universidade, em diálogo com trajetórias de escolarização e representações da escola nos múltiplos espaços-tempo em que foram tecidas. Para tanto, metodologicamente, utilizamos a pesquisa bibliográfica e documental, aliadas

aos registros e memórias de docentes que têm experienciado a formação de professores no Instituto de Ciências da Natureza e Matemática (ICEN) da Unilab.

A reflexão aqui registrada evidencia a imperatividade de fomento de estudos comparados e pesquisas em rede para o fortalecimento do diálogo da educação e cooperação Sul-Sul, destacando, ainda, a complexa missão da universidade deslocada de uma matriz orçamentária, aportes legais, políticas institucionais e suportes governamentais, que são elementos reveladores de constrangimentos à consecução dos ideais que referenciaram a criação da UNILAB. O necessário diálogo entre o currículo do ensino superior com o ensino médio/secundário é imperativo para políticas de inclusão.

Ensino de Ciências, Diversidade(s) e Cidadania na Unilab

A Unilab foi criada por meio da Lei 12.289, de 20 de julho de 2010, sendo uma universidade vocacionada para a cooperação internacional, conforme é estabelecido no Art. 2º de seu Estatuto (UNILAB, 2010). Tal vocação vem desafiando o coletivo institucional a compreender e viver a perspectiva da integração em múltiplas dimensões e sentidos.

Em seu processo de implantação, a Unilab elegeu, através de consulta aos países parceiros, a formação de professores como uma de suas prioridades. O curso de licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática (CNeM) foi o primeiro a ser implantado, tendo suas atividades letivas iniciadas em 2011, no contexto de implementação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

O PIBID é um programa constituinte da política nacional voltada ao aperfeiçoamento e a valorização da formação inicial de professores para a educação básica, consistindo na concessão de bolsas para alunos dos cursos de licenciatura, vinculados a projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por professores de Instituições de Educação Superior e em parceria com professores que atuam nas escolas de educação básica da rede pública de ensino.

A licenciatura em CNeM, vem implementando desde 2014 o Subprojeto Ensino de Ciências, Diversidade(s) e Cidadania, que visa fortalecer tanto a implantação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira

no âmbito dos sistemas de ensino da educação nacional no Brasil, quanto a ampliação do universo sociocultural do ensino das ciências da natureza.

As experiências desenvolvidas no contexto do PIBID, através da articulação entre universidade e educação básica, têm sido ricas e válidas. No entanto, é necessário destacar os desafios e as aprendizagens vividas durante este processo. Assim, a visão dos professores que participaram da construção e materialização cotidiana do Subprojeto em pauta são referências importantes para a compreensão da dinâmica sociopolítica e cultural que envolve a desconstrução de visões estereotipadas sobre a África, que acabam por obscurecer e mesmonegar a importância deste continente na construção do Brasil em seus mais diferentes aspectos: sociais, culturais, religiosos, artísticos, científicos, entre outros.

O PIBID, que se constrói em processos de interação entre diferentes sujeitos, é um programa que tem colaborado de maneira significativa para a integração internacional e a inserção social da UNILAB nas escolas de Ensino Médio do Maciço de Baturité. É importante destacar que a composição da equipe de Bolsistas de Iniciação à Docência (BIDs) conta com estudantes brasileiros, dos PALOP e do Timor Leste, colaborando para a vivência da diversidade no contexto de formação e trabalho docente, através da socialização de experiências educativas, culturais e visões diferentes de mundo.

O Subprojeto desenvolvido anuncia possibilidades de construção de uma integração pautada na ecologia dos saberes proposta por Boaventura de Sousa Santos (2007) em seus estudos, evidenciando a necessidade de aprendizagem a partir da diversidade de formas de pensamento e de ação no mundo. As epistemologias do sul, que colocam em evidência a compreensão de que “[...] o conhecimento é interconhecimento” e prescindem tanto da co-presença do outro, quanto do reconhecimento da diversidade epistemológica do mundo, ou seja “existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico” (SANTOS, 2007, p. 86).

A internacionalização e a interiorização da educação superior, numa perspectiva de integração pautada no respeito à diversidade, como propõe a missão da Unilab, são horizontes que para serem alcançados demandam, para além da capacidade técnica e compromisso dos docentes responsáveis, aportes de natureza orçamentária, legal, política e governamental que garantam as condições necessárias ao

desenvolvimento e continuidade de ações formativas, a exemplo das desenvolvidas pelo Pibid e, ainda, a possibilidade de interlocução com os países parceiros para a compreensão dos processos educativos nos diferentes espaços.

Diálogos na(s) travessia(s)

Compreendemos que a construção do conhecimento ocorre através da apropriação que cada sujeito faz das experiências vividas e dos conteúdos nelas contidos. Nesse sentido, concordamos com Ghedin e Franco (2006, p. 10), quando afirmam que “[...] o conhecimento do objeto investigado nos envolve em sua complexidade de tal modo que constrói uma identificação com o que somos, isto é, nossa identidade pessoal acaba por se identificar com o objeto, dado o nosso envolvimento e imbricação com o real”. Nesse sentido, quanto mais conhecemos o objeto investigado, mais conhecemos a nós mesmos, nossa visão de mundo, nossa postura diante da realidade.

O relato de experiências vividas durante o período de vigência do Subprojeto Ensino de Ciências, Diversidade(s) e Cidadania, vinculado ao Pibid, diz muito de nossa visão sobre a formação de professores, a diversidade e a integração internacional, considerando tanto seus limites como suas possibilidades, numa perspectiva dialética de leitura da realidade. Nesse sentido, a compreensão das experiências formativas possibilitadas pelo PIBID não pode ser realizada fora do contexto social mais abrangente, que envolve tanto as políticas voltadas para a formação de professores, quanto os desafios postos pela sociedade no que diz respeito à diversidade em suas mais variadas manifestações.

Para tanto, os relatos aqui apresentados dialogam com a pesquisa bibliográfica e documental que situa no tempo e no espaço o fenômeno abordado, colaborando com a leitura das relações existentes entre indivíduo-grupo, singularidades-pluralidades, ontem-hoje, produtos-processos, permanência-mudança, entre outros (VIEIRA PINTO, 2003).

Travessias que seguem

Travessias do Atlântico que nos irmana confere identidade à UNILAB. É o ir e vir da diáspora entre céus e mares de África e Ásia que (im) possibilita a integração internacional e a consecução da missão institucional da universidade.

Diálogos em redes com centralidade na cooperação Sul-Sul, que contempla o Norte que tem compromisso com a emancipação e epistemologias do Sul nos desafia cotidianamente na perspectiva estratégica, assim como no dia a dia somos instados a fazer da cooperação solidária e do acolhimento da diversidade cultural a bussola de nossas práxis educativa e institucional.

A imperatividade de fomento de estudos comparados e pesquisas em rede para o fortalecimento do diálogo da educação e cooperação Sul-Sul é uma evidência nos estudos do Grupo de Pesquisa e Extensão ELOSS, assim como a dinâmica do cotidiano na Unilab é reveladora dessa necessidade, capaz de articular o indispensável e inadiável diálogo entre educação básica e ensino superior, referenciada na interculturalidade que potencialize o protagonismo juvenil e a emancipação social e cultural.

Referências Bibliográficas

- BRASIL. Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12289.htm>. Acesso em: 03 de set. de 2015.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. 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 dá outras providências. Brasília: CNE, 2003.
- DÖPCKE, W. Rev. Bras. Polít. Int. n. 45, vol.1, 2002. P.146-155.
- FLORES, E.C. *Etnicidade e ensino de História: a matriz cultural africana*. V. 11, n. 21, 2007.
- GHEDIN, E; FRANCO, M. A. S. Questões de método na construção da pesquisa em educação. São Paulo: Cortez, 2006.
- LOPES, C (Org.). *Desafios Contemporâneos da África: o legado de Amílcar Cabral*. São Paulo. 1ª ed. UNESP, 2012.
- SALES JUNIOR, R. Zumbi: fantasma histórico ou ancestralidade viva *in* Educando pela diversidade afro-brasileira e africana. João Pessoa, PB: Dinâmica, 2006.
- SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal. Das linhas globais a uma ecologia de saberes. Novos Estudos – Centro Brasileiro de Análise e Planejamento - CEBRAP, São Paulo, n. 79, nov. p. 71-94, 2007.
- SARAIVA. J.F.S. *A África no século XXI: um ensaio acadêmico*. Brasília: FUNAG, 2015.
- SEMEDO, O.C. *Guiné-Bissau - História, culturas, sociedade e literatura*. Belo Horizonte. Nandyala, 2010.
- UNILAB. Diretrizes Institucionais. Redenção: UNILAB, 2010.
- VERRANGIA, D.; SILVA, P. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.3, 2010.p. 705-718.

VIEIRA PINTO, A. Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica.
Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979

ESCOLARIZAÇÃO, INCLUSÃO E TECNOLOGIAS

Eixo 4

ARTE NA PONTA DOS DEDOS

Sonhos e Lugares

Vânia Maria Henrique Lima⁸³

Universidade de Coimbra
vhenriquelim2016@gmail.com

Resumo

Animação Sociocultural (ASC) é uma forma de intervenção social educativa que surge com mais evidência durante os anos 60. Um olhar na história permite identificar relatos de atividades socioculturais destinadas ao lazer, ocupando espaços de ócio de determinado povo ou de determinado grupo social. Com o crescimento do debate na sociedade sobre o desafio de construir processos de inclusão social, implicando em ações mais expressivas de políticas públicas, surgem alternativas metodológicas, apoiadas na criatividade e na troca de experiências, concebidas para, por exemplo, explorar as possibilidades práticas de desenvolvimento de projetos de inclusão de pessoas com eficiência. Essa realidade sempre em evolução fundamenta a apresentação de fotografias em alto-relevo centrada no tema: *A arte na ponta dos dedos: sonhos e lugares*, com o propósito de despertar a sensibilidade e a imaginação de deficientes visuais, lhes ensejando interagir com a exposição a partir do toque e não somente ouvindo a descrição. Tanto os deficientes visuais como as pessoas em geral, por meio desse método de informação e comunicação, estão diante de uma ferramenta de integração e de sensibilização sobre a temática da acessibilidade, trazendo elementos de contribuição para uma sociedade mais inclusiva no âmbito escolar, cultural e social. A exposição com suporte na Animação Sociocultural conduzirá os visitantes, sejam ou não deficientes visuais, a reflexões acerca dos problemas de acessibilidade e inclusão ainda verificados na sociedade. No essencial, a finalidade é provocar mudanças na percepção de direitos, segundo as carências existentes de progressos na formulação de políticas públicas inclusivas, direcionadas para assegurar bem-estar a todos, disponibilizando meios para que os deficientes visuais usufruam de espaços culturais sem constrangimentos, promovendo condições favoráveis para que possam ser participativos.

Palavras-chave: Arte; Ponta dos dedos; Fotografias e Acessibilidade.

Introdução

Animação Sociocultural é uma forma de intervenção social educativa que aparece com mais evidência durante os anos 60. É mais frequentemente encontrada nos países francófonos, embora não se saiba a sua origem propriamente dita. Contudo,

⁸³ Licenciada em Português/Inglês pela Universidade Estadual do Ceará- Brasil, especialista em Planejamento Educacional, professora da E.E.F Instituto dos Cegos - Ceará - Brasil e aluna do Mestrado em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária da Universidade de Coimbra.

ao largo da história é possível encontrar relatos de atividades como forma de lazer e também como forma de ocupar os espaços de ócios de determinado povo ou de determinado grupo social. Durante a idade média uma das formas de animação conhecida eram os bobos da corte e os trovadores, que juntos animavam os serões dos castelos.

Animação Sociocultural é entendida como sendo:

Uma íntima relação do plano educativo com o social, uma vez que a educação é condicionada a sociedade e também porque o ato de educar constitui um instrumento quer de reprodução quer de transformação da sociedade. É nesta interação entre sociedade e educação que o ato de animar pode e deve gerar processos de participação das comunidades e das pessoas. (LÓPES, 2008: 95).

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (1997) compreende-se “Animação Sociocultural por um conjunto de práticas sociais que visam estimular a iniciativa e a participação das populações no processo do seu próprio desenvolvimento e na dinâmica global da vida sócio-política em que estão integradas”. Apoiando-se nesse entendimento, pode-se inferir que a prática de Animação Sociocultural integra a noção de participação de forma comprometida com o processo de desenvolvimento e de transformação da sociedade.

De toda maneira, nas mais diferentes áreas, a componente motivacional é compreendida como fator principal para que uma atividade obtenha êxito. Abraham Maslow define motivação como um conjunto de fatores psicológicos, conscientes e não conscientes de ordem fisiológica, intelectual ou afetiva, os quais originam e são determinantes na conduta do indivíduo. As necessidades estão ordenadas segundo o valor que lhes é atribuído, sendo que outra necessidade se manifesta quando as necessidades do nível inferior estão totalmente satisfeitas, como mostra a (Figura 1). Maslow “propõe uma hierarquização dos mesmos da seguinte forma: biológicos ou primários; de segurança; de afeição; de autoestima e de autorealização” (CAMPOS, 2005: 95).

Portanto, a Animação Sociocultural representa um importante meio de integração social de pessoas sejam elas deficientes, jovens, idosos ou também de classes sociais menos favorecidas. Vale registrar que ao longo da história da humanidade, as pessoas que nasciam com qualquer deformidade física eram marginalizadas e, em

grande medida, estavam condenadas a viver isoladas de seus familiares, existia uma verdadeira segregação da sociedade para com essas pessoas.

Fig. 1- Pirâmide de Maslow – Hierarquia dos motivos.



Fonte: <http://lafitness.com.br/informativo/mudancas-estruturais-na-piramide-de-maslow,2011>.

Mas a história, em meio à evolução dos processos sociais, vai cumprindo um papel transformador e consegue demarcar avanços qualitativos para a educação em benefício das pessoas em condições diversas de deficiência, colocando-as como um ser humano também possuidor de direitos e de deveres.

Presentemente, a questão relacionada ao envelhecimento da população ganha cada vez mais importância, como uma realidade verificada por todo o mundo. Diante do aumento considerável da população idosa, o envelhecimento demográfico trouxe demandas específicas para a sociedade, de forma que passou a ser tema mais e mais estudado e merecedor de iniciativas governamentais. Nesse contexto, coloca-se, concretamente, a possibilidade de responder à crescente necessidade de programas e ações relacionadas à Animação Sociocultural, como um meio de intervenção social que tende a favorecer a socialização do indivíduo ou do grupo. Para Lopes (2008), a gerontologia educativa passa a ser importante como estratégia de intervenção e na prevenção de problemas da terceira idade.

Este projeto, de todo modo, procura abranger a todas as idades, uma vez que busca contribuir para uma maior socialização intergeracional, a partir de uma atuação transversal em diversas áreas, de maneira a gerar benefícios ao indivíduo e ao grupo. Posto isso, o projeto tem como objetivo proporcionar não só aos deficientes, mas aos jovens, adultos e idosos uma oportunidade de acesso à cultura e à informação, atuando como instrumento de integração e de questionamentos na

perspectiva de promover, ao mesmo tempo, sensibilizações sobre a temática da acessibilidade. Assim, traz elementos de contribuição para uma sociedade mais inclusiva quer no âmbito cultural, social e escolar, de forma a estimular a capacidade intelectual e aumentar a autoestima daqueles que se sentem marginalizados da sociedade.

Animação Sociocultural representa um conjunto das medidas que devem facilitar aos indivíduos e aos grupos o acesso a uma vida mais ativa e mais criativa, dominando melhor as evoluções, comunicando melhor com os outros, participando melhor da vida dos grupos de que fazem parte sempre desenvolvendo a sua personalidade própria e adquirindo uma maior autonomia (JESUS, 1988 cit. por LOPES, 2008: 147).

O projeto enseja a efetivação de uma exposição de fotografias com o tema: *A arte na ponta dos dedos: Sonhos e lugares*, com a finalidade de despertar para a imaginação e a criatividade, dando a oportunidade aos deficientes visuais para interagirem com a exposição, o que pode muito provavelmente trazer interrogações: Como? Como a pessoa cega pode ver uma exposição de fotos? Notoriamente, a arte pode muito bem oportunizar que segmentos sociais antes sujeitos a impedimentos tidos como naturais, possam então ter acesso e de uma forma divertida, diferente e facilitadora, rompendo com a barreira de difícil acesso aos museus ou centros culturais da cidade. Os deficientes visuais, como os demais visitantes, terão a oportunidade de interagir com as fotografias expostas em alto relevo, na medida em que poderão tocá-las, o que lhes permitirá construir uma percepção da mensagem que o expositor quis apresentar como destaque. Até então, o deficiente visual apenas ouviria a descrição por intermédio de outra pessoa, o que poderia causar um desvio na interpretação. Sabemos que o deficiente visual tem que construir o seu “modelo de mundo” a partir de pedaços de informações táteis, gustativas e olfativas.

1-Características do Projeto

- **Título:** A Arte na Ponta dos Dedos: Sonhos e Lugares - exposição de fotografias.
- **Subtítulo:** Projeto de fotografias para deficientes visuais.
- **Instituição/grupo promotor:** Centro Cultural de Fortaleza- Brasil e Universidade de Coimbra/Portugal.
- **Pessoas que executam o projeto:** Professora de Arte e uma Curadora de Artes.

- **População alvo:** Crianças, jovens, adultos, idosos e pessoas com deficiências (visual, motora, auditivo e mental), sendo acessível a toda a população.
- **Território:** Fortaleza, Ceará – Brasil.

2 - Natureza do Projeto

Diante do preconceito ainda existente na sociedade em relação às pessoas com deficiência, muitas vezes com uso de estereótipos como “coitadinho”, ficam prejudicados o potencial e a motivação que pode ser despertados, portanto a capacidade que elas possuem de, por outros meios, acessar informações e conhecimentos que são naturais para as pessoas ditas “normais”. Sem dúvida, o projeto se coloca como contraponto ao preconceito, se impõe em resposta a esse que é um problema recorrente, identificado por professores da escola de Ensino Fundamental Instituto dos Cegos, bem como pelo interesse sempre presente na própria comunidade escolar que enfrenta limitações de visão, locomoção e audição. A motivação do projeto é oportunizar a participação da sociedade em exposição de fotografias não convencional, que permite aproximar o imaginário e o concreto, para que o visitante possa formular suas próprias ideias. Por certo, é um projeto inovador para o público da cidade de Fortaleza em geral, uma vez que as peças podem ser tocadas.

Afora estimular os sentidos humanos que sofrem perda com os anos, a visita à exposição, por si, proporciona um momento de descontração e lazer, uma vez que a população excluída da terceira idade e a dos deficientes dificilmente dispõe de momentos assim, de oportunidades para frequentar uma exposição de artes ou mesmo de um passeio fora do seu habitat.

Para que haja total integração com os visitantes, serão desenvolvidas várias técnicas em cada fotografia para proporcionar o acesso à informação com detalhes expostos. A inovação da exposição consiste nas maquetes com diferentes tipos de relevo. Umas feitas em material emborrachado, outras utilizando recurso de técnica francesa, onde as fotografias são trabalhadas em planos tridimensionais, oferecendo uma dimensão em 3D para os que enxergam, enquanto os que não têm visão as identificam pelo tato.

A exposição “A arte na ponta dos dedos: Sonhos e lugares” foi concebida para estimular a criatividade e por que não a imaginação, além de representar um momento rico para desenvolver o cognitivo e o sócio afetivo dentre outros aspectos. Através da exposição de fotografias é possível estimular os visitantes a verem a exposição valendo-se de outros sentidos como o tato e a audição, assim têm a possibilidade de perceber e sentir as coisas de outra forma que não seja unicamente por intermédio da visão.

As vantagens desse tipo de exposição se devem ao fato de haver distintas técnicas para cada foto exposta, com a finalidade de ajudar aos deficientes visuais cegos e aos de baixa visão, também aos outros visitantes para captarem detalhes que, muitas vezes, passam despercebidos. A utilização do material emborrachado, o contorno em alto relevo confeccionado pela máquina “Zy-fuse” (imagem impressa em papel comum, após aquecimento se transforma em alto relevo), e a técnica francesa permitirão que os visitantes sintam os diferentes planos, como exemplo: detalhes de portas e janelas em dimensões variadas. A maquete é a grande inovação da exposição, possibilitando capturar o objeto exposto em sua totalidade, assim o tornando o mais real possível. Também a audiodescrição facilitará aos participantes o melhor entendimento da fotografia. Todas as fotos expostas contarão com a descrição ampliada em Braille, além de ter um guia que poderá auxiliar com a linguagem de sinais.

3 - Fundamentação

Pelo fato de haver poucos investimentos que visem promover acessibilidade através de exposições de artes, faz-se necessário a implementação de projetos socioculturais dessa natureza, justamente destinados a atender aqueles segmentos da sociedade que costumeiramente não têm oportunidade e enfrentam, no cotidiano, condições desfavoráveis.

A formulação e desenvolvimento deste projeto carregam como elemento central ser uma ferramenta de intervenção na realidade, capaz de provocar reflexões, experiências e entendimentos que tanto alcancem a população em geral, como sirva aos órgãos governamentais e não governamentais a promoverem acessibilidade a esse segmento da sociedade que frequentemente se percebe excluído.

O propósito da ASC, segundo Lopes (2008), é proporcionar as pessoas com deficiência os meios e condições necessários para que possam se relacionar ativamente com o espaço social em que vivem e potencializar os processos de interação com outras pessoas. Assim, a ASC deve promover iniciativas que valorizem a dimensão das relações humanas, evitando situações de isolamento social, muitas vezes verificado na sociedade moderna como uma naturalização da exclusão social.

4 - Metas

Com a exposição, pretendemos chamar a atenção dos órgãos governamentais e não governamentais sobre as dificuldades enfrentadas pelas pessoas deficientes e também os idosos no seu dia-a-dia. A viabilidade do projeto e o êxito que, por certo, alcançará no que tange a propiciar acessibilidade e inclusão, ensejarão motivações para que outros organismos públicos ou particulares promovam espaços culturais nos quais toda a população possa frequentar sem que sofra qualquer discriminação. Como foi citado anteriormente, sabe-se que com o passar do tempo há uma diminuição progressiva de habilidades motoras, sensorial e cognitiva, e por isso são necessários meios que possam inibir ou minimizar esses déficits

5 - Objetivos Gerais

A inclusão das pessoas com deficiência é hoje um desafio permanente e dos mais estimulantes. Embora haja iniciativas em relação a oportunizar momentos de lazer, poucos são os trabalhos incentivados para esse tipo de público.

A importância desse projeto é levar o indivíduo, seja ele deficiente ou não, a se sentir incluído nos espaços culturais que a cidade de Fortaleza oferece. A falta de incentivo do poder público para projetos que atendam a esse segmento da sociedade, principalmente por meio de ações destinadas à população de baixa renda, motivou a concepção dessa exposição.

Este projeto responde a problema específico identificado em relação às pessoas que sofrem discriminação, sendo excluídas dos eventos que a cidade oferece. É uma exposição que propicia visibilidade ao poder público provoca outras instituições a abraçarem o desafio da inclusão e da acessibilidade, de modo a permitir participação das pessoas com deficiência e dos idosos a eventos culturais que a

cidade oferece. São necessárias também iniciativas profissionais que venham facilitar acessos a essa população, permitindo-lhes uma verdadeira inclusão, crendo que são cidadãos capazes de convivência social e solidária.

Assim, o objetivo geral é oferecer oportunidades a pessoas com deficiência visual, cegos e com baixa visão, além de outros segmentos da sociedade para que possam participar de vivências articuladas a processos de inclusão social, criando um espaço favorável ao diálogo e à reflexão sobre as carências de acessibilidade na cidade de Fortaleza. Ao mesmo tempo, despertar no público-alvo do projeto, presente nas atividades, o interesse pelas artes plásticas, de modo a proporcionar aos participantes momentos de lazer e aprendizado.

6 - Objetivos específicos:

- Oportunizar aos participantes a terem uma discussão sobre acessibilidade e sobre o cotidiano da pessoa com deficiência visual.
- Estimular as pessoas, sejam deficientes ou idosos, a integrarem processos participativos na sociedade ou no meio social em que vivem, criando oportunidades para o desenvolvimento pessoal, a valorização da cidadania e da autoestima, ajudando também na identificação e desenvolvimento de potencialidades.

7-Espaço ou localização física

A exposição pública está prevista para ocorrer em um Centro Cultural localizado na cidade de Fortaleza- Brasil. Anteriormente, houve a organização de uma exposição de caráter semi-pública que ocupou um espaço na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, FPCEUC.

8 - Metodologia e técnicas utilizadas

Para a exposição pública a ser montada em um Centro Cultural de Fortaleza - Brasil, o espaço utilizado corresponderá a duas salas, com aproximadamente 70 m². Por ocasião da primeira exposição semi-pública das fotos, verificou-se a participação de 15 alunos do mestrado em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária, e de duas professoras da universidade de Coimbra. Estiveram também presentes o Dr. Luiz, funcionário do Núcleo de Integração e Acolhimento – NIA (deficiente visual), e a diretora responsável pelo NIA, Dra. Rosário, os mesmos fizeram comentários no

sentido de avaliar se era viável esse tipo de projeto, se realmente alcançaria os objetivos que foram propostos.

O espaço escolhido foi o corredor da FPCEUC, por ser mais apropriado para esse tipo de evento, existindo já nos corredores alguns biombos que facilitariam a colocação das nove fotografias, permitindo também melhor acessibilidade aos convidados.

Para cada foto há uma maquete, uma foto em alto relevo, além da foto normal para aqueles que têm visão. Em algumas fotos foi utilizado material emborrachado que realça mais detalhes da paisagem que o autor quis mostrar. Além disso, havia informativos escritos da paisagem em tinta e em Braille e, por fim, a utilização do recurso de audiodescrição.

Para essa exposição semi-pública, contamos com o apoio do Núcleo de Integração e Acolhimento- NIA da Universidade de Coimbra, sendo formulado requerimento solicitando a colaboração do NIA para as impressões em Braille. Foram impressos textos descritivos folders em Braille e nove fotos em alto-relevo confeccionadas pela máquina “Zy-Fuse” (própria para destaque em alto relevo no sentido de facilitar a interpretação de quem vai tocar). Além disso, foram necessários materiais pedagógicos para a confecção das maquetes, como cartolinas, cola, isopor, revelação de fotos, etc.

A exposição que será aberta ao público em geral, permitirá o acesso para cadeirantes a partir da utilização de rampas. Conterá com piso tátil para que os deficientes visuais possam circular dentro da sala livremente. Serão expostas ao todo nove fotografias, recorrendo a três modos diferentes, um em alto-relevo, sendo permitido tocá-las de modo a perceber aquilo que o expositor quis destacar como importante naquela gravura; outra em maquete, para que os deficientes possam explorar os detalhes da foto; e, por último, a fotografia tal como ela é para os que possuem visão. Afora esses recursos táteis, haverá a audiodescrição como um recurso de acessibilidade que ajuda as pessoas com deficiências visuais a ter um entendimento maior daquilo que se quer mostrar.

A audiodescrição é uma modalidade de tradução intersemiótica, que transforma o visual em verbal, abrindo maior acesso à cultura e à informação. Além das pessoas com deficiência visual, a audiodescrição amplia também o entendimento de pessoas com deficiência mental, idosos e pessoas sem deficiência.

Será aplicado questionário para conhecer as preferências do visitante no momento da visita, tendo a finalidade de procurar retificar algumas falhas durante a execução das mesmas.

9 - Calendarização

No ano de 2015 foi realizado uma exposição semi-pública, na FPCEUC com duração de uma hora e trinta minutos.

Em relação à exposição que será efetivada no Centro Cultural em Fortaleza, está permanecerá aberta ao público por um período de três meses.

10 - Recursos

10.1 Recursos humanos

Uma professora de artes, duas professoras especialistas em leitura em Braille e em Língua de Sinais, quatro guias voluntários e uma curadora de artes.

10.2 Recursos materiais

10.2.1. Materiais pedagógicos

Canetas coloridas, lápis, borrachas, apontadores, apagador, quadro-negro, papel ofício, cola, xerox, cartolina, folhas de EVA, canetas, apostilas, fotografias escolhidas pelo expositor, equipe de som, fita cola, vendas para os olhos, fone de ouvidos, isopor, tintas a óleo, pinceis, folder em Braille, folder ampliado, material em relevo.

10.2.2. Material de consumo

Material de limpeza, guardanapos e copos descartáveis.

10.3 Recursos financeiros

As despesas referentes ao material da exposição que será realizada no Centro Cultural em Fortaleza, local onde acontecem várias exposições e também de fácil acessibilidade ao público, deverão contar com apoio de diversos setores governamentais e não governamentais existentes na cidade.

11 Avaliação

Haverá relatórios e reuniões mensais de avaliação com toda a equipe. Nestas reuniões serão discutidas todas as situações decorrentes da exposição. Ademais, será aplicado um questionário destinado a colher a opinião dos participantes, com espaço para críticas e sugestões relativas à execução do projeto, no intento de avaliar o envolvimento e satisfação dos alunos, assim como dos visitantes.

A coleta de dados permitirá avaliar se os objetivos gerais e específicos apontados no corpo do projeto foram alcançados, em termos de ampliação da consciência crítica sobre a importância de assegurar maior acessibilidade e inclusão social, de contribuir para uma reflexão que traga avanços na conceituação e nas atitudes comportamentais da comunidade ou dos segmentos envolvidos direta e indiretamente, quanto ao maior reconhecimento da necessidade de expandir e concretizar direitos atribuídos pela sociedade aos deficientes e aos idosos.

O material dos questionários será útil para avaliar evidências da necessidade de promover outras experiências pedagógicas de reflexão e capacitação e/ou acrescentar informações para realização de nova exposição e cursos, segundo o entendimento de que é compensatório o esforço para estimular práticas que acatem a premência de avançar na sistematização e consolidação de políticas sociais, em escala nacional e local, dirigidas a melhor atender as pessoas com deficiência e necessidades especiais, tanto jovens como idosos.

12 - Conclusão

A importância de uma exposição é poder disponibilizar os meios mais diversos de recursos que possam, em conjunto, dar um entendimento maior e mais profundo daquilo que o artista se propôs. Assim sendo, este projeto vai ao encontro dessas expectativas ao promover a possibilidade de um determinado público, tradicionalmente excluído, ter acesso à arte e participar plenamente de um evento ligado à vida cultural que a cidade oferece.

A exposição “A arte na Ponta dos Dedos: Sonhos e Lugares” oportunizará aos visitantes reflexões acerca dos problemas de acessibilidade e inclusão. Dessa forma, já poderíamos dizer que alcançamos, em parte, os objetivos que foram traçados neste projeto.

Sabemos que o deficiente visual como também os idosos (estes com o passar dos anos têm a sensibilidade diminuída), tendo a chance de poder tocar nas peças expostas, nos originais ou em réplicas, ou mesmo tocar em imagens em alto relevo, seja em uma exposição ou em qualquer outra situação, estão exercitando uma das estratégias mais aconselhadas para estimular o desenvolvimento sensorial aqui ensejado a quem visitar o espaço.

Inegavelmente, há uma necessidade de reforçar na sociedade vivências diversas que objetivem promover a participação plena de todos, abrindo, como um direito, oportunidades aos segmentos regra geral excluídos, eliminando barreiras arquitetônicas, mas também as barreiras sociais, estas são as mais difíceis, de forma que precisamos fomentar discussões e promover eventos que permitam a integração desse público. No essencial, devem ser provocadas mudanças e reestruturações situacionais que possam assegurar o bem estar de todos, dando-lhes meios para usufruir dos espaços culturais sem o menor constrangimento, oferecendo condições favoráveis para que possam ser participativos, só assim estaremos promovendo a verdadeira inclusão.

Referências Bibliográficas

- ALLEVATO, L. *Pirâmide de Maslow*. 2011. Disponível em: <<http://lafitness.com.br/informativo/mudancas-estruturais-na-piramide-de-maslow>>. Acesso em: 01 de maio de 2015.
- CAMPOS, D. M. S. *Psicologia da Aprendizagem*. Petrópolis, Vozes, 1987.
- LOPES, M. S. *Animação Sociocultural em Portugal*. Edição Intervenção Associação para a Promoção e Divulgação Cultural, 2008.
- LOPES, M. S. *Metodologias de investigação em animação sociocultural*. Editora Intervenção Associação para a Promoção e Divulgação Cultural, DL 2011.
- LOSS, S. N. *Deficiência mental e lazer: um relato de experiência*. 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd127/deficiencia-mental-e-lazer.htm>> Acesso em: 15 de abril de 2015).

JOGO DIGITAL ACESSÍVEL “DESAFIO DO CARTEIRO”:

Possibilidades de elaboração conceitual em diferentes áreas do conhecimento

Adriana G. Alves

adriana.alves@univali.br

Karla P. D. Cathcart

karlacathcart@hotmail.com

Marco A. S. Santos

marcoaurelio@univali.br

UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí

Grupo de Pesquisa Políticas para a Educação Básica e Superior

Resumo

Pensar no uso de tecnologias na educação que favoreçam o desenvolvimento intelectual de crianças com e sem deficiência, requer estratégias inovadoras tanto no desenvolvimento dessas tecnologias como na sua aplicação pedagógica. Nesta perspectiva, o projeto “Desenvolvimento de Soluções em Interação para Jogos Digitais Acessíveis” envolveu uma equipe interdisciplinar de pedagogos, cientistas da computação e designers para a criação de um jogo digital educativo acessível nominado “Desafio do carteiro”. Este possui elementos favoráveis à ampliação dos processos de elaboração conceitual da criança. A temática urbana e as atividades propostas para o novo jogo partiram do pressuposto da necessidade pedagógica de desenvolver em crianças, notadamente aquelas com deficiência intelectual, as funções psicológicas superiores, condições indispensáveis à aprendizagem científica e à inclusão escolar. O uso de interfaces naturais por meio do Kinect permite a interação da criança e a adequação às suas necessidades físicas e cognitivas. Desta forma, este artigo tem por objetivo discutir os potenciais do jogo produzido em seus aspectos pedagógico, inclusivo e interdisciplinar. Como metodologia adotou-se abordagem do design participativo nas diferentes etapas da construção do jogo, o que o tornou adequado à faixa etária e preservou os interesses e as necessidades dos envolvidos. Participaram da pesquisa 48 crianças, dentre as quais seis com deficiência, dos anos iniciais do ensino fundamental de duas escolas da rede pública municipal de ensino de Itajaí e Balneário Camboriú, Santa Catarina, Brasil. Os resultados apontam para possibilidades do uso do jogo em espaços inclusivos, sua aplicação à diferentes áreas do conhecimento e à ampliação do repertório conceitual de crianças, com e sem deficiências, em idade escolar.

Palavras-chave: Jogos digitais, Inclusão escolar, Elaboração de conceitos, Interdisciplinaridade; Aprendizagem.

Introdução

Os jogos digitais têm se mostrado eficazes ferramentas de auxílio a aprendizagem, sejam eles desenvolvidos para este fim ou mesmo para entretenimento. O jogo estimula a criança porque propõe um meio lúdico e desafiador na aprendizagem de conceitos e conteúdos. Porém, muitos jogos são desenvolvidos sem o cuidado para

que pessoas com algum tipo de necessidade especial possam jogá-los, apresentando interfaces com difícil acessibilidade. Algumas iniciativas buscam desenvolver jogos específicos, ou adaptações de franquias famosas, para pessoas com determinadas deficiências, como deficientes visuais ou auditivos (YUAN; FOLMER; HARRIS JR, 2011).

Pensar em jogos digitais para a inclusão escolar de crianças com deficiência, implica considerar o princípio da igualdade em que a diferença é respeitada por todos no exercício da convivência coletiva. Isto nos remete à concepção do desenho universal, alinhado ao conceito de tecnologias assistivas.

O decreto federal nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, artigo 8º, define desenho universal:

IX - desenho universal: concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade. (BRASIL, 2004).

Define-se por Tecnologia Assistiva um amplo leque de recursos e serviços que contribuem para aprendizagem, mobilidade, comunicação e ampliação das habilidades funcionais de pessoas com necessidades especiais e conseqüentemente promoção da vida independente e inclusão (COOK; HUSSEY, 1995). De acordo com a definição do CBTA - Comitê Brasileiro de Tecnologia Assistiva, instituído pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, da Presidência da República:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2007)

Considerando as perspectivas do design universal, o projeto “Desenvolvimento de Soluções em Interação para Jogos Digitais Acessíveis”¹ (ALVES et al, 2015a) buscou focalizar a criação e a inovação em tecnologias assistivas, notadamente a

¹ Financiamento: CNPq-Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

criação de jogos digitais educacionais acessíveis por meio de interação natural, utilizando dispositivos não convencionais.

O projeto resultou da convergência de pesquisas tanto na graduação como nos grupos de pesquisa da pós-graduação em Educação, Design de Jogos e Entretenimento Digital e em Ciência da Computação da Univali, cujo foco percorre duas vertentes, profundamente associadas: políticas públicas de inclusão e desenvolvimento de produtos e serviços em tecnologia assistiva. Por essa razão, o projeto congrega um corpo de pesquisadores – mestres e doutores – com reconhecido trabalho nas respectivas áreas.

Este artigo tem por objetivo apresentar o jogo digital “Desafio do carteiro”, criado pelo projeto, e discutir seus potenciais de elaboração conceitual e seus aspectos pedagógico, inclusivo e interdisciplinar.

Justificativa

As ferramentas tecnológicas, em particular os jogos digitais, favorecem o trabalho pedagógico na medida que proporcionam meios lúdicos que podem enriquecer e estimular as capacidades intelectuais dos indivíduos. Para que todos sejam beneficiados, as tecnologias necessitam de recursos de acessibilidade de forma a promover a participação das crianças com deficiência.

No Brasil desde 2008 vêm sendo implantadas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) nas escolas públicas de todo o país (BRASIL, 2008). Esta modalidade de atendimento educacional especializado visa o complemento e o suplemento da escolarização de crianças com deficiência no contraturno escolar. Considerando as dificuldades destas crianças em seu processo inclusivo, busca-se proporcionar atividades para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, as quais antecedem e são imprescindíveis para aquisição do conhecimento científico. Neste sentido, a elaboração de um jogo que atenda a esses requisitos pode contribuir para o desenvolvimento intelectual das crianças e promover sua inclusão, em todos os espaços escolares.

A complexidade do desenvolvimento de jogos digitais educativos se amplia quando consideradas questões de acessibilidade. Os recursos comumente utilizados em software precisam ser repensados ou adaptados às necessidades daqueles com

deficiência. Desta forma justifica-se a investigação em recursos tecnológicos que confirmam ao jogo digital a possibilidade de acesso a todos.

Objetivos

O objetivo geral da pesquisa foi criar, desenvolver e avaliar um jogo digital, tendo por base o conceito de design universal e de interfaces naturais utilizando dispositivos não convencionais de interação para proporcionar acessibilidade a crianças com deficiências.

Como objetivos pedagógicos, estabeleceu-se que o jogo tivesse elementos que proporcionassem a significação da aprendizagem, contextualização, desenvolvimento das habilidades cognitivas em diferentes áreas do conhecimento e elaboração conceitual.

Referencial teórico

Para a inclusão de crianças com deficiência nas escolas regulares, um dos desafios é realizar atividades que aprimorem as funções psicológicas superiores. Por meio dessas funções os indivíduos elaboram conceitos e significam o seu aprendizado, destas resultam as abstrações necessárias para o desenvolvimento intelectual. Fontana (1994, p.127) esclarece que a elaboração de conceitos diz respeito as construções de conhecimento produzidas nas relações de ensino, ou seja, o saber social historicamente produzido e acumulado.

O jogo como instrumento mediador pode ser um estímulo auxiliar no desenvolvimento da elaboração de conceitos científicos a serem adquiridos no processo de escolarização. Segundo Vigotski (2007, p.33-34) esta mediação constitui-se um ato complexo quando o estímulo possui a função de agir sobre o indivíduo, conferindo “à operação psicológica formas qualitativamente novas e superiores, permitindo aos seres humanos, com auxílio de estímulos extrínsecos, controlar seu próprio comportamento”.

Nesse sentido, os jogos digitais apresentam-se com potencial pedagógico para a elaboração conceitual dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento. Para Vygotski (1997, p. 139):

En todo el desarrollo social del niño desempeñan un papel decisivo, en los procesos de sustitución, los recursos auxiliares (el lenguaje,

las palabras y otros signos), mediante los cuales el niño aprende a estimularse a sí mismo. El papel de los recursos auxiliares, con los que se va enriqueciendo el niño durante su desarrollo, conduce a la segunda tesis fundamental que caracteriza los procesos compensatorios, a la tesis sobre la colectividad como factor de desarrollo de las funciones psíquicas superiores del niño normal y anormal.

Nas atividades com jogos, Ide (2011) recomenda a seleção de objetos ricos em atributos e atividades que visam estabelecer relações e desenvolvimento do raciocínio. Assim, sugerem-se jogos voltados para classificação, seriação, sequência, espaço, tempo e medida, necessários às capacidades de calcular, de ler e de escrever.

Metodologia

A pesquisa e desenvolvimento do jogo digital “Desafio do carteiro” adotou duas vertentes metodológicas, necessárias à (i) compreensão do fenômeno estudado e (ii) dos complexos processos de desenvolvimento de jogos. Para a primeira, realizou-se uma pesquisa de cunho qualitativo por meio de estudo de caso, adotando técnicas de observação participante, diário de bordo, análise de conteúdo, design participativo, de forma a compreender o universo de significados, valores e atitudes dos envolvidos no contexto social observado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Participaram da pesquisa duas escolas das redes municipais de ensino de Itajaí e Balneário Camboriú, Santa Catarina, Brasil, envolvendo 48 alunos do ensino fundamental com idades entre 7 e 10 anos, dos quais seis deficientes. Dentre as crianças deficientes encontravam-se: dois autistas, sendo um deles com deficiência mental moderada e outro grave; uma criança com déficit cognitivo moderado; e os demais com deficiência mental leve ou moderada.

O estudo de caso se deu por meio de oficinas de jogos digitais, design, avaliação com “Protótipo Experimental”² e digital. Foram observadas atitudes, comportamentos e interesses das crianças de forma a elencar informações que contribuíram com subsídios para a criação de um jogo que tivesse significado para os alunos, além de motivá-los à participação no projeto (ALVES; CATHCART; SCHMIDT, 2015; ALVES et al, 2015b). A figura 1 apresenta uma oficina realizada com as crianças.

² Protótipo experimental permite às crianças validarem as ideias do jogo por meio de uma simulação física, tal como um teatro ou brincadeira (BUCHENAU; SURI, 2000 apud MOSER, 2015, p. 30-31).

Fig.1: Oficina de seleção de cores para as personagens do jogo



Fonte: dados coligidos pelos autores

Para o desenvolvimento do jogo, adotou-se um processo de design que envolve as etapas de concepção, produção e pós-produção (SCHUYTEMA, 2013). As primeiras etapas definem o que será o jogo, objetivos, conceitos adotados, estilo artístico, e outros. De forma interdisciplinar, estas contaram com a participação de pedagogos com especialização em educação especial, designers de jogos e cientistas da computação que trabalharam em conjunto com as crianças por meio da abordagem do design participativo. Muller e Druin (2010, p. 3) definem que “Design Participativo (DP) é um conjunto de teorias, práticas e estudos relacionados à participação plena dos usuários finais em atividades que levam aos produtos de software e hardware e às atividades baseadas em computador.” (tradução nossa). A etapa de produção consistiu na programação do jogo e desenvolvimento da arte e na pós-produção realizaram-se os testes funcionais por meio de oficinas com as crianças.

Resultados e discussões

O jogo digital “Desafio do Carteiro” foi concebido para ser um instrumento de apoio a aprendizagem de acesso igualitário a todos os alunos, independentemente de suas limitações físicas ou cognitivas. A acessibilidade se dá por meio de interface natural utilizando o sensor Kinect da Microsoft e a possibilidade de configuração de acordo com as necessidades do jogador.

A interação se dá por meio de quatro poses que acionam todas as ações do jogo: navegar, confirmar, abrir menu e pegar. O módulo de configuração permite que novas poses sejam capturadas e posteriormente atribuídas a cada tipo de comando do jogo, como apresenta a figura 2.

Fig. 2. Módulo de configuração de poses



Fonte: *print screen* do jogo Desafio do Carteiro

O jogo aborda uma temática urbana e a resolução de problemas para promover o desenvolvimento de diferentes competências e habilidades, destacando-se: memória, raciocínio lógico, noção espacial e coordenação motora. Pode ser adotado em diversas disciplinas, como matemática, língua portuguesa, geografia, história e educação física. Sua proposta não se limita aos deficientes e sua inclusão, mas propõe atividades que podem ser usufruídas por todas as crianças em processo de alfabetização.

A narrativa do jogo se baseia na história de um carteiro cujas cartas foram extraviadas e espalhadas pela cidade, e agora o jogador deve ajudá-lo a encontrá-las e entregá-las no endereço correto. O mapa da cidade, que contém as fases do jogo, representa os conceitos geográficos (figura 3). Esta abordagem, visa proporcionar noções de orientação espacial, que compreende os conceitos de distância, localização, comparação e interpretação de paisagem. Isto permite ampliar a capacidade de compreensão do mundo e significar o conhecimento escolar. Esta significação parte de um processo complexo de compreensão de conceitos.

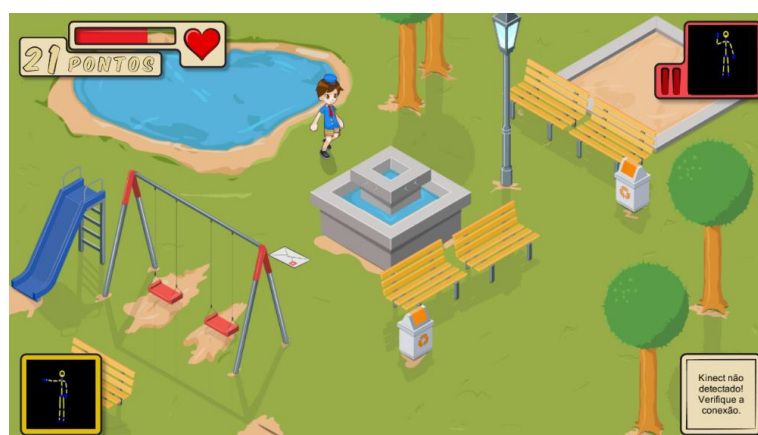
Fig. 3. Mapa da cidade com as fases do jogo



Fonte: *print screen* do jogo Desafio do Carteiro

A primeira fase do jogo se passa no cenário de uma praça onde o jogador deverá encontrar as cartas extraviadas em meio a objetos que surgem aleatoriamente (figura 4). Estes objetos podem lhe trazer benefícios ou danos. Para progredir no jogo, é necessário o uso de sua capacidade de classificação, separação, comparação na seleção dos objetos, o que, conforme Ide (2011), são condições indispensáveis ao desenvolvimento do raciocínio lógico matemático.

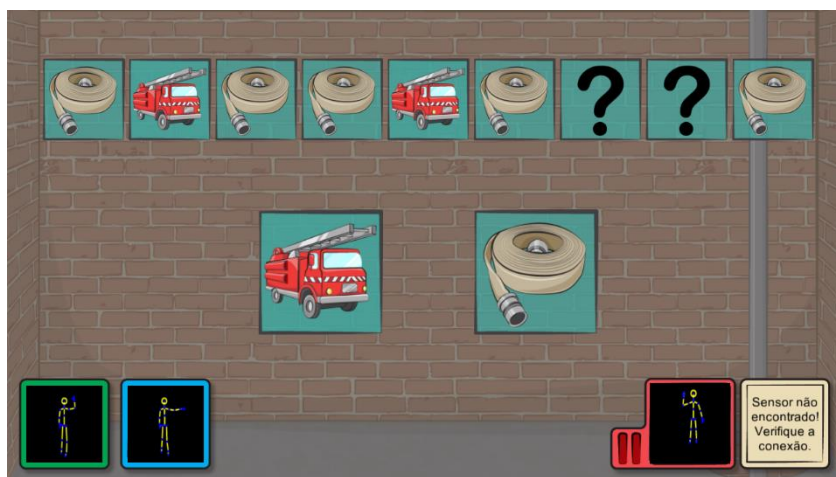
Fig. 4. Fase da Praça



Fonte: *print screen* do jogo Desafio do Carteiro

Ao coletar uma carta, o jogador é conduzido ao minigame onde deve completar uma sequência que revelará o destinatário (figura 5). Os minigames possuem sequências com diferentes locais e níveis de dificuldade.

Fig. 5. Minigame sequência Corpo de bombeiros



Fonte: *print screen* do jogo Desafio do Carteiro

As imagens da sequência sugerem o local de destino - corpo de bombeiros, escola e lanchonete -, o qual é revelado por uma animação da entrega da carta no mapa da cidade (figura 6). O jogo estará completo após a entrega das nove cartas espalhadas. Conforme Ide (2011) estes jogos “[...] compreendem uma atividade cognitiva complexa, pois implicam não só a percepção e a diferenciação dos aspectos relevantes dos objetos, mas também a abstração das relações que determinam sua organização.”

Fig. 6. Mapa da cidade, entrega da carta



Fonte: *print screen* do jogo Desafio do Carteiro

A avaliação do jogo nas escolas com as crianças permitiu a adequação do reconhecimento das poses, a revisão dos níveis de dificuldade dos minigames e o acréscimo de desafios para o jogador, aumentando dessa forma o tempo de jogo e

sua complexidade a cada jogada. A figura 7 apresenta um dos momentos da avaliação.

Fig. 7. Aluno jogando o Desafio do carteiro



Fonte: dados coligidos pelos autores

Considerações finais

O jogo “Desafio do carteiro” foi construído numa perspectiva pedagógica que possibilita o trabalho com diversas áreas do conhecimento e consequente ampliação do repertório conceitual de crianças, com e sem deficiências, em idade escolar. Com este recurso o professor, pode definir objetivos claros de aprendizagem e com isto alcançar progressos significativos no desenvolvimento intelectual dos seus alunos.

A interdisciplinaridade e a participação das crianças foram fundamentais para atribuir ao jogo características que o tornaram significativo e envolvente. Isto foi possível tanto pelas sugestões das crianças, quanto pela observação dos pesquisadores das atividades desenvolvidas, lançando diferentes olhares sobre o mesmo fenômeno.

Na perspectiva da inclusão fica evidente que o processo adotado na concepção do jogo foi determinante, pois todos os aspectos de acessibilidade e interação foram projetados de forma a que todos, sem distinção, possam usufruir do mesmo recurso.

Referências Bibliográficas

ALVES, A. G. et al. Exploring Technological Innovation towards Inclusive Education: Building Digital Games – An Interdisciplinary Challenge. In: *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Elsevier, 2015a. Disponível em:

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815011027>. Acesso em: 11/mai/2016

_____. **Oficina de Design Participativo**: engine humana para validação de jogabilidade e mecânica de um jogo educacional digital e acessível. In: Anais do EATI, novembro de 2015. - Frederico Westphalen: IFFarroupilha/UFSM, 2015b. pg 158 a 164 Disponível em:<http://eati.info/eati/2015/assets/anais/outros/anais.pdf>. Acesso em: 27/mai/2016.

_____. Desafio do Carteiro. Jogo digital. 2016.

ALVES, A. G.; CATHCART, K. D. P.; SCHMIDT, A. E. F. **Educação Inclusiva: Elicitação de Elementos de Jogabilidade por meio do Design Participativo**. In: Proceedings of SBGames 2015. XIV SBGames – Teresina – PI – Brazil, November 11th - 13th, 2015. p. 890 a 898.

BRASIL. Constituição (1988). **Decreto Nº 5.296 de 2 de dezembro 2004**, Brasília, 02 dezembro 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 17/jun/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Reunião do Comitê de Ajudas Técnica.. **Presidência da República.**, Brasília: CORDE, 2007. Disponível em: <Disponível em <http://www.acessobrasil.org.br/CMS08/seo-pesquisa-desenvolvimento-e-inovacao-23.htm>. >. Acesso em: 23/mai/2012.

COOK, J.; HUSSEY, S. **Assistive Technologies: Principles and Practices**. Mosby: Year Book, Inc, 1995.

FONTANA, R. A. C. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In. A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento. 3 ed. Campinas, SP:Papirus, 1994.

IDE, S. M. **O jogo e o fracasso escolar**. In: Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação – Kishimoto (org.), 14ª ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D .A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MOSER, C. **Child-Centered Game Development**. Salzburg: [s.n.], 2015. 225 p. Tese de doutorado.

MULLER, M. J.; DRUIN, A. **Participatory design: the third space in HCI**. IBM. [S.l.], p. 1-70. 2010.

SCHUYTEMA, P. **Design de games: uma abordagem prática**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V: fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997.

YUAN, B.; FOLMER, E.; HARRIS JR, F. C. Game Accessibility: a Survey. **Universal Access in the Information Society**, Heidelberg, 10, n. 1, March 2011. 81-100.

Nas aulas de História e Geografia dos anos finais alunos com deficiência intelectual elaboram conceitos?

Cristiane Silva

Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (PPGE/UNIVALI), SC. Integrante do Grupo de Pesquisa Observatório de Políticas Educacionais da UNIVALI e do Observatório de Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual, OBEDUC/CAPES.

Email: cristiane.itajaí@yahoo.com.br.

Ronan A. Pinheiro

Mestrando em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (PPGE/UNIVALI), SC. Integrante do Grupo de Pesquisa Observatório de Políticas Educacionais da UNIVALI e do Observatório de Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual, OBEDUC/CAPES.

E-mail: ronan015@hotmail.com.

Financiamento: CAPES/Brasil

Resumo

Este artigo vincula-se ao Programa Observatório da Educação (OBEDUC-CAPES), sobre a escolarização de alunos com deficiência intelectual. Da pesquisa em rede, participam três Universidades Brasileiras. No estado de Santa Catarina – Brasil, esta pesquisa desenvolveu-se no município de Balneário Camboriú. O artigo teve como propósito examinar o processo de elaboração de conceitos de uma aluna com deficiência intelectual (DI) dos Anos Finais, num Centro Educacional. Foram observadas ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores durante uma aula de geografia e de história, com o objetivo de compreender como essa aluna, construiu seus conceitos científicos, como se posicionou diante destes e a contribuição das mediações realizadas pelos professores para o seu nível de envolvimento nas atividades. A pesquisa fundamentou-se na abordagem histórico-cultural, de Vygotsky (1983, 1994, 1994b), o qual defende que a elaboração de conceitos científicos acontece no espaço escolar. Neste sentido, os princípios de coletividade e colaboração, mediação e linguagem como expressão do pensamento, norteiam todo o processo de desenvolvimento humano, garantem que o conhecimento científico se efetive e reconhece a importância da subjetividade e do outro social. Trata-se de pesquisa qualitativa, cuja metodologia apoia-se na abordagem colaborativa, que requereu a coleta de dados com aplicação da Escala de Envolvimento do aluno adaptada e traduzida por Oliveira-Formosinho e Araújo (2004) nas salas de aula comuns. Os dados indicam um alto nível de envolvimento de alunos com DI quando as atividades são realizadas na coletividade, na colaboração e na mediação do professor, e, em um baixo nível, quando voltadas às aulas expositivas, sem planejamento e ausência de estratégias pedagógicas diferenciadas para a elaboração de conceitos científicos.

Palavras-chave: Deficiência intelectual; Salas de ensino comum; Elaboração conceitual; Nível de envolvimento.

1- Introdução

Este artigo é um recorte de uma pesquisa mais ampla desenvolvida pelo Observatório da Educação (OBEDUC) intitulada *A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem*. No estado de Santa Catarina esta pesquisa desenvolveu-se no

município de Balneário Camboriú, teve como propósito examinar o processo de elaboração de conceitos de uma aluna com deficiência intelectual (DI) dos Anos Finais, num Centro Educacional. Foram observadas ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores durante uma aula de geografia e de história, com o objetivo de compreender como essa aluna, construiu seus conceitos científicos, como se posicionou diante destes e a contribuição das mediações realizadas pelos professores para o seu nível de envolvimento nas atividades. A pesquisa fundamentou-se na abordagem histórico-cultural, de Vygotsky (1983, 1994, 1994b), defende que a elaboração de conceitos científicos acontece no espaço escolar. Trata-se de pesquisa qualitativa, cuja metodologia apoia-se na abordagem colaborativa, que requereu a coleta de dados com aplicação da Escala de Envolvimento da aluna adaptada e traduzida por Oliveira-Formosinho e Araujo (2004) na sala de aula comum. Os dados indicam um alto nível de envolvimento de alunos com DI quando as atividades são realizadas na coletividade, na colaboração e na mediação do professor, e, em um baixo nível, quando voltadas às aulas expositivas, sem planejamento e ausência de estratégias pedagógicas diferenciadas para a elaboração de conceitos científicos.

2- Metodologia

O artigo teve como questões, a pesquisa de estratégias e mediações realizadas pelos professores de História e Geografia durante suas aulas numa sala comum dos anos finais do Ensino Fundamental e a utilização de uma escala para medir o nível de envolvimento de uma aluna com deficiência intelectual, a partir das atividades propostas pelo professor.

A busca de respostas a essas questões centrou-se na abordagem histórico-cultural. Os constructos teóricos de Vigotski sobre defectologia estão alicerçados no Tomo V das *Obras Escogidas de L. S. Vigotski – Fundamentos da Defectologia* (1983), que teve como campo de estudo as pessoas que apresentavam algum tipo de “defeito”, aqueles que não se enquadravam nos parâmetros da normalidade, tanto sob uma condição física quanto psicológica. Nos fundamentos da defectologia, Vigotski (1983) defende o processo de humanização, de forma mais elevada possível, dos indivíduos com defeito e traz importantes contribuições no entendimento desses sujeitos.

A fala e a linguagem são imprescindíveis para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que são processos mediatizados semioticamente, ou seja, agem de acordo com os sistemas de comunicação existentes em uma sociedade. Para fazer uso desses sistemas de comunicação com símbolos e signos que se inicia no duo mãe/filho e se estende e aprimora posteriormente nas relações deste com seus grupos de pertencimento.

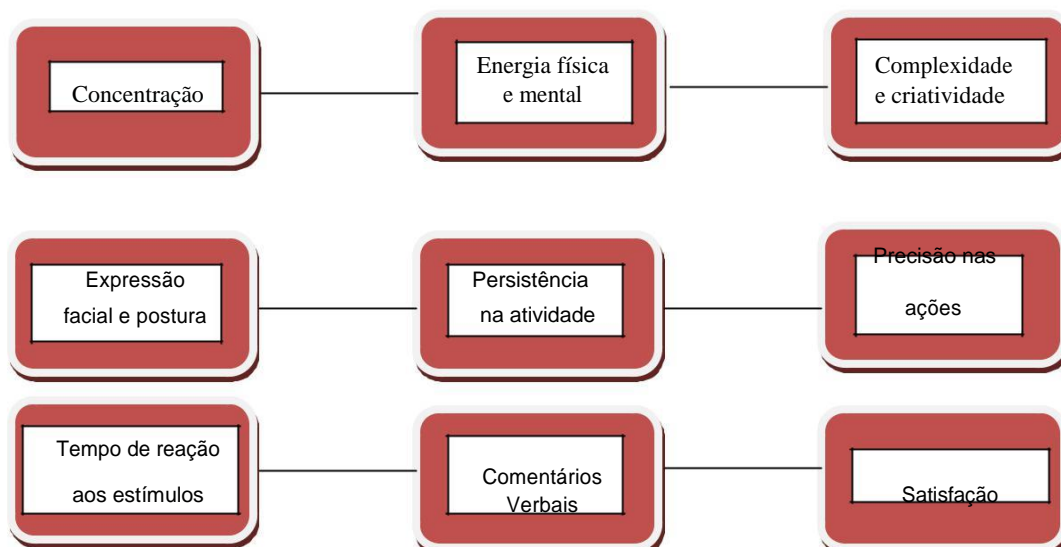
Dessa forma o indivíduo constrói suas funções psicológicas superiores por meio das mediações com os outros indivíduos ou sujeitos que tenham outras experiências culturais diferentes das dele, por meio de interações sociais que possibilitem a aprendizagem de símbolos e signos como a fala, a escrita, o desenho etc. De acordo com Pino (2001), os processos psicológicos superiores têm uma origem cultural e as relações com os outros sujeitos se caracterizam como essencial para a constituição da natureza humana.

2.1- Escala de Envolvimento dos alunos com DI

A avaliação do envolvimento da aluna nas atividades pedagógicas realizadas na sala de aula comum realizou-se por meio da aplicação da Escala de Envolvimento da Criança adaptada e traduzida da original - *The Leuven Involvement Scale for Young Children LIS – YC* - por Oliveira-Formosinho e Araújo (2004), e da pesquisa desenvolvida por Cathcart (2011), a qual se constitui de uma lista de indicadores que apontam o comportamento e os níveis de envolvimento distribuídos em uma escala de cinco pontos.

De acordo com Oliveira-Formosinho e Araújo (2004), a escala de envolvimento dos alunos baseia-se no pressuposto de que o envolvimento pode ser reconhecido por meio de uma lista de sinais/indicadores característicos que o sujeito da pesquisa pode apresentar durante o tempo de aula na sala regular.

Fig. 1 - Lista de sinais/indicadores característicos



Fonte: Elaborada pelos autores com base em Oliveira-Formozinho e Araújo (2004).

Além dos sinais de envolvimento, a escala também é composta por cinco níveis que são denominados e definidos conforme mostra o Quadro 1:

Quadro 1 - Níveis de envolvimento na atividade e evidências no comportamento do sujeito

NÍVEIS	ATIVIDADE	EVIDÊNCIAS
1	Ausência de atividade	Criança inativa, distraída, ausente.
2	Atividade frequentemente interrompida	Realiza ações com uma ausência de consciência.
3	Atividade mais ou menos contínua	O aluno está mais ou menos empenhado continuamente na atividade que é interrompida sempre que um estímulo mais interessante surge.
4	Atividade com momentos intensos	O aluno faz um grande esforço mental, quando a atividade é rotineira e importante para ela, levando-o a permanecer concentrado a maior parte do tempo
5	Atividade mantida intensamente	Envolvimento máximo do aluno quando está focalizado nas ações e no material; os estímulos circundantes não o distraem.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Oliveira-Formozinho e Araújo (2004).

Para observar o nível de envolvimento de Raquel, fizemos filmagens durante as aulas nas disciplinas de História e Geografia. Todas as observações e filmagens foram utilizadas como subsídio para preencher a escala de envolvimento que é apresentada em uma ficha individual de acordo com o modelo a seguir com os seguintes itens: número de sessão e hora, tipo de atividade do dia (pedagógica, entretenimento, outras), momentos de espera do aluno (individual ou coletiva), áreas do conhecimento, conteúdos/habilidades desenvolvidas e o nível de

ESCALA DE ENVOLVIMENTO DA ALUNA COM A ATIVIDADE

F. I					
Aluna:					
Turma:		Turno:			
Nº Alunos:		Tempo de duração:			
N. sessão	Data	Tipo de atividade		Áreas de conteúdo/domínio	Nível de envol.
		Proposta Professora	momentos de espera (ind/col)		
<i>Descrição da atividade (recortes 1,2 e3)</i>					

Na descrição das filmagens, para a identificação dos níveis de envolvimento dos alunos, foram feitos três recortes de cenas de relação do professor e o sujeito, com o objetivo de diferenciar as questões de mediação, falas e cenas que são indicativas de sinais de envolvimento e sinais de interação. A legenda utilizada foi:

- **Negrito:** para representar momentos de mediação, evidenciando as falas e cenas onde fosse possível identificá-la.
- *Itálico:* para as cenas e falas que evidenciassem o nível de envolvimento
- Sublinhado: para as cenas e falas que evidenciassem momentos de interação e os sinais de envolvimento de acordo com os níveis de envolvimento.

Diante da análise da escala, é importante perceber como a aluna se enquadra no espaço da sala de aula, se desempenha ou não nas atividades propostas pelo professor, se existe preocupação por parte do docente com a mediação, se esta acontece de forma adequada, se há interação dos alunos com deficiência intelectual com os outros colegas de classe e/ou com o professor, se essa interação é ou não significativa e se proporciona ou não o aprendizado.

Procedimentos de análise de dados

A fim de iniciar a discussão e análise da aluna Raquel, durante as aulas de geografia e história, apresentamos a descrição das atividades realizadas em sala por meio dos indicativos da Escala que evidenciam os momentos de envolvimento da aluna.

Sessão 1: Raquel na aula de geografia

Recorte 1:

A professora lê a prova a ser aplicada para toda a turma. Raquel não consegue acompanhar e a pesquisadora que filma a aula realiza a mediação.

Pesquisadora: **O que está perguntando?** (Raquel faz a leitura em tom inaudível). **Qual é a resposta, hum?** (aluna continua lendo) **Já descobriu, Raquel?** Não? Olha bem! (apontando para a questão da atividade avaliativa) País que apresenta um dos maiores índices de população urbana? Certo? E aqui na questão oito, lê para a professora. Raquel: Argentina apresenta um dos maiores índices de população urbana da América Platina.

Pesquisadora: Argentina é o que?

Raquel: Um país.

Pesquisadora: **Qual é a resposta?**

Raquel: Argentina?

A professora se aproxima e diz:

Professora: Argentina é um país.

Pesquisadora: (Pesquisadora fala a professora) **O conceito de país que ela não apreendeu.**

Professora: Aqui é só país, tá!

Recorte 2:

Pesquisadora: **Qual o nome do país?**

Raquel: Argentina

Pesquisadora: **Isso, aonde é que ele está? Escrito aonde?** (a aluna aponta o local incorreto) Para baixo, questão oito, na primeira linha, estas direto na segunda, por quê? Número oito. Como é o nome desse país?

Raquel: Argentina

Pesquisadora: **Então é esse.** (a aluna escreve na folha a resposta correta) **Agora presta atenção! País Platino, está perguntando sobre país novamente, estas vendo?** (acompanhando com aluna a leitura com o dedo indicador) País Platino que apresenta o MENOR, aqui você mostrou o MAIOR, aqui é o MENOR número de habitantes? MENOR, vê se você acha lá. Lê a cinco.

Raquel: **Como se apresentam a população do Uruguai? É o país que apresenta o menor número de habitantes.**

Pesquisadora: **Opa! Qual é o nome desse país?** (Toma a reforçar) **Qual é o nome desse país?**

Raquel: Uruguai!

Pesquisadora: **Então? Onde é que você vai colocar o Uruguai? Aonde?**

Raquel: Aqui! (apontando para a questão da folha)

Recorte 3:

Pesquisadora: **Lê a letra C para mim agora.**

Raquel: É um país "confirmado"

Pesquisadora: **País confinado! O que quer dizer país confinado? É um país preso, "guardadinho", aonde?**

Raquel: (continuando de onde parou a leitura) [...] no centro do continente.

Pesquisadora: **Vamos olhar ali, aonde está isso? Lê a questão número três.**

Raquel: Explique a expressão: "Paraguai um asteroide dentro do continente". É um país confinado no centro do continente sem saída para o mar.

Cristiane: **Qual é o país confinado então? Qual é o nome dele?**

Raquel: Paraguai.

Sessão 2: Raquel na aula de história

Recorte 1:

O professor faz a chamada, Raquel interage bastante com os colegas e fala baixo para não interromper o professor.

Professor: Onde paramos na aula passada turma?

Alunos: *"Visão da Burguesia Nascente" professor.*

Professor: Vamos retomar a última aula então, Minas Gerais tinha a visão da burguesia nascente, vocês tem que fazer o elo de ligação aqui..(Escreve no quadro)

Aluno: Elo de que?

Raquel: De ligação! (Responde prontamente ao colega)

Raquel: Se distrai rabiscando o caderno e conversando por sinais (para não atrapalhar a aula) com um colega do outro lado da classe).

Alunos: Alguns prestam atenção, outros estão distraídos e outros interagem fazendo perguntas ao professor que rapidamente as responde.

Recorte 2:

Professor: (Fala sobre os grupos medievais que existem até hoje, os "iluminatis").

Alunos: *(Se interessam bastante nesse assunto e interagem falando de filmes sobre os Iluminatis)*

Aluno: *O símbolo dos Iluminatis é o "olho que tudo vê", não é?*

Professor: Não, não confundam! Esse é o símbolo dos Maçons! (Desenha no quadro o símbolo que ele diz ser dos iluminatis no quadro)

Raquel: (Folheia páginas em branco de seu caderno).

Aluno: *Eu sei aonde tem Maçonaria... Qual a diferença entre os dois? (Iluminatis e Maçons)*

Professor: Um é extremamente católico e o outro não tem religião.

Recorte 3

Professor: Vamos lá então...

Alunos: *(Abrem uma folha em branco no caderno para escreverem sobre o próximo assunto e perguntam o significado da palavra Renascimento)*

Professor: É luz nas trevas, é como ensinar alguém que não sabe ler e escrever...

Aluno: *Não professor, renas é de renascer. E cimento?*

Professor: É o sufixo da palavra. Renascer é luz e cimento é o sufixo.

Alunos: *O que é sufixo?*

Professor: É a continuação da palavra! Começa a ditar um texto sobre o Teocentrismo para os alunos.

Aluno: *Quantas linhas eu tenho que pular aqui? Da última aula eu dormi...*

Raquel: (Escreve apenas algumas palavras do texto ditadas pelo professor).

3.1 Sessão 1 – Nível de envolvimento da Raquel na aula de geografia.

Na sessão 1 de geografia, o nível de envolvimento apontado na escala foi 5, com a atividade mantida intensamente e envolvimento máximo da aluna nas ações e no material; os estímulos circundantes não a distraem.

A atividade foi uma avaliação com consulta, a fim de encontrar as respostas para cada pergunta e transcrevê-la no caderno. Ateve-se à atividade proposta todo o tempo, realizando leituras e transcrevendo. A professora apresentou poucos momentos de mediação durante o processo, o que de certo modo, fez com que a aluna Raquel não assimilasse em sua totalidade o que deveria ser realizado. Essa constatação fica evidente, quando a pesquisadora aproxima-se para realizar a filmagem de um ângulo mais próximo e passa a ajudá-la a perceber sua dificuldade e registro de respostas erradas.

No recorte 1 a pesquisadora inicia um processo de mediação, fazendo questionamentos a fim de perceber o que a aluna de fato estava compreendendo do que foi repassado, assim como, perceber o nível de compreensão do conteúdo trabalhado, a saber: Países Latinos. A pesquisadora mediou a leitura de forma mais pontual, fazendo com que a aluna assimilasse o que realmente estava sendo perguntado, e deste modo, conseguisse responder adequadamente. Fica evidente que a fragilidade conceitual de Raquel centra-se no desconhecimento sobre o que é um país, assim, o conteúdo trabalhado tenha pouco ou nenhum significado para esta.

Nos recortes subsequentes pôde-se perceber que as mediações diretas foram fundamentais para que a educanda assimilasse o que era solicitado nas questões. Ficou evidente que sem a mediação na zona de desenvolvimento proximal pouco seria assimilado. Observadas filmagens e transcrição, percebe-se as lacunas existentes quanto a organização de pensamento, assimilação e apreensão conceitual de Raquel, constatações que demandam uma atenção por parte da professora em seu planejamento ao apresentar conteúdos e atividades de com maior mediação individualizada.

3.2 Sessão 2 – Nível de envolvimento da Raquel na aula de história.

Na sessão 2 de História, o nível de envolvimento apontado na escala foi 1, com ausência de atividade e evidências de uma aluna inativa e distraída, constatado no recorte 1 quando a aluna se distrai facilmente com os demais colegas da classe e fica absorvida nos rabiscos que faz nas folhas do caderno enquanto o professor discursa sobre o conteúdo. No recorte 2, o professor faz uma fala que interessa aos

alunos sobre “maçonaria e iluminatti”, percebe-se o interesse destes e há indícios de mediação do professor a fim de atender as dúvidas apresentadas pelos alunos. Raquel permanece absorvida pelo seu universo interior. Enfim, no recorte 3 o professor se direciona para o final da aula e dita um texto para que os alunos tenham o registro dos conteúdos daquele dia. Raquel escreve algumas palavras e desiste, não consegue acompanhar o restante da turma.

O professor centrou sua prática pedagógica na aula expositiva, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não entrou em “cena”; até porque, em momento algum, olhou ou referiu-se à aluna Raquel. O desenvolvimento da criança só acontecerá, de acordo com Vigotski (1994), por meio das relações estabelecidas entre as estruturas elementares como: reflexos, reações, associações; que são determinantes biológicos, associados à interação cultural que determina às funções psicológicas superiores. É nessa relação que se torna possível a formação de conceitos.

Talvez por desconhecimento, o professor deixou de apropriar-se de uma mediação qualificada que utilizasse a reflexão e o diálogo como fundamental na hora de ensinar, bem como a utilização de “ferramentas pedagógicas” adequadas para a elaboração conceitual mais apurada dos alunos.

3- Considerações finais

A vivência de Raquel no processo de pesquisa, assim como o mergulho nas suas aprendizagens e nas mediações dos professores, associado ao processo de imersão nas teorias de Vigotski e seus colaboradores possibilitou perceber a necessária articulação entre teoria e prática e conduziu-nos a reflexões: a de que os alunos com DI têm potencialidades a serem exploradas e elaboram conceitos quando percebem que “se importam com eles”. Os alunos sem a experiência de deficiência também têm potencialidades e, da mesma forma, correspondem de acordo com o grau de importância a eles dispensado. A diferença entre ambos são os caminhos percorridos e o tempo de resposta e de internalização para cada um chegar aos conceitos.

Nesta perspectiva, fica evidente que nas aulas de História e Geografia dos anos finais, alunos com DI elaboram conceitos, mas sem o papel do professor como mediador desses conceitos, pouco é apreendido pelos alunos. A mediação que o

professor acredita que estabelece com a aluna não alcança níveis mais abstratos de conceitos, porque suas aulas estão mais centradas no repasse de conteúdo, no monólogo, com poucos momentos de discussão e com quase nenhuma experimentação e exploração, sem entender que a mediação é a base constitutiva do ato pedagógico. É importante salientar que o professor não é o culpado pelas propostas pedagógicas que não “dão conta” de cumprir seu papel escolarizante, muitos pesquisadores têm se debruçado em estudos para discutir a teoria e os conceitos para entender a escolarização. Dussel (2014) afirma que esses conceitos têm sido propostos para explicar a persistência e formas particulares de se pensar e organizar as escolas, apesar de tantas tentativas de reforma que parecem praticamente inalteradas. Diante disso, estudar e pesquisar formas para contribuir com o processo de ensino e de aprendizagem de Raquel viabiliza por meio da pesquisa para mostrar que é possível.

Referências Bibliográficas

- CATHCART, K. D. P. *Crianças com Deficiência Mental na Escola Inclusiva: estratégias para aprender*. 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí UNIVALI, Itajaí, 2011.
- DUSSEL, I. *A montagem da escolarização: discutindo conceitos e modelos para entender a produção histórica da escola moderna*. Revista Linhas, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 250-278, jan./jun. 2014.
- PINO, A. *O conceito de mediação semiótica em Vigotski e seu papel na explicação do psiquismo humano*. Cadernos Cedes, Campinas, n. 24, p. 32-43, mar. 2001.
- VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução Jefferson Luiz de Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1994a.
- _____. *A Formação social da mente*. Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994b.
- _____. *Obras Escogidas*. V. I Madrid: Visor, 1983.
- VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Izadora Martins da Silva de Souza¹

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

Agências Financiadoras: OBEDUC/CAPES; FAPERJ e CNPq

Resumo

No Brasil, a luta pela inserção do direito à educação das pessoas com deficiência está alocada em vários discursos institucionais e diretrizes políticas. A análise das políticas públicas evidencia novas propostas de escolarização focando a educação inclusiva, serviços e tecnologias que propiciem o acesso e permanência do público alvo da Educação Especial em todas as modalidades de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior (BRASIL, 2008; 2015). Tomando como base o direito ao “[...] acesso, a participação e a aprendizagem [...]” (BRASIL, 2008, p.10), objetivamos investigar na perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) para a escolarização de pessoas com deficiência intelectual. A pesquisa encontra-se em fase de desenvolvimento, e propõe o acompanhamento e análise da produção e aplicação do primeiro livro digital em Desenho Universal para sujeitos com deficiência intelectual no Brasil. Vale mencionar que a nomenclatura Desenho Universal se origina da arquitetura, nacionalmente temos sua inserção aplicada na questão da acessibilidade física (BRASIL, 2004; 2015), sua representação no cenário educacional ainda é muito recente, tendo poucos estudos no país. Em síntese, o Desenho Universal é uma forma de democratizar a educação, apesar dos desafios, entendemos que o nosso estudo evidencia possibilidades e perspectivas que podem contribuir para participação efetiva de alunos com deficiência intelectual nos processos de escolarização em escolas plurais e inclusivas.

Palavras-chave: Desenho universal para aprendizagem, Deficiência intelectual, Inclusão escolar.

Introdução

Com um olhar voltado para os primeiros posicionamentos do Brasil a respeito da Educação Especial, notamos o quanto o país se desvinculou do caráter assistencialista e integracionista que permeou as ações políticas e educacionais dirigidas para essa população historicamente (PLESTCH, 2014). A década de 1990 propôs um salto positivo para a educação, isso fica evidente em documentos, como a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ) – Integra o Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem (Obeduc).

Salamanca (1994), escritos que propiciaram o desenrolar da inclusão em termos internacionais, fomentando a necessidade de novas políticas educacionais dirigidas

para os mais variados grupos excluídos, dentre os quais as populações com alguma deficiência (GLAT E PLETSCHE, 2011).

Diante disso, nosso texto pretende apresentar o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) como suporte para a escolarização de pessoas com deficiência intelectual (DI). A pesquisa encontra-se em fase de desenvolvimento e tem como objetivo geral acompanhar e analisar a elaboração e inserção do primeiro livro digital em Desenho Universal para sujeitos com deficiência intelectual no Brasil. A fim de que se desenvolvam as questões propostas, pretendemos adotar a pesquisa qualitativa (GODOY, 1995; ESTEBAN, 2010) para conduzir nosso estudo. Realizaremos a análise bibliográfica e o mapeamento documental da temática escolhida. A definição do campo de pesquisa será em consequência do projeto em andamento do livro didático em Desenho Universal para pessoas com deficiência intelectual no Brasil.

Desenvolvimento

A educação inclusiva é instaurada como política educacional no país, assim ocorre o desmantelamento da educação tradicional. Começamos a verificar que as questões abordadas a respeito da temática são insuficientes para atender a dimensão atual do cenário de inclusão. Temos a enunciação de uma educação propiciadora da interação social como fonte para o desenvolvimento cognitivo e emocional da pessoa com deficiência. Mas, habitualmente o ingresso da população com deficiência intelectual em classe comum do sistema regular brasileiro é controverso, uma vez que seu comprometimento funcional firma alusões sobre sua permanência nesse espaço. De acordo com Blanco e Glat:

A Educação Inclusiva significa um modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção de barreiras para a aprendizagem (2009, p.16).

No Brasil, cerca de 23,9 % da população, durante último levantamento do Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)², apresentava algum tipo

de deficiência. Ainda durante a pesquisa, o quantitativo de pessoas com deficiência intelectual chegava a 1,4% do público pesquisado.

Cabe dizer que o termo deficiência intelectual é uma expressão adotada para designar a “incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade” (AAMR, 2006, apud PLETSCHE, 2014, p. 108).

Como nossos estudos tomam como base a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, compreendemos que a interação entre os sujeitos mediada pela cultura a partir de práticas e intervenções pedagógicas no espaço escolar são fundamentais para o processo de aprendizagem desses sujeitos. Isto é, a mediação entre o professor e o aluno é de extrema importância, uma ponte para o desenvolvimento, sendo a mesma pré-requisito para o aprendizado. “ O desenvolvimento está para a aprendizagem como a sombra para o objeto que a projeta” (VYGOTSKY, 2016, p. 105). Ou seja, para Vygotsky as pessoas se educam nas trajetórias de vida, nada é determinante, o que contribui para desmistificar a preeminência da deficiência, pois tudo é interferido e construído.

Em vista disso, a presença da pessoa com deficiência intelectual não pode ser estigmatizada pela reclusão ou apenas pela assistência profilática, a escola é um campo de aprendizagem e desenvolvimento, que deve ter como objetivo a construção de novos significados, proporcionando a socialização.

Nesse sentido, nossa pesquisa evidencia a importância do Desenho Universal para Aprendizagem, sendo uma temática recente e com pouca bibliografia nacional disponível. A nomenclatura no Brasil é mais conhecida pela padronização e acessibilidade arquitetônica para a pluralidade, tendo em vista uma série de documentos e legislações específicas, como o Decreto 5.296 de 2 de dezembro de 2004, Art. 8º, inciso IX que caracteriza o DU como:

² IBGE é a sigla para Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, que é uma organização pública responsável pelos dados e estatísticas brasileiras. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/>> Acesso em: junho de 2016.

[...] concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade (BRASIL, 2004).

Ainda sobre a definição, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 **que institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência, menciona em seu Art. 3º, inciso II, o Desenho**

Universal como “[...] concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva” (BRASIL, 2015).

A diferença substancial é que o Desenho Universal para Aprendizagem se desassocia de projetos da engenharia, neste ponto falamos de uma contexto educacional que propicie o atendimento educacional aos diversos sujeitos e facilite seu alcance as propostas no cotidiano, com interesse em um currículo escolar flexível. Conforme Rose e Meyer (2002 apud BERSCH, 2013):

[...] é um conjunto de princípios baseados na pesquisa e constitui um modelo prático para maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes. Os princípios do Desenho Universal se baseiam na pesquisa do cérebro e mídia para ajudar educadores a atingir todos os estudantes a partir da adoção de objetivos de aprendizagem adequados, escolhendo e desenvolvendo materiais e métodos eficientes, e desenvolvendo modos justos e acurados para avaliar o progresso dos estudantes (p. 19).

Do mesmo modo, nossa pesquisa evidencia a importância dos recursos da Tecnologia Assistiva, também conhecida no Brasil com a nomenclatura de Ajudas Técnicas (BRASIL, 2015). Vale lembrar que, de acordo com os documentos nacionais, a TA é compreendida como uma área

[...] do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2009, p. 9).

Entendemos então, que a Tecnologia Assistiva não é uma opção ou algo restrito a determinado grupo, mas uma necessidade que deve alcançar a todos. Seja a tecnologia de auto ou baixo custo, ela oportuniza qualidade de vida, mobilidade e progresso nas atividades do cotidiano.

Se estabelece então a relação entre o DUA e a TA, se complementando para oportunizar condições de aprendizado a heterogeneidade, diante dessas considerações, compreendemos um pouco da afinidade desses temas, mas há diferenciações quanto aos métodos utilizados (ROSE; HASSELBRING; STAHL; ZABALA, 2004).

Em nossos estudos, verificamos que o uso do livro didático é algo rotineiro nas escolas brasileiras, a questão é se esse material atende às especificidades do aluno, contribuindo para a escolarização. Para ilustrar melhor, no Brasil contamos com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)³, sendo o órgão que avalia e estabelece critérios de compra e distribuição desses materiais para as redes de ensino (VERCEZE; SILVINO, 2008). A organização do livro em DUA nos faz refletir a respeito do mercado editorial e dos exemplares didáticos em circulação, a diferença profunda e fundamental na elaboração e manuseio desses livros é questionável.

Inicialmente o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) conduziu uma ação internacional com o nome “*Inclusive, Equitable, Quality Education for All*”, coordenando oficinas com especialistas da América Latina para o desenvolvimento de normas para a construção de livros didáticos acessíveis. A organização Movimento Down⁴ é a responsável no Brasil pela formulação do primeiro livro didático para pessoas com deficiência intelectual e dificuldades de aprendizagem.

O processo de divisão e modelagem do livro iniciou-se através de um manual construído com apoio de uma equipe multidisciplinar e estudantes do curso de licenciatura em pedagogia. Esse documento abre uma discussão a respeito dos exemplares didáticos dispostos nas salas de aula, além das especificações sobre a aplicação do conceito DUA nesses recursos. Obtivemos os resultados, no ano de 2015 o manual final Desenho Universal para Livros Didáticos⁵ foi estabelecido.

Depois dos registros produzidos por esse manual, a criação e confecção do protótipo do livro para pessoas com deficiência intelectual começou. Para

³ “O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica” Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>.

⁴ Maiores informações sobre organização em: <http://www.movimentodown.org.br/movimento-down/>

⁵ Manual completo disponível em: <http://www.movimentodown.org.br/educacao/desenho-universal-para-aprendizagem/>

esclarecer, a proposta está em andamento desde o começo de 2016, tendo como prazo de execução e apropriação o ano de 2018.

Um ponto interessante é que o projeto adotou um material já existente, o livro didático mais usado pelas escolas brasileiras, na área de ciências humanas e da natureza, do 1º ano do ensino fundamental. No momento ele está sendo discutido e repensado por especialistas da área de Educação Especial. Podemos esperar resultados mais concretos a partir do 2º semestre de 2016, já que o protótipo em formato digital será aplicado em diversas instituições educacionais do país.

Considerações finais

Em consequência das políticas públicas que impulsionam a inclusão, fica nítido que a escola brasileira ainda é inapta à diversidade. A presença da pessoa com deficiência intelectual não pode ser estigmatizada pela reclusão; as instituições devem ter como objetivo a construção de novos significados, proporcionando a socialização. Assim, “[...] a simples inserção física do aluno especial numa turma comum, sem adaptações no currículo e na dinâmica pedagógica, não proporciona sua participação na aprendizagem” (GLAT; PLETSCHE, 2011, p 95).

À vista disso, pesquisas e práticas envolvendo o Desenho Universal para Aprendizagem precisam avançar, não apenas na produção científica ainda escassa, mas também para contribuir com a aprendizagem e desenvolvimento dessa parcela da população, ainda tão marginalizada no sistema educacional.

Em síntese, o Desenho Universal é uma democratização da educação, apesar dos desafios, entendemos que o nosso estudo evidencia possibilidades e perspectivas que possam contribuir para a participação do aluno com deficiência intelectual na escola inclusiva.

Referências Bibliográficas

- BRASIL. Ministério da Justiça. **Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade** (1994 - Salamanca). Declaração de Salamanca e linha de ação sobre Necessidades Educativas Especiais. 2º ed. Brasília: Corde, 1997.
- _____. Ministério da Educação. **Direito à Educação: necessidades educacionais especiais: subsídios para atuação no Ministério Público**, 2001.

- _____. **Decreto nº 5.296**. Brasília, 2004. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
- _____. **Política Nacional de Educação Especial. Educação Especial: um direito assegurado**. Livro 1. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- _____. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Comitê de Ajudas Técnicas. Tecnologia Assistiva**. – Brasília: CORDE, 2009. 138p.
- _____. **Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência** / Luiza Maria Borges Oliveira / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) / Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência; Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012. 32 p. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf> > Acesso em: junho de 2016.
- _____. **Lei 13.146/2015 (LEI ORDINÁRIA). 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
- BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre: CEDI, 2013. Disponível em: http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso junho de 2016.
- CAST. **Design Universal para Aprendizagem**. Disponível em: <http://www.cast.org> Acesso em: junho de 2016.
- DECLARAÇÃO mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, 1990.
- ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação – fundamentos e tradições**. Editora Artmed, Porto Alegre, 2010.
- GLAT, R.; BLANCO, L.de M. V. **Educação especial no contexto de uma educação inclusiva**. In: GLAT, R. (Org.). Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Ed. 7Letras, 2009.
- _____. PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. 2ª ed.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.
- GODOY. A. S.. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. RAE – Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.
- MEYER, A.; ROSE, D. H.; GODON, D. **Universal Design for Learning: Theory and Practice**, 1ª ed., Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014.
- PLETSCH, M. D. **A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010)**. In: Revista Teias – Movimentos sociais processos de inclusão e educação v. 12, n. 24, p. 39-55, jan./abr. 2011.
- _____. **Repensando a inclusão escolar: Diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. 2ª edição, Editora NAU, Rio de Janeiro 2014.
- ROSE D. H. e MEYER, A. **Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning**. 2002. Disponível em <http://www.cast.org/teachingeverystudent/ideas/tes/> Acesso em 02/03/08

- ROSE, D. H.; HASSELBRING, T. S.; STAHL, S. and ZABALA, J. **Tecnologia Assistiva e Desenho Universal para a Aprendizagem: Dois lados da mesma moeda**, 2004. Tradução livre de Assistiva Tecnologia e Educação. 2014.
- VERCEZE, R. M. A. N.; SILVINO, E. F. M. **O livro didático e suas implicações na prática do professor nas escolas públicas de Guajará-Mirim**. Revista Teoria e Prática da Educação, v.11, n.3, p.338-347, set./dez, 2008.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**; MICHAEL COLE et al (orgs); NETO, J. C.; BARRETO, L. S. M.; AFECHE, S. C. (Trad), 7^a ed., São Paulo, Martins Fontes, 2007.
- _____. LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. de Maria da Penha Villalobos. 14^a edição. São Paulo: Ícone, 2016.

DIREITO À EDUCAÇÃO NO ESTADO DEMOCRÁTICO: levantamento e análise da produção bibliográfica (1992-2012)

Maurinice Evaristo Wenceslau

(PPGD/UFMS/LEDD)

Fabiany de Cássia Tavares Silva

(PPGEdu/UFMS/OCE)

Débora de Oliveira Santos

(FADIR/UFMS/LEDD – Bolsista PIBIC/CNPq)

A pesquisa **DIREITO A EDUCAÇÃO NO ESTADO DEMOCRÁTICO: levantamento e análise da produção bibliográfica (1992-2012)** visa mapear e analisar o conhecimento produzido e difundido sobre o Direito a Educação, no campo jurídico, no período de 1992 a 2012. O recorte temporal compreende a organização do primeiro Congresso do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito (CONPEDI), no Brasil. Para as análises pretendidas delimitamos como fontes as dissertações e teses defendidas em Programas de Pós-Graduação e disponibilizadas na Biblioteca Digital (BDTD) e os trabalhos apresentados no CONPEDI, nos Grupos de Trabalho de Direitos Sociais e Políticas Públicas; Direitos Fundamentais e Democracia; direito, Educação, Ensino e Metodologia Jurídicos; Direito à Educação. Neste texto, apresentamos dados do levantamento e seleção dos trabalhos apresentados em quinze edições dos Congressos CONPEDI, alcançando um total de 215, dos quais 118 correspondiam aos descritores Educação, 63 a Cidadania e 34 a Inclusão Social. Nesse total, a temática Educação aparece em destaque, apontando que as discussões tornam limítrofes as ciências do Direito e da Educação, cada vez mais pertinentes e hodiernas. Tal pertinência *per se* justifica a discussão, mais do que necessária, do direito à educação e, particularmente, à escolarização, ancorada no conceito de **Democracia**, cerne no debate da educação escolar como ação pública emancipadora, capaz de reproduzir a cidadania ativa e como garantia fundamental ao direito social, de prestação positiva do Estado para a sociedade.

Palavras-chave: Democracia; Cidadania; Inclusão Social; Direito a Educação.

Notas Introdutórias

Esta pesquisa, parte integrante do Projeto de Pesquisa "Direito à Educação no Estado Democrático: levantamento e análise da produção bibliográfica (1992 - 2012)", objetiva mapear e analisar os processos de produção/disseminação de conhecimentos sobre Direito à Educação, particularmente, em trabalhos publicados nos anais dos congressos do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito (CONPEDI). Para tanto, parte da premissa de que a Educação é compreendida, historicamente, como transmissão de aspectos culturais sobre a civilização humana, permeada pelo exercício reflexivo, aspecto do que a história da humanidade permite compreender sobre o presente. Esta correspondência da

Educação fundamenta o seu caráter político e social, capaz de transmitir e incitar o desenvolvimento das capacidades humanas.

Em vista disso, o Direito perpassa a Educação, em seus objetivos e na sua perspectiva de acesso, determinando-a como parte basilar da estrutura de um Estado Democrático de Direito e fundamental para as sociedades contemporâneas. O Direito à Educação, neste cenário, surge no preceito de coexistência entre a dignidade do indivíduo, no âmbito das suas relações sociais, bem como na esfera pública, na sua dignidade diante da sociedade. Compreende a proteção institucional conferida ao Direito à Educação, que o sujeito tem o direito de tê-lo na História, e não de ser apenas objeto nela (FREIRE, 2000, p. 108).

Assim, realiza análises dos aspectos recorrentes aos estudos do Direito à Educação, na ciência jurídica brasileira, em vista de propiciar debate com as temáticas, Educação, Cidadania, Democracia e Justiça Social. Para tanto, resgata aspectos constitucionais, a fim de compreender a contemporaneidade do Estado brasileiro e a ligação da Cidadania com a Democracia. Salienta a cultura democrática e o acesso à Educação, com a escolarização, como ponto-chaves do diálogo proposto. Evoca as categorias teóricas da “Educação”, “Cidadania” e “Inclusão Social” para propor a tese de, que o Direito à Educação vocaciona à legitimidade do próprio Estado e a construção de uma postura ética significativa à autodeterminação do sujeito-cidadão, como ser histórico-social.

Situando as análises

O Estado Democrático de Direito possui dois princípios indissociáveis: o da legalidade e o democrático. Este pauta a primazia da vontade popular, sendo a gerência das diretrizes das instituições públicas determinadas pela manifestação do povo ao Estado; aquele insurge na vinculação do Estado a uma “[...] ordem juridicamente centralizada segundo a qual a jurisdição e a administração estão vinculadas à lei” (KELSEN, 1979, p. 35). A Constituição Federal é o centro do sistema jurídico brasileiro.

A democracia dinamiza a relação entre o poder do Estado e os interesses da sociedade civil, expandindo a projeção política que, na contemporaneidade, não suporta a desvinculação do conceito à participação ativa do sujeito-cidadão. Assim, a democracia é um fenômeno histórico que reflete a singularidade do homem

moderno e sua necessidade de se perceber-se enquanto sujeito, indivíduo autodeterminado (MONTEIRO, 2006, p. 17).

A ação ativa do sujeito-cidadão é um plexo de ação democrática, tanto na escolha dos representantes, como na vida cívica e nas relações sociais (CUNHA, 1991, p. 20). Esta interação visa à aproximação da inclusão e da justiça social, que se tornam conexas à cultura democrática e ao desenvolvimento social. Eis o contexto que determina a questão orientadora deste estudo, isto é, a cultura democrática e a educação política, que, ao longo da História, foram relevantes na discussão do sujeito na sociedade e no Estado, pressupõe-se como um “espaço público” não-estatal, no qual articulam e projetam demandas sociais, espaço próprio de manifestação do sujeito enquanto cidadão na democracia.

Contudo, no cenário sócio-político do Estado Brasileiro o espaço público, apesar dos avanços, ainda tem tímida repercussão e aprofundamento, resultado das rasas experiências da democracia. A cultura democrática e a atividade cívica se distanciam da vivência do brasileiro médio, que não percebe na cidadania ativa ferramenta do ator social, um exercício cotidiano (RICHTER, TERRA e CASSOL, 2007, p.2), prejudicando a legitimidade da democracia, e a experiência do cidadão frente aos seus direitos e ao exercício de seus deveres

O problema é que se se tomar o conceito de cidadão apenas no aspecto negativo/passivo, estar-se-á restringindo o conceito de democracia e, quiçá, até o desnaturando. A não-participação direta e efetiva do cidadão acaba por afastá-lo das decisões que lhe são diretamente relacionadas e, conseqüentemente, do governo. Como outra face do problema, tem-se que tal falta de participação também determina que os governantes, no trato das questões que lhes são afetas, prescindam de considerar como precípua o interesse dos governados. (CUNHA, EPPLE e HERATH, 2008, p. 986)

No escopo constitucional encontramos dois pontos de discussão, de um lado, a determinação da soberania popular, que atrela o Estado ao dever de propiciar condições dignas aos seus governados para que seu povo se autodetermine, e, de outro, o princípio da dignidade humana, ambos objetivos da República.

Estes pontos (artigo 1º, da Constituição Federal) tornam-se objeto da fundamentabilidade de outros dispositivos constitucionais, como o artigo 205, que vincula a Educação ao pleno desenvolvimento da pessoa humana com o exercício da cidadania. A Educação, na finalidade constitucional, oferece o elemento cultural

para compreensão do sujeito dos aspectos da vida pública, dos outros, da lei e dos direitos dentro da sociedade organizada (PIACETIN, 2013, p. 59).

Dessa forma, define Educação como garantia fundamental e direito social para o Estado contemporâneo, propiciando preceitos para legitimá-lo. Arelada ao pleno desenvolvimento, aproxima o cidadão dos direitos, deveres e liberdades do homem. Participa da construção da autonomia do sujeito para desempenhar, por si, seu papel na sociedade democrática, como agente histórico-social de seu presente, capaz de construir virtudes e valores morais autônomos. Finda com objetivos ao desenvolvimento social pelo acesso educacional, viabilizado pela escolarização.

A Cidadania, em si, é “um processo educativo, fruto da cultura estabelecida pela experiência de todos os cidadãos”, indicando que “quanto mais informados e participativos, maior a possibilidade de resolver os conflitos no interior da sociedade” (WENCESLAU & SILVA, 2014, p.2). Logo, à cidadania o processo educacional promove um espaço adequado para a sua promoção, pela coletividade presente em sua essência e pela constante desconstrução e construção típicas à Educação.

Diante disso, a Educação redonda, paralelamente, à Cidadania, em “favorecer o desenvolvimento tão completo quanto possível das aptidões de cada pessoa, ao mesmo tempo como indivíduo e como membro de uma sociedade, regida pela solidariedade”(CONGRESSO DE NICE, 1932). O conceito aproxima a evolução social, entendendo o desenvolvimento social a ela pertencente e possível, principalmente, com a instrumentalização da Educação nas vias da Cultura e da Cidadania.

Dados do levantamento, ou indicadores da pesquisa

Na identificação da produção científica nos anais de congresso do CONPEDI dividimos o mapeamento em dois estágios de exclusão/inclusão: o primeiro, de acordo com os Grupos de Trabalhos (GT); o segundo, pelos descritores dos trabalhos eleitos. Para a primeira etapa, escolhemos os seguintes GT: Direitos Sociais e Políticas Públicas; Direitos Fundamentais e Democracia; Direito, Educação, Ensino e Metodologia Jurídicos; Direito à Educação. A partir desta escolha, efetuamos o levantamento a partir dos descritores Educação, Cidadania, Inclusão Social.

Para tanto, estamos ancorados no pressuposto de que a pesquisa exploratória é uma preparação para a pesquisa explicativa (SEVERINO, 2007, p. 123), utilizando desta para construir, qualitativamente, os resultados obtidos pelos objetivos da pesquisa.

A abordagem qualitativa, pela amplitude de fatores na análise bibliográfica dos dados, sejam eles, históricos, econômicos, políticos e/ou sociais, acaba dando vação a uma investigação global, por meio dos contextos científicos diversos (MEZZAROBA; MONTEIRO, 2006, p. 110).

Das fontes utilizadas, destaca-se a bibliográfica, por seus dados se constituírem de trabalhos publicados, contribuições científicas de estudos feitos por outros teóricos; também destaca as fontes de natureza documental, pelo constante emprego de documentos nos trabalhos levantados, fazendo necessária a recorribilidade a estas fontes.

Neste contexto, obtivemos como resultado, considerando as edições de congressos¹ investigadas, bem como a alternância de identificação dos GT, 215 trabalhos científicos, de 2006 a 2012, dos quais 118 são identificados pelo descritor Educação; 63 pelo descritor Cidadania e 34 pelo descritor Inclusão Social.

A **Figura 1** apresenta a incidência (%) dos descritores na totalidade de trabalhos selecionados, quantitativamente. A grande área da Educação aparece em destaque, apontando a articulação limítrofe entre as ciências do Direito e da Educação, o que sugere a pertinência e a recorrência da análise jurídica na ciência da Educação, movimento importante na contemporaneidade. Este dado torna-se mais expressivo quando em comparação com o descritor “Cidadania” que, por sua vez, tem um conceito discutido mais transversalmente pelos diferentes ramos da ciência jurídica do que na própria Educação.

¹ Frequência semestral, no período de Acresce-se a isso a indisponibilidade de acesso aos trabalhos das edições de 1992 a 2004 no sítio do CONPEDI

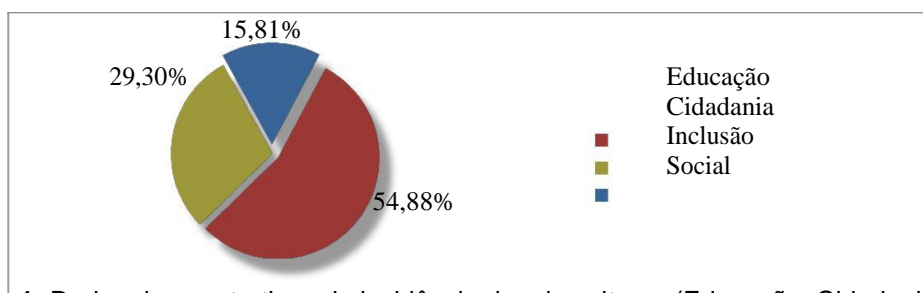


Fig. 1: Dados demonstrativos da incidência dos descritores (Educação, Cidadania e Inclusão Social) dentro dos trabalhos levantados pela pesquisa.

A análise comparativa do descritor “Educação” e o descritor “Cidadania” assinala conjunções entre os tópicos, tendo apontado à bibliografia o consenso de que são contextos conexos aos variados estudos sobre as manifestações do sujeito-cidadão no Direito à Educação. Neste sentido, aponta como fator comum, nos trabalhos que contemplam os descritores, a presença do conceito **Democracia**, levando o estudo ao debate da Educação e da Cidadania como instituição social fundamental à Democracia, em especial na condição de escolarização, aqui, compreendida como uma instituição a serviço da produção de uma sociedade mais igualitária (WENCESLAU & SILVA, 2014, p. 7).

A Educação detém um papel de emancipadora, capaz de reproduzir a cidadania ativa e a *empowered participation*, promovendo o espaço público não-estatal (STURZA; COLET, 2009, p. 4220).

Neste sentido a educação deve proporcionar ao ser humano uma racionalidade crítica, não o tornando mero repetidor dos acertos e erros de seus antecessores, mas, ao contrário, aprimorando conceitos, técnicas e relações com a finalidade de conduzir a sociedade a uma contínua melhora, traduzindo-se em expediente de cidadania com vistas a diminuir as diferenças e exclusões que marcaram o passado remoto. (GÖTTEMS e ALVES, 2012, p. 13):

Em Campos e Diniz (2008, p. 12) volta à vinculação do Estado ao Direito à Educação do seu povo, apreendendo-o, constitucionalmente, como garantia fundamental e direito social, de prestação positiva do Estado:

[...] a educação ocupa, na realidade constitucional brasileira, posição de destaque entre os deveres fundamentais do Estado, na medida em que a prática pedagógica instrumentaliza o exercício da cidadania, que constitui um dos princípios basilares do estado democrático de direito. A cidadania contemporânea traz, em seu conceito, o pressuposto da autonomia, do agir livre, uma vez que os sujeitos, em um contexto de democracia participativa, são chamados a formar juízos de valor, decidir com

conhecimento de causa os assuntos da coletividade. O cidadão é, antes de tudo, participante, co-responsável pelas decisões comuns.

A correlação entre a quantidade de trabalhos publicados por ano, também, analisamos e o resultado reitera a expansão do Direito à Educação, exposta acima. A figura abaixo (**Figura 2**) expressa o aumento do estudo da temática, na relação do número de publicações selecionadas por ano. Em comparativo ilustrativo, no espaço de 05 anos, entre 2006 e 2010, houve um crescimento de 562%² dentro da área do Direito à Educação no CONPEDI.

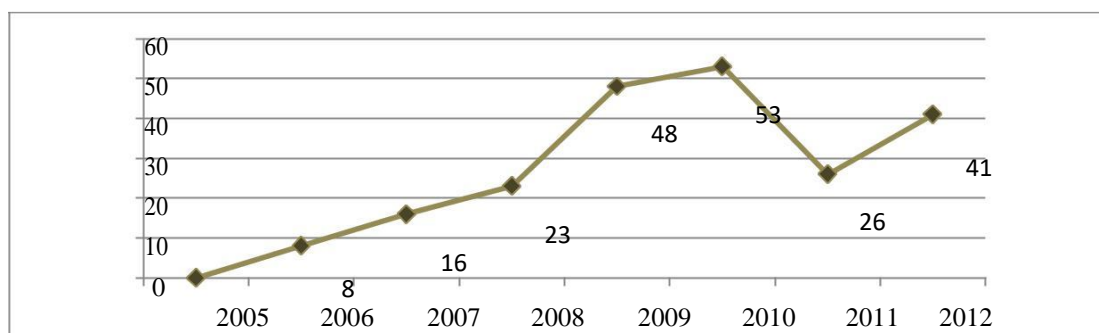


Fig. 2: Relação entre os anos de realização dos congressos do CONPEDI e o número de trabalhos publicados nos anais.

Em vista do crescimento constatado, incursionamos pelas percepções sobre a articulação dos descritores, Educação, Cidadania e Inclusão Social, constatando a congruência entre as temáticas dos trabalhos levantados com os debates legislativos e judiciários, manifestando que a construção do conhecimento científico jurídico prossegue a atualização proposta nestes espaços públicos, e **oficiais**, de discussão.

Exemplificam a constatação as edições XVII CONPEDI CESUMAR e XVIII CONPEDI FMU do congresso, ambos de 2009, as únicas edições com um GT denominado “Ações Afirmativas, Inclusão e Cidadania”; tendo no mesmo ano iniciado o debate sobre a constitucionalidade da política de cotas raciais no Ensino Superior, com o julgamento da ADPF (Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental) n.º 186³ no Supremo Tribunal Federal.

² Cálculo na Taxa Básica de Crescimento: (presente)-(passado)/(passado)

³ (STF - ADPF: 186 DF, Relator: Min. RICARDO LEWANDOWSKI, Data de Julgamento: 31/07/2009, Data de Publicação: DJE-148 DIVULG 06/08/2009 PUBLIC 07/08/2009). Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStfArquivo/anexo/ADPF186.pdf>. Acesso em: 03/09/2015.

Göttems e Rocha (2009, p. 484) propõem que as políticas de ações afirmativas são o “acesso das minorias nos bancos universitários”, mas a garantia não pode “vilipendiar o princípio da igualdade”, sendo necessária a “adoção de medidas que assegurem o acesso, com a observância do princípio da igualdade”. Já em 2010, extinto o GT, a temática mantém destaque, tratando das implicações da abrangência do instituto: como sugerem Agostinho e Brega Filho (2010, p. 4662) que:

“A aplicação das ações afirmativas para igualdade racial, não deve se deixar de cobrar o próprio Estado para que invista na concretização dos direitos sociais à parcela”, remetendo ao caráter provisório e ao fato de que o Estado não pode se esquivar da “educação pública de qualidade” como “vetor potencialmente decisivo para uma realidade social mais igualitária”.

Semelhante, extrai o Direito à Educação para pessoas com deficiência, do qual coletamos 13 trabalhos que acompanham avanços legislativos, em âmbito nacional e internacional. Santos (2010, p. 2714) exemplifica este extrato, indicando os instrumentos legais como essenciais “ao direito fundamental à educação, compartilhando sua fundamentabilidade formal e material” e garantindo “o atendimento diferenciado [...] aos alunos com deficiência”; segue o raciocínio:

Ademais, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em seu art. 24, estabelece a obrigação dos Estados Partes de efetivarem o direito à Educação das pessoas com deficiência sem qualquer tipo de discriminação, assegurando-lhes o acesso ao sistema educacional inclusivo em todos os níveis. [...] O atendimento educacional especializado previsto Constituição Federal de 1988 (art. 208, inc. III) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (art. 58) deve possuir características peculiares, de acordo com o tipo de deficiência apresentada pelo aluno.

Os dados da pesquisa destacam a reflexão científica do Direito à Educação, que prepondera, sobretudo, em temáticas conexas à Cidadania: seja para o seu exercício ativo ou para a garantia de acesso à escolarização, como aspecto material do Direito à Educação.

A Educação é lida como condição de existência à própria vivência democrática e da Cidadania, com o objetivo de dar aporte à solidariedade social e à participação ativa na vida pública e no espaço público. Aspectos teóricos debatidos nos trabalhos conjugam com o acesso ao sistema educacional também discutido, nas políticas de ações afirmativas e no Direito à Educação das pessoas com deficiência. Isto posto, fica clara a incidência dos três pontos de análise deste trabalho: Educação,

Cidadania e Inclusão Social; como base à efetivação da justiça social, por meio do Direito à Educação.

Notas Finais

A estruturação do Estado Democrático de Direito reitera a necessidade da autonomia do cidadão como elemento basilar de sua legitimidade e concretização. A vida pública na democracia moderna requer o exercício contínuo de convívio social, que permite à cultura democrática figurar como princípio nas relações sociais. A justiça social e a igualdade entre os membros da sociedade, quando postas como requisitos para o alcance da dignidade da pessoa humana, demonstram proximidade à liberdade e ao pleno desenvolvimento humano. Neste viés, a Educação reforça o seu papel em função da Educação Política e da Educação para Cidadania; reiterando, inclusive, a órbita legalista que a Constituição Federal brasileira propõe a respeito do instituto.

Diante disso, este estudo incorpora a constância deste debate, bem como a leitura que ele faz da Educação, como base para a sustentação da capacidade humana diante do Estado e da Cidadania, e que, por meio da formação e instrução, findam na autonomia no espaço público não-estatal.

Acresce-se a isso, o desdobramento material do Direito à Educação, por meio da escolarização e do acesso ao sistema educacional. Este raciocínio leva à tese de que à democracia e à própria Educação não basta a formação política, mas requer também o acesso à informação e ao conhecimento, capaz de ofertar conhecimento ao sujeito para a formulação dos seus próprios juízos morais e éticos.

Conclui-se que a crescente produção no Direito à Educação imprime a imprescindibilidade da Educação na sociedade contemporânea, que, embora em constante transformação, não vê a possibilidade de isentar-se da emancipação que a Educação viabiliza ao sujeito-cidadão.

Referências Bibliográficas

- AGOSTINHO, L. O. V.; BREGA FILHO, V. Democracia radical e igualdade racial: um novo olhar às ações afirmativas. In: XIX CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI, 2010, Fortaleza. Anais do XIX Encontro Nacional do CONPEDI. Florianópolis: Boiteux, 2010.
- CAMPOS, J. C. D.; DINIZ, Márcio A. V. O acesso à Educação na ordem constitucional brasileira: a consolidação da cidadania no Estado Democrático

- de Direito. In: XVII CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI, 2008, Brasília. Anais do XVII Congresso do Conpedi. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2008.
- CASSOL, S. V.; RICHTER, D. O Uso Da Democracia Participativa Como Meio De Fortalecimento Da Cidadania Frente À Crise Do Estado. In: XVI CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI, 2007, Campos dos Goytacazes. Anais do XVI Congresso do Conpedi. Florianópolis: Fundação Boiteux: 2007.
- CUNHA, L. A. Educação, Estado e democracia no Brasil. São Paulo: Cortez, 1991.
- GOTTEMS, C. J.; ALVES, F. B. Educação para a democracia. In: XXI CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI, 2012, Uberlândia. Anais do XXI Encontro Nacional do Conpedi. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012.
- HERATH, M.; EPPLE, C.; CUNHA, C.S da. O Direito Fundamental de Participação Social no Estado Democrático de Direito. In: XVII CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI, 2008, Brasília. Anais do XVII Congresso Nacional do CONPEDI. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2008.
- KELSEN, H. Teoria pura do direito. Trad. João Baptista Machado, 4ª ed. Coimbra: Armênio Amado ed., 1979.
- MONTEIRO, A. R. História da Educação: do antigo "direito de educação" ao novo "direito à educação". São Paulo: Cortez, 2006.
- MEZZAROBBA, O.; MONTEIRO, C. Manual de Metodologia da Pesquisa no Direito. 3ª ed. ver. São Paulo: Saraiva, 2006.
- ROCHA, T. B.; GOTTEMS, C. J. A Política de cotas nas universidades: em busca da efetividade do direito à educação. In: XVIII CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI, 2009, São Paulo. Anais do XVIII Congresso Nacional do Conpedi. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.
- SANTOS, R. A. O direito fundamental à educação das pessoas com deficiência. In: XIX CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI, 2010, Fortaleza. Anais do XIX Encontro Nacional do CONPEDI. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2010.
- SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 23ª ed. rev. e atual. – São Paulo: Cortez, 2007.
- STURZA, J. M.; COLET, C. Construindo uma sociedade participativa: democracia e cidadania como pressupostos necessários para a concretude da políticas públicas de inclusão social. In: XVIII CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI, 2009, Maringá. Anais do XVIII Encontro Nacional do CONPEDI. Florianópolis: Fundação Boiteux: 2009.
- WENCESLAU, M. E; SILVA, F. C. T. CIDADANIA, DIFERENÇA E CULTURA: da Ciência política e jurídica aos documentos curriculares locais. In: II SEMINÁRIO INTERNACIONAL IMAGENS DA JUSTIÇA CURRÍCULO E EDUCAÇÃO JURÍDICA, 2014, Pelotas (RS). POLÍTICAS CURRICULARES. Pelotas (RS), 2014.

A INTERFACE ENTRE CONTEÚDOS E RECURSOS NA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Regina da Silva Mendes

Camila Baggio do Amaral

RESUMO

O presente estudo vincula-se ao Programa Observatório da Educação – OBEDUC - da Capes, intitulado *A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem*. A pesquisa do Observatório tem como objetivo analisar as dimensões que envolvem a escolarização de alunos com deficiência intelectual, notadamente as que se referem ao ensino e à aprendizagem destes nas classes regulares (Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos), no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Este artigo toma como objeto de estudo a interface entre os conteúdos curriculares e os recursos pedagógicos no processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual, a partir da análise de atividades desenvolvidas na sala de aula comum dos anos finais do ensino fundamental. Busca-se examinar o nível de envolvimento do aluno nas atividades, bem como o papel da mediação e interação neste processo viabilizado pelo uso da tecnologia como recurso pedagógico. A metodologia apoiou-se no estudo de caso e utilizou como instrumentos de coleta de dados a observação – com registros por meio de filmagens – e a aplicação da Escala de Envolvimento do aluno, adaptada e traduzida da original - The Leuven Involvement Scale for Young Children - por Oliveira-Formosinho e Araújo (2004). Obteve-se como resultados a relevância da utilização de recursos, aliada a compreensão dos conteúdos curriculares pelo professor o que possibilitou a ampliação do nível de envolvimento do aluno na aprendizagem e a interação mais autônoma deste na construção do conhecimento.

Palavras-chave: Conteúdos; Recursos; Interação; Deficiência Intelectual.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a escolarização de alunos com deficiência sofre transformações no início dos anos 2000. A Educação Especial, que antes era ofertada em classes ou escolas especiais, passa a ocupar espaço dentro da escola comum por meio da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizado no período inverso da escolarização, em sala de recursos multifuncionais.

Essa mudança ocorre com a publicação do documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) do Ministério da Educação, implementado pelo Decreto Nº 6.571/2008 que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado aos alunos com deficiência,

transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008b).

Posteriormente, outros documentos orientadores e normativos foram publicados, como a Resolução CNE/CEB Nº 4/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade da Educação Especial.

De acordo com a política, as atribuições do professor de AEE estão relacionadas ao uso de recursos pedagógicos e de acessibilidade, tecnologia assistiva e desenvolvimento das funções psicológicas superiores de seus alunos. Em contrapartida, cabe ao professor do ensino comum prover o conhecimento de conteúdos no espaço de sala de aula. A orientação técnica afirma que as atividades realizadas no AEE devem ser diferenciadas daquelas realizadas na sala de aula comum. Dessa forma, a organização escolar que se apresenta aos alunos com deficiência fica dividida em duas formas de trabalho, uma apoiada em recursos e a outra em conteúdos, ficando deficitária a conexão entre ambas.

Diante dessa problemática este artigo toma como objeto de estudo a interface entre os conteúdos curriculares e os recursos pedagógicos no processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual, a partir da análise de atividades desenvolvidas na sala de aula comum dos anos finais do ensino fundamental.

Destaca-se que este estudo vincula-se ao Programa Observatório da Educação – OBEDUC - da Capes, intitulado *A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem*. A pesquisa do Observatório tem como objetivo analisar as dimensões que envolvem a escolarização de alunos com deficiência intelectual, notadamente as que se referem ao ensino e à aprendizagem destes nas classes regulares (Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos), no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

METODOLOGIA

Esta pesquisa realizou-se em uma escola da rede municipal de Itajaí/SC. Conforme dados do Educacenso, em 2014, a escola possuía um total de 644 alunos matriculados, divididos entre anos iniciais, anos finais e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Destes, 20 alunos são público-alvo da Educação Especial,

apresentando alguma deficiência ou transtorno do espectro autista. Na escola, é oferecido o AEE em sala de recursos multifuncionais no contra turno escolar.

Para este artigo, foi selecionada uma aluna de 15 anos, que apresenta deficiência intelectual matriculada no 9º ano do ensino fundamental. Frequenta o AEE, critério estabelecido pelo OBEDUC para a sua seleção. A fim de preservar o anonimato foi utilizado o nome fictício “Erica”.

A coleta de dados foi realizada entre maio e junho de 2015, por meio de filmagens de atividades nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História e Educação Física. O trabalho seguiu um cronograma organizado junto às professoras participantes, ou seja, as professoras de cada área de conhecimento e a professora de AEE, de modo a não interferir no planejamento das aulas. Para os propósitos desse artigo será analisado o nível de envolvimento da aluna na atividade de História, visto que houve o uso de recursos para promover a elaboração de conceitos e na qual a aluna em questão demonstrou maior empenho na realização.

A análise dos dados foi realizada a partir das transcrições das filmagens e do preenchimento da Escala de Envolvimento da Criança adaptada e traduzida da original - *The Leuven Involvement Scale for Young Children* (LIS – YC) - por Oliveira-Formosinho e Araújo (2004); e da pesquisa desenvolvida por Cathcart (2011), conforme modelo a seguir.

**ESCALA DE ENVOLVIMENTO DA CRIANÇA
FICHA INDIVIDUAL**

Escola: _____
 Aluno(a): _____
 Turma: _____ Turno: _____
 Professora Titular.: _____
 Professora Monitora: _____
 nº de alunos da turma: Observado e Filmado por: _____

N. sessão	Hora	tipo de atividade						áreas de conteúdo/domínio								Atividade	nível de envolvimento	
		propostas pela professora			momentos de espera (ind./col)			L	MA	Ed.	CI	HI	GE	LE	AR			Out
		pe	en	ou	a. e.	oci.	TIPO											
d	t	t	I	C	I	C	P	T	F	E	S	O	E	T	.			
1	In. Fim																	

Legenda:

Tipo de atividade: Ped. – Atividade pedagógica Ent.- Entretenimento Out. – Outras a.e. - Atividade espontânea Oci – Ociosa	Áreas de conhecimento	
	LP – Língua Portuguesa Mat – Matemática Geo – Geografia Cie – Ciências	His – História Ed. F.- Educação Física LEE – Língua Estrangeira Espanhol Art. – Artes Out – Outras

Esta escala se constitui de uma lista de indicadores que apontam o comportamento e os níveis de envolvimento distribuídos em uma escala de cinco pontos. Os sinais de envolvimento compreendem nove indicadores: *Concentração; Energia; Complexidade e criatividade; Expressão facial e postura; Persistência; Precisão; Tempo de reação; Comentários verbais; Satisfação.*

Ao analisar esses sinais, é possível identificar o nível de envolvimento da criança, o qual varia de 1(um) a 5(cinco), conforme a descrição no Quadro que segue.

Quadro 1 - Caracterização dos níveis de envolvimento da criança na atividade

Nível	Características observadas
1	<i>Ausência de atividade</i> - evidenciada quando a criança está inativa, separada do grupo.
2	<i>Atividade frequentemente interrompida</i> - quando a criança realiza a atividade sem consciência da ação.
3	<i>Atividade mais ou menos contínua</i> - a criança interrompe a atividade sempre que outros estímulos surgem.
4	<i>Atividade com momentos intensos</i> - a criança faz um esforço mental permanecendo concentrada a maior parte do tempo.
5	<i>Atividade intensa mantida</i> - envolvimento máximo da criança, não se distrai com estímulos externos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na Escala de Envolvimento Oliveira-Formosinho e Araújo (2004).

A seguir apresentamos a análise e descrição da atividade, na qual as falas e descrições que demonstram a interação e participação da aluna serão destacadas em negrito. Já as evidências de mediação serão destacadas em sublinhado.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A atividade analisada a seguir foi proposta pela professora da disciplina de História e realizada no laboratório de informática da escola. Em duplas, os alunos deveriam pesquisar sobre transformações no campo das ciências, registrando no caderno o nome do inventor, o ano e local de criação de objetos como rádio, televisão, telefone, fotografia, luz elétrica e as descobertas da medicina nos anos 1930.

A relevância desta atividade dá-se pela inserção no planejamento do uso de recursos tecnológicos para a internalização de conteúdos, promovendo a participação e aprendizagem da aluna pesquisada.

No quadro que segue, apresentamos um recorte da atividade e o nível de envolvimento de Erica.

Quadro 2 - Sessão 3 - Escala de Envolvimento da Criança – Ficha Individual – Erica

FICHA INDIVIDUAL					
Aluno: Erica		Turno: matutino			
Turma: 9º ano		Tempo de duração: 35´42´´			
Nº Alunos Turma: 24					
N. sessão	Data	Tipo de atividade		Áreas de conteúdo/domínio	Nível de envolvimento
3	16/06/15	Proposta Professora	Momentos de espera (ind/col)	História: Pesquisa no laboratório de informática	5
<p>Descrição da atividade:</p> <p><u>A professora perguntou as duas meninas se sabiam usar o computador, ao que Erica respondeu que sabia mais ou menos. A professora então sugere que sua colega digite a pesquisa e que se ajudem para encontrar as respostas.</u></p> <p>Erica demonstrou ficar mais tranquila com a decisão, e as duas trocam de lugar para facilitar a digitação. Erica continua a copiar as orientações do quadro.</p> <p><u>Sua colega encontra um site com as primeiras informações e espera por alguns instantes para que Erica termine de copiar as informações do quadro e possam realizar a pesquisa juntas. Como Erica demora, a colega começa a copiar as informações da tela do computador. Erica percebe que sua colega já está anotando os dados, olha seu caderno e a tela do computador. A colega então explica que são os dados sobre o rádio e empresta o caderno para Erica copiar enquanto digita a segunda pesquisa.</u></p> <p>Erica olha o caderno da colega, como ela está fazendo e começa a copiar também do computador. Erica parece não ter certeza, e sempre olha o que sua colega está copiando. Em vários momentos, ela mostra dados na tela do computador, interagindo sobre a pesquisa. Em outros momentos, a colega aguarda que Erica termine de registrar as informações.</p> <p><u>A professora, ao perceber a relação das duas, chama a colega e pede que deixe Erica pesquisar um pouco, proporcionando que possa desenvolver a habilidade de realizar a busca também, ao que é prontamente atendido.</u></p> <p>Erica assume a pesquisa nas descobertas da medicina, lê as informações e fica com dúvidas. Chama a professora e pergunta sobre os dados que encontrou e a docente explica quais dados as meninas podem registrar. A professora se afasta e as duas conversam sobre as informações encontradas.</p> <p>Solicitou novamente auxílio da professora e realizou o trabalho até o final da aula.</p>					

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

A análise das cenas e da descrição da atividade demonstra que Erica buscou, além de realizar a atividade proposta, tirar suas dúvidas tanto com a colega com quem

formou a dupla, quanto com a professora, demonstrando atributos que caracterizam o nível 5 de envolvimento.

Ao chegar ao laboratório de informática, Erica buscou um computador para poder desempenhar a tarefa solicitada pela professora. Colocou-se em posição de quem desejava realizar o que lhe foi proposto, e mais do que isso, demonstrou interesse em realizar a pesquisa, anotando todas as orientações que a professora registrara no quadro branco, deixando espaço suficiente para escrever as informações solicitadas.

O desempenho das alunas demonstra certa parceria, visto que decidem de comum acordo quem realizaria a busca no site. Esse comportamento proporcionou a Erica a liberdade para dialogar com a colega, fato que não se verifica nas demais atividades observadas. Em vários momentos, percebeu-se Erica mostrando partes de textos na tela do computador para sua colega e, em seguida, realizando as anotações em seu caderno, demonstrando que refletiu acerca dos conceitos encontrados.

A esse respeito, Vigotski (2012) enfatiza a importância da coletividade para o desenvolvimento intelectual da criança, ou do adolescente, com deficiência.

Só no processo da vida social coletiva se tem elaborado e desenvolvido todas as formas superiores da atividade intelectual próprias do homem. [...]A observação do desenvolvimento das funções superiores demonstra que a formação de cada uma delas está rigorosamente subordinada a mesma regularidade, isto é, cada função psíquica aparece no processo de desenvolvimento da conduta duas vezes; primeiro, como função do comportamento coletivo, como forma de colaboração e interação, como meio de adaptação social, ou seja, como categoria interpsicológica, e, em segundo lugar, como modo de comportamento individual da criança, como meio de adaptação pessoal, como processo interior de comportamento, isto é, como categoria intrapsicológica. (VIGOTSKI, 2012, p. 214).

Erica exemplificou esse comportamento, realizando a interação de forma a esclarecer suas dúvidas antes de registrar as informações encontradas, em uma categoria interpsicológica, proporcionando o desempenho de uma atividade individual, ao organizar o pensamento a partir da experiência realizada, de forma intrapsicológica. Exemplo: **Erica olha o caderno da colega, como ela está fazendo e começa a copiar também do computador. Erica parece não ter certeza, e sempre olha o que sua colega está copiando. Em vários momentos, ela mostra dados na tela do computador, interagindo sobre a pesquisa.**

Em contrapartida, observou-se a colaboração da colega de Erica para o processo de construção do conhecimento, visto que ela procurou esperar para dar início ao

trabalho, a fim de que Erica pudesse acompanhar. Mesmo com a demora para copiar as orientações do quadro, a colega decidiu realizar as anotações, preocupando-se em emprestar o caderno para que Erica copiasse o que já havia feito, para só então realizarem a pesquisa juntas. O trecho a seguir evidencia esse comportamento: Sua colega encontra um site com as primeiras informações e espera por alguns instantes

para que Erica termine de copiar as informações do quadro e possam realizar a pesquisa juntas. Como Erica demora, a colega começa a copiar as informações da tela do computador. [...]. A colega então explica que são os dados sobre o rádio e empresta o caderno para Erica copiar enquanto digita a segunda pesquisa.

Outro fator relevante nessa atividade foi a mediação da professora, que, em momentos pontuais, intervinha na pesquisa de todos os alunos, permanecendo atenta às dificuldades encontradas. Andava pela sala a fim de pontuar quando havia a necessidade, contribuindo, dessa forma, também com Erica, pois sabia que a aluna necessitaria de auxílio para compreender alguns conceitos. A professora também solicitou à colega que permitisse que Erica exercitasse a pesquisa, que digitasse no campo de busca para poder compreender todo o processo e, também, melhorar seu desempenho no uso do computador, o que fez de forma a não constranger a aluna, afastando a colega de forma discreta para passar a orientação. Percebemos que a professora não tentou trazer conceitos prontos aos alunos, mas proporcionar que buscassem as informações disponíveis, que interagissem uns com os outros na tentativa de construir o conhecimento sobre a evolução histórica de equipamentos muito utilizados por eles na atualidade, como telefone, televisão, fotografia. Eles puderam visualizar imagens dos produtos, dos inventores e dos locais onde foram criados.

Silva e Lunardi-Mendes (2015, p. 365), ao analisar o uso pedagógico dos objetos na prática educativa, mais especificamente dos recursos de tecnologia, enfatizam que “[...] há uma lógica ordenadora na definição do que deve ser ensinado e no modo como deve ser ensinado que orienta a apropriação e o uso das novas tecnologias no espaço da sala de aula”. O professor é quem direciona os conteúdos que serão trabalhados, mas possibilita que os alunos busquem, interajam, explorem os recursos disponíveis, o que, no caso de Erica, teve grande impacto inclusive no seu comportamento. **Erica assume a pesquisa nas descobertas da medicina, lê as**

informações e fica com dúvidas. Chama a professora e pergunta sobre os dados que encontrou e a docente explica quais dados as meninas podem registrar.

Ainda Silva e Lunardi-Mendes (2015, p. 350) afirmam que “[...] o provimento material é condição física de operacionalização dos projetos pedagógicos; por outro lado, ele não é isoladamente, um componente que assegura alteração na organização escolar e curricular nas relações intraescolares e nas formas de fomentar a aprendizagem”.

Assim, os recursos são importantes para fomentar a aprendizagem dos alunos quando estão integrados na organização curricular do processo de escolarização, mas o seu uso isolado não pode atender a esse objetivo.

Com esta pesquisa pode-se evidenciar a relevância da utilização de recursos aliados a compreensão dos conteúdos na escolarização de alunos com deficiência intelectual. Destaca-se a ampliação do nível de envolvimento da aluna na aprendizagem, promovendo a interação com os demais colegas, e maior autonomia na construção do conhecimento.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Decreto 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do Art. 60 da Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto Nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília: MEC/SEESP, 2008b.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

_____. Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 2009. Seção 1, p. 17.

CATHCART, K. D. P. **Crianças com deficiência mental na escola inclusiva: estratégias para aprender**. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, UNIVALI, Itajaí, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ARAUJO, S. B. O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. **Revista Análise Psicológica**, Braga, n. 22, p. 81-93, 2004.

SILVA, V. L. G.; LUNARDI-MENDES, G. M. Os objetos nos dizem o que a escola faz? Entre *tablets*, computadores e *laptops*... In: CATANI, D. B.; GATTI JÚNIOR, D. (Orgs.). **O que a escola faz?** Elementos para a compreensão da vida escolar. Uberlândia: EDUFU, 2015.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas - V**. Fundamentos de defectología. Madrid: Machado Grupo de Distribución, S. L., 2012.

A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E A FORMAÇÃO DOS JOVENS

Carla Sofia Oliveira

Escola Secundária de Felgueiras
carlasofia.geo@gmail.com

Resumo

A Educação Geográfica permite-nos ‘pensar geograficamente’ o mundo em mudança (Lambert, 2006; Solem, Lambert & Tani, 2013), ou seja, compreender as relações sistemáticas entre as pessoas, os lugares e os contextos. Muitos dos desafios contemporâneos não podem ser compreendidos sem a perspetiva geográfica. Não há dúvida que a Geografia ajuda-nos a sermos cidadãos conhecedores, atentos às comunidades locais, inseridas num contexto global (GA, 2009). Fisher & Binns (2000), Rodrigues Lestegás (2002), Souto González (2003), Miranda (2009) e Esteves (2010) alertam para outro facto importante, o da Geografia ser uma disciplina dinâmica que desempenha um papel importante na preparação dos jovens para a cidadania do século XXI. Se a educação não abordasse os espaços e os lugares sentir-nos-íamos ‘perdidos’, não ocorrendo, assim, uma correta compreensão da realidade (Walford, 2000). É fundamental estimular os alunos a ‘viver’ a Geografia (Lambert, 2006; GA, 2009; Brooks, 2010; Biddulph, 2011). Nesse sentido, o professor deverá: valorizar as ‘geografias’ pessoais dos seus alunos, ou seja, as suas experiências quotidianas e relações com o mundo; abordar temas diretamente relevantes para a vida dos seus alunos; analisar os contextos e problemas locais contextualizando-os globalmente. Para que a Geografia, ao longo do século XXI, desempenhe um papel preponderante na educação de cidadãos geograficamente competentes, e continue a ser o veículo e o contexto de muitas oportunidades de descoberta/pesquisa e aprendizagem, é fundamental que os professores, de modo a ir ao encontro das características e necessidades dos seus alunos e a atingir os objetivos de aprendizagem traçados, continuem a desenvolver diversos estilos e estratégias de ensino e a utilizar uma grande diversidade de recursos. Este estudo compara as perspetivas de professores avaliadores e avaliados de Geografia sobre o ensino da Geografia. Os dados, obtidos através da aplicação de um questionário a 60 avaliadores e 110 avaliados, sugerem não haver grandes diferenças entre as perspetivas dos dois grupos de professores.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Conhecimento geográfico; Cidadania.

1. Introdução

A Educação Geográfica permite-nos ‘pensar geograficamente’ o mundo em mudança e assim, dar-lhe sentido. Muitos dos desafios contemporâneos não podem ser compreendidos sem a perspetiva geográfica. Se a educação não abordasse os espaços e os lugares sentir-nos-íamos ‘perdidos’ e não poderia ocorrer uma correta compreensão da sociedade, do ambiente (Walford, 2000), das mudanças, dos conflitos e outros acontecimentos importantes que têm impacto nas nossas vidas atualmente e que nos poderão afetar num futuro próximo. Não há dúvida que a

Geografia ajuda-nos a viver as nossas vidas, a tomar decisões, a sermos cidadãos conhecedores, atentos às comunidades locais, inseridas num contexto global (GA, 2009). Fisher & Binns (2000), Rodríguez Lestegás (2002), Souto González (2003), Miranda (2009) e Esteves (2010) alertam para outro facto importante, o da Geografia ser uma disciplina dinâmica que desempenha um papel importante na preparação dos jovens para a cidadania do século XXI.

2. Objetivo da investigação

Quer em Portugal, quer no estrangeiro, o ensino da Geografia e o desenvolvimento profissional dos professores de Geografia tem sido pouco estudado. Além disso, e embora haja professores de Geografia que desempenham funções de avaliadores e que, por isso, deveriam contribuir para o desenvolvimento profissional dos seus colegas avaliados, não se sabe o que pensam uns e outros sobre o ensino da Geografia. Neste contexto, esta investigação visa comparar as perspetivas de professores avaliadores e avaliados de Geografia sobre o ensino da Geografia.

3. Fundamentação Teórica

3.1 A Educação Geográfica e a formação dos jovens

Atualmente, assistimos a um avanço significativo do ensino e aprendizagem da Geografia, com a valorização da necessidade de desenvolver a capacidade dos alunos pensarem através da Geografia (Balderstone, 2000). A valorização do pensamento geográfico pressupõe que o currículo de Geografia no século XXI intensifique as oportunidades para os alunos realizarem análises críticas (Davidson & Catling, 2000).

O conhecimento geográfico deve ser coconstruído e centrado nos alunos, criando oportunidades para que estes contribuam com os seus conhecimentos prévios, experiências, que expressem as suas opiniões e confusões (Roberts, 2009), ou seja, 'vivam' a Geografia (Lambert, 2009). Para além de valorizar as 'geografias' pessoais dos jovens, é importante que o professor faça uma interpretação criativa do currículo, de modo adaptá-lo ao contexto local em que se insere (Rawling, 1996; Brooks, 2011).

Para que o ensino de Geografia estimule a aprendizagem contextualizada, globalizada, significativa deve promover um ensino orientado para a aprendizagem

baseada na resolução de problemas (ABRP). Schell, Roth & Mohan (2013) consideram que a ABRP se adequa bem à Educação Geográfica mas não é sistematicamente aplicada. Na opinião de professores de Geografia e de Ciências, que participaram no estudo realizado por Leite *et al.* (2013), os professores precisam de formação em ABRP, mas também acompanhamento, por pessoas mais conhecedoras deste tipo de ensino, nas primeiras tentativas de implementação da ABRP, para que estas sejam bem sucedidas.

Para além de ser uma disciplina cheia de oportunidades para os alunos colocarem em prática e desenvolverem competências transversais, a Educação Geográfica tem uma especificidade que lhe é peculiar: propícia ao estabelecimento de 'pontes' com diversas áreas do saber. Como refere Merenne-Schoumaker (2005), cada aula de Geografia deve ser entendida como uma 'obra de engenharia' onde se estabelecem ligações com diversas áreas do saber.

No sentido de clarificar as relações/conexões da Educação Geográfica com a Educação Ambiental e com a Educação para o Desenvolvimento foi elaborada a Carta Internacional da Educação Geográfica (1992). Posteriormente, no ano 2000, foi elaborada, pela União Geográfica Internacional, a Declaração Internacional da Educação Geográfica para a Diversidade Cultural, evidenciando as relações entre a Educação Geográfica e a Educação para a Cidadania. Mais recentemente, em 2007, a União Geográfica Internacional elaborou a Declaração de Lucerne sobre a Educação Geográfica para o Desenvolvimento Sustentável.

Paralelamente ao contributo para a Educação Ambiental, a Geografia, através dos diversos temas que aborda, também tem um importante papel a desempenhar, por exemplo, no que diz respeito a auxiliar os jovens a construir uma nova identidade, a identidade plural e intercultural (Garzón, 2008), aprofundando gradualmente a sua cidadania europeia (Horta & Dias, 2006; Lestegás, 2006), assim como a sua cidadania global (Scoffham, 2000; Souto González, 2011).

Para que a Geografia, ao longo do século XXI, desempenhe um papel preponderante na educação de cidadãos geograficamente competentes, e continue a ser o veículo e o contexto de muitas oportunidades de descoberta/pesquisa e aprendizagem, é fundamental que os professores, de modo a ir ao encontro das características e necessidades dos seus alunos e a atingir os objetivos de aprendizagem traçados, continuem a desenvolver diversos estilos e estratégias de

ensino e a utilizar uma grande diversidade de recursos. Na opinião de diversos investigadores (Merenne-Schoumaker, 2005; Lambert & Balderstone, 2010; Gomes, 2013), a Geografia é uma disciplina rica em recursos educativos, podem estes ser criados pelo Professor ou provir da aprendizagem informal, e também constituírem importantes recursos pedagógicos. Assim, as experiências quotidianas, as festas, a visita a museus, a centros de ciência, a leitura de jornais e de revistas, os programas televisivos, as obras literárias, os anúncios publicitários, a internet, os filmes, os jogos apesar de serem recursos promotores da aprendizagem informal também apresentam um elevado potencial pedagógico, podendo servir de ponto de partida para a abordagem de diversos conteúdos geográficos.

Em síntese, o ensino de Geografia é uma verdadeira janela sobre o mundo, sobre os territórios próximos ou longínquos (Merenne-Schoumaker, 2005), e assim ajuda-nos a viver as nossas vidas, a tomar decisões mais informadas. Os conhecimentos geográficos permitem-nos compreender criticamente o mundo e as forças que o estruturam, mas também possibilitam intervenções e previsões sobre ele.

4. Metodologia

O presente estudo possui uma componente quantitativa e uma componente qualitativa. A opção por desenvolver um estudo com uma componente quantitativa, recorrendo ao inquérito por questionário, deveu-se ao facto de pretendermos trabalhar com um elevado número de sujeitos para obter conclusões generalizáveis. No entanto, dado haver alguma complexidade no assunto abordado, recorreremos também a entrevistas (componente qualitativa do estudo), para podermos ter mais segurança na análise e interpretação das respostas obtidas com o questionário.

Para recolher os dados necessários, procedeu-se à elaboração, de raiz, de um questionário e de dois guiões de entrevista, os quais foram, posteriormente, validados com especialistas e testados em sujeitos semelhantes aos respondentes. O questionário foi aplicado a 60 professores avaliadores e a 110 professores avaliados, de Geografia, que se encontravam a lecionar em escolas públicas de Portugal Continental (60 escolas). Os guiões de entrevista foram aplicados a cinco professoras avaliadoras e a cinco professoras avaliadas, de Geografia, que se encontravam a lecionar em escolas da NUT II Norte, de Portugal.

O tratamento de dados deste estudo, o caso do questionário, envolveu: o cálculo da frequência e da percentagem, por alternativa de resposta, no caso das perguntas de resposta fechada, e a análise de conteúdo (com vista à quantificação) das respostas às perguntas de resposta aberta e dos pedidos de justificação às perguntas de resposta fechada, com base em conjuntos de categorias definidos *a posteriori*, para cada uma das questões; no caso das entrevistas, foi efetuada uma análise qualitativa de conteúdo das respostas, com base em categorias emergentes, cuja ausência ou presença nas respostas de cada entrevista foi registada. Em qualquer dos casos, essas análises foram realizadas por grupo, de modo a comparar as conceções, opiniões e expectativas dos professores avaliadores com as dos professores avaliados, de Geografia.

5. Análise e discussão de resultados

Quando questionámos os avaliadores e os avaliados sobre a importância das diversas modificações que os professores podem fazer no ensino da Geografia, constatou-se que metade ou mais dos professores, quer avaliadores quer avaliados, consideraram Muito Importante a modificação A (avaliadores: 65,0%; avaliados: 76,4%), a modificação B (avaliadores: 60,0%; avaliados: 70,9%) e a modificação C (avaliadores: 65,0%; avaliados: 76,4%), sendo as percentagens um pouco mais elevadas no caso dos avaliados (tabelas 1 e 2).

Tabela 1: Opiniões dos avaliadores relativamente à importância das modificações que o professor de Geografia pode introduzir (%)

(N=60)

Modificações	Pouco importante	Moderad. importante	Importante	Muito importante	Não respondeu
A. Introduzir conteúdos que melhorem a relação da Geografia com a vida quotidiana dos alunos	5,0	1,6	23,4	65,0	5,0
B. Privilegiar conteúdos relacionados com o desenvolvimento sustentável, e a educação para a cidadania	1,7	5,0	28,3	60,0	5,0
C. Criar mais oportunidades para os alunos investigarem, valorizando uma abordagem baseada na resolução de problemas	1,7	3,3	40,0	50,0	5,0
D. Recorrer com mais frequências às Tecnologias de Informação e Comunicação	0,0	5,0	55,0	35,0	5,0
E. Aumentar a frequência de visitas de estudo e tirar mais partido delas	5,0	20,0	45,0	25,0	5,0
F. Aumentar a interdisciplinaridade	1,7	8,3	53,3	31,7	5,0
G. Intensificar o trabalho colaborativo entre os alunos	1,7	5,0	45,0	43,3	5,0

Tabela 2: Opiniões dos avaliados relativamente à importância das modificações que o professor de Geografia pode introduzir (%)

(N=110)

Modificações	Pouco importante	Moderad. importante	Importante	Muito importante	Não respondeu
A. Introduzir conteúdos que melhorem a relação da Geografia com a vida quotidiana dos alunos	1,8	4,5	15,5	76,4	1,8
B. Privilegiar conteúdos relacionados com o desenvolvimento sustentável, e a educação para a cidadania	0,0	2,7	25,5	70,9	0,9
C. Criar mais oportunidades para os alunos investigarem, valorizando uma abordagem baseada na resolução de problemas	0,0	2,7	40,0	56,4	0,9
D. Recorrer com mais frequências às Tecnologias de Informação e Comunicação	0,0	10,0	30,9	58,2	0,9
E. Aumentar a frequência de visitas de estudo e tirar mais partido delas	2,7	19,1	41,8	35,5	0,9
F. Aumentar a interdisciplinaridade	1,8	12,8	40,0	44,5	0,9
G. Intensificar o trabalho colaborativo entre os alunos	0,9	11,8	40,0	46,4	0,9

A modificação D, relativa ao incremento do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação, foi considerada Muito Importante pela maioria dos avaliados (58,2%) mas apenas Importante pela maioria dos avaliadores (55,0%). Por um lado, parece que há mais avaliados do que avaliadores predispostos para a introdução de mudanças no ensino da Geografia, o que, do ponto de vista da ADD não é o mais interessante, pois coloca questões sobre a formação e o perfil dos avaliadores. Por outro lado, as percentagens elevadas favoráveis às mudanças eram de esperar atendendo à literatura da especialidade (Scoffham, 2000; Horta & Dias, 2006; Pires, 2013) que preconiza a importância de introduzir modificações no processo de ensino e aprendizagem da Geografia.

Na entrevista foi solicitado às professoras que explicassem o facto de mais de 60,0%, tanto dos avaliadores como dos avaliados, terem considerado Muito Importante introduzir conteúdos que melhorem a relação da Geografia com a vida quotidiana dos alunos (modificação A). Segundo as professoras entrevistadas, essa opinião poderá ter diversas explicações, entre elas:

i) a valorização da transmissão de conhecimentos no processo de ensino da Geografia:

“[...] as pessoas encararem o processo ensino e aprendizagem quase como o debitar dos conteúdos.” (EP3)

ii) uma interpretação limitada dos programas/orientações curriculares:

“Eu acho que as pessoas não fizeram uma leitura muito boa do nosso programa. Porque o nosso programa quase todo ele está relacionado com o quotidiano só se nós não quisermos, não é?” (EA2)

“Se calhar, temos um problema, neste momento, que é um demasiado apego às Orientações Curriculares e pouca flexibilização quanto àquilo que se leciona. Acho que há uma grande preocupação com o cumprimento da planificação [...] e depois, muitas vezes, acaba-se por menosprezar o que muitas vezes é o mais importante, que são as experiências quotidianas e experiências ancoradas naquilo que é o contexto das turmas e dos alunos.” (EP5)

iii) a não compreensão do real objetivo da Educação Geográfica:

“[...] acho que não estão a perceber qual é o real objetivo do ensino da Geografia, peço muita desculpa mas acho que só pode ser isso. Nós temos conteúdos e depois os métodos que usamos para os transmitir aos alunos depende do professor e eu acho que não há disciplina em que haja mais oportunidade de relacionar com o quotidiano do que a Geografia, não é? Porque tudo que nós olhamos, como eu costumo dizer aos meus alunos, vocês olham à vossa volta tudo é Geografia, tudo é suscetível de uma interpretação geográfica [...]” (EA5)

A entrevistada EP4 não concorda com os colegas que responderam ao questionário, porque, em sua opinião, a quase totalidade dos conteúdos de Geografia estão relacionados com o dia a dia, pelo que a modificação A não deveria ser necessária:

“Não consigo perceber a ideia dos professores que disseram isso, porque acho que não faz qualquer sentido. [...] Eu acho que vou ser a ovelha ranhosa do teu estudo, mas eu acho que só depende dos professores, não depende de mais ninguém, acho que muitos conteúdos dados em Geografia, a maioria, 90% estão relacionados com o dia a dia, com o que se ouve nas notícias.” (EP4)

A modificação F, relativa ao incremento da interdisciplinaridade, foi considerada Muito Importante pela maior percentagem dos avaliados (44,5%) mas apenas Importante pela maioria dos avaliadores (53,3%). A opinião destes professores é concordante com o defendido por Merenne-Schoumaker (2005), que considera que cada aula de Geografia deve ser entendida como uma obra de engenharia, onde são construídas ‘pontes’ entre as diversas áreas do saber.

A maioria, tanto dos avaliadores (tabela 1) como dos avaliados (tabela 2) consideraram, ainda, Importante ou Muito Importante a modificação E, relativa ao aumento da frequência de visitas de estudo (70,0% e 77,3%, respetivamente), assim como a modificação G, referente à intensificação do trabalho colaborativo entre os alunos (88,3% e 86,4%, respetivamente). Butt (2002), Lambert & Balderstone (2010) valorizam, tal como a maioria dos avaliadores e dos avaliados, o papel das visitas de estudo no ensino da Geografia.

6. Conclusões

Com este estudo pretendeu-se comparar as perspetivas de professores avaliadores e de professores avaliados de Geografia sobre o ensino da Geografia.

De um modo geral, os dados obtidos sugerem não haver grandes diferenças entre as perspetivas dos dois grupos de professores acerca do ensino da Geografia.

Metade ou mais dos professores avaliadores e dos professores avaliados, consideraram Muito Importante as seguintes modificações: 'Introduzir conteúdos que melhorem a relação da Geografia com a vida quotidiana dos alunos', 'Privilegiar conteúdos relacionados com o desenvolvimento sustentável, e a educação para a cidadania' e 'Criar mais oportunidades para os alunos investigarem, valorizando uma abordagem baseada na resolução de problemas'. A modificação relativa ao incremento do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação, foi considerada Muito Importante pela maioria dos avaliados mas apenas Importante pela maioria dos avaliadores. Note-se que elevada percentagem de professores favoráveis à mudança era de esperar atendendo à literatura da especialidade (Lam, Lai & Wong, 2009; Roberts, 2010; Pires, 2013) que preconiza a importância de introduzir modificações no processo de ensino e aprendizagem da Geografia.

Para que a Geografia Escolar mantenha o seu potencial educativo e continue a ser relevante, atrativa e motivadora para os alunos, é essencial que os professores de Geografia abracem um importante desafio educativo: continuem a explorar, em ambientes ativos de aprendizagem e centrados no aluno, uma grande diversidade de recursos educativos; a diversificar as estratégias de ensino e aprendizagem; a educar os futuros cidadãos, globais e digitais, de forma a fomentar o pensamento crítico e inovador.

Referências Bibliográficas

- Balderstone, D. (2000). Teaching styles and strategies. In A. Kent (ed.), *Reflective Practice in Geography Teaching* (pp.113-129). Londres: Paul Chapman.
- Biddulph, M. (2011). Young people's geographies: implications for secondary school geography. In G. Butt (ed.), *Geography, education and the future* (pp. 44-63). Londres: Continuum.
- Brooks, C. (2010). Why geography teachers' subject expertise matters. *Geography*, 95 (3),143- 148.
- Brooks, C. (2011). Geographical knowledge and professional development. In G. Butt (Ed.), *Geography, education and the future* (pp. 165-179). Londres: Continuum.
- Butt, G. (2002). *Reflective teaching of geography 11-18*. Londres: Continuum.
- Davidson, G., & Catling, S. (2000). Towards the question-led curriculum 5-14. In C. Fisher, T. Binns (eds.), *Issues in geography teaching* (pp.271-295). Londres: Routledge.
- Delgado Peña, J., & García Mestanza, J. (2013). Competencias digitais geográficas y trabalho de campo en un ambito urbano: el proyecto Outdoor ICT. In *Atas do VI Congresso Ibérico de Geografia*, 349 – 364.
- Esteves, M. (2010). *Os percursos da cidadania na geografia escolar portuguesa*. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa.
- Fisher, C., & Binns, T. (2000). Introduction. In C. Fisher, T. Binns (eds.), *Issues in geography teaching* (pp.1-5). Londres: Routledge.
- GA (2009). *A different view: a manifesto for the Geographical Association*. Sheffield: Geographical Association.
- Garzón, J. (2008). Por qué enseñamos geografía e historia? Es tarea educativa la construcción de identidades? *History Education*, 27, 37-55.
- Gomes, A. (2013). *Geografia, imagens e sons: possibilidades de ensino-aprendizagem a partir de documentários*. Reencuentro de Saberes Territoriales Latinoamericanos, Encuentro de Geógrafos de América Latina, Perú.
- Graves, N., & Murphy, B. (2000). Research in geography textbooks. In A. Kent (ed.), *Reflective practice in geography teaching* (pp. 229-237). Londres: Paul Chapman Publishing.
- Hortas, M., & Dias, A. (2006). Geografia, História e diversidade na construção da cidadania europeia. In M. Gaité, L. López, O. García (coords), *Cultura geográfica y educación ciudadana* (pp. 129-144). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Houtsonen, L. (2004). Developments in teacher training in Finland: emerging models of geography education. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 13 (2), 190- 195.
- Lambert, D. (2006). What's the point of teaching geography? In D. Balderstone (ed.), *Secondary geography handbook* (pp. 30-37). Londres: Geographical Association.
- Lambert, D. (2009). A different view. *Geography*, 94, 119-125.
- Lambert, D., & Balderstone, D. (2010). *Learning to teach geography in the secondary school* (2nd ed.). Oxon: Routledge.
- Leite, L. et al. (2013). Ensino orientado para a aprendizagem baseada na resolução de problemas: perspectivas de professores de ciências e geografia. *Journal of Science Education*, 14, 28 – 32.

- Lestegás, F. (2006). Cultura escolar, ideología y geografía: de la «identidad nacional» a la «identidad europea», o la construcción de un nuevo objeto de enseñanza. *Revista de Educación*, 339, 837-858.
- Merenne-Schoumaker, B. (2005). *Didactique de la géographie – Organiser les apprentissages*. Bruxelas: De Boeck & Larcier.
- Miranda, B. (2009). *A reconfiguração didática: implicações da educação para a cidadania nas práticas da educação geográfica*. Tese de Doutoramento, Universidade Aberta.
- Pawson, E. et al. (2006). Problem-based Learning in geography: towards a critical assessment of its purposes, benefits and risks. *Journal of Geography in Higher Education*, 30 (1), 103–116.
- Pires, L. (2013). De onde eu vejo o mundo: a cidade como laboratório para a construção do conhecimento geográfico e de aprendizagens significativas. *Atas do VI Congresso Ibérico de Geografia* (Cd-Rom), 305-318.
- Rawling, E. (1996). The impact of National Curriculum on school-based curriculum development in secondary geography. In A. Kent, D. Lambert, M. Naish, F. Slater (eds.), *Geography in education – viewpoints on teaching and learning* (pp.100-132). Londres: Cambridge University Press.
- Roberts, M. (2009). Investigating geography. *Geography*, 94, 181 – 188.
- Rydant, A. et al. (2013). Student perceptions of fieldwork utility across three international field courses. *Review of International Geographical Education Online*, 3 (2), 189-203.
- Scoffham, S. (2000). Europe matters. In C. Fisher, T. Binns (eds.), *Issues in geography teaching* (pp.219-233). Londres: Routledge.
- Rivera, J. (2009). La revolución comunicacional, la educación geográfica y la enseñanza de la geografía. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 15, 287-310.
- Rodríguez Lestegás, F. (2002). Concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar. *Boletín de la A. G. E.*, 33, 173-186.
- Schell, E., Roth, K., & Mohan, A. (2013). *A road map for 21st century geography education: instructional materials and professional development (a report from the Instructional Materials and Professional Development Committee of the Road Map for 21st Century Geography Education Project)*. Washington, DC: National Council for Geographic Education. (disponível em: <http://natgeoed.org/roadmap>, acedido em 01/02/2014)
- Solem, M., Lambert, D., & Tani, S. (2013). Geocapabilities: toward an international framework for researching the purposes and values of geography education. *Review of International Geographical Education Online*, 3, (3), 214- 229.
- Souto González, X. (2003). A xeografía e a educación da cidadanía. *Revista da Faculdade de Letras - Geografia*, XIX, 25-46.
- Souto González, X. (2011). Una educación geográfica para el siglo XXI: aprender competências para ser ciudadano en el mundo global. *Revista Anekumene*, 1, 128-139.
- Walford, R. (2000). Wider issues for the future. In C. Fisher, T. Binns (Eds.), *Issues in geography teaching* (pp.296-313). Londres: Routledge.
- Watkins, C. (2006). *Classrooms as learning communities*. Londres: Routledge.

A FORMAÇÃO DE CONCEITOS EM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL:

Apontamentos a partir das provas de Lúria

Roberta Pires Corrêa

Universidade Federal Fluminense- UFF/CMPD

Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem (PPGEduc/UFRRJ)

A escolarização de alunos com deficiência intelectual está atrelada a capacidade destes indivíduos elaborarem conceitualmente o pensamento, tendo o domínio da linguagem, da escrita e do cálculo, entre outros aspectos tão importantes para o seu efetivo aprendizado. O mundo é lido por conceitos e quando não desenvolvemos esta capacidade ficamos a margem de nós mesmos, restritos a compreensão da realidade. Nessa direção, este texto apresenta um recorte da nossa pesquisa de mestrado que analisou a formação de conceitos em alunos com deficiência intelectual que frequentaram classes comuns de ensino, no Município de Belford Roxo, localizado na Baixada Fluminense, Estado do Rio de Janeiro/Brasil. Por se tratar de uma pesquisa de campo de cunho qualitativo optamos por utilizar o estudo de caso pela possibilidade de descrever e interpretar os dados de maneira reflexiva a partir dos pressupostos histórico-culturais. Como instrumento de coleta, utilizamos as indicações das provas de Lúria. Os resultados preliminares evidenciam que os entraves vivenciados por alunos com deficiência intelectual na formação de conceitos científicos podem ser favorecidos com mediação pedagógica. Dessa forma, os dados revelam as possibilidades e os caminhos a serem seguidos para que estes alunos tenham acesso aos conhecimentos historicamente construídos.

Palavras-Chave: Formação de conceitos; Deficiência intelectual; Mediação pedagógica; Provas de Lúria.

Introdução

Ao pensarmos na escolarização de alunos com deficiência intelectual é necessário ter clareza que, muitas vezes, esses alunos em função de suas especificidades necessitam de recursos alternativos e práticas pedagógicas mediadas para que haja construção de conceitos científicos no espaço escolar. Para Corrêa e Moraes (2015) o foco é naquilo que a pessoa com deficiência é capaz de fazer e não no seu comprometimento orgânico. Mas como desenvolver tais habilidades nos educandos e em especial nos alunos com deficiência intelectual se a escola está cada vez mais ofertando menos a este alunado? Os conceitos científicos que a escola deve ensinar são molas propulsoras para a compreensão da realidade que levará a uma educação para a autonomia. Acreditamos ser tarefa da escola ofertar condições para que todos os alunos construam formas mais elaboradas de pensamento,

saindo dos conceitos cotidianos e avançando para os conceitos científicos que são próprios do espaço escolar. Os conceitos *cotidianos* também chamados de *espontâneos* são adquiridos na vivência diária e nas experiências práticas, ou seja, em situações informais de aprendizagem (VIGOTSKI, 2010). Para Friedrich (2012) os conceitos cotidianos relacionam-se com as coisas do mundo. Os conceitos científicos, que são próprios do espaço escolar, diferem dos cotidianos por serem generalizações de segunda ordem, pois sua relação com o mundo é feita sempre por intermédio de outro conceito.

Acreditamos que o processo da elaboração conceitual em alunos com deficiência intelectual ocorre a partir do constante processo de mediação pedagógica, que se realiza através da interação entre os indivíduos, professor/aluno e/ou aluno/aluno, o que envolve o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, as quais, para Vigotski (2000), se originam das relações humanas e das trocas coletivas. Para Pino (2000) o outro é a condição para o desenvolvimento.

Com base nesse pressuposto esta pesquisa discute a partir da perspectiva histórico-cultural como ocorre a formação de conceitos em alunos com deficiência intelectual a partir das indicações do método de investigação de Luria, doravante chamado de provas do Luria (1986) que nos fornecem indícios de como o pensamento se organiza pela palavra no processo da elaboração de conceitos. Este estudo de caso foi realizado com dois alunos com deficiência intelectual que frequentam classes comuns de ensino, séries iniciais, em duas no Município de Belford Roxo, localizado na Baixada Fluminense, Estado do Rio de Janeiro/Brasil.

Objetivo

Analisar a apropriação conceitual em alunos com deficiência intelectual a partir das indicações das provas de Luria (1986).

Metodologia

O cotidiano escolar nos remete a uma abordagem que contemple a dinâmica da escola e os sujeitos participantes. Optamos por utilizar o estudo de caso de cunho qualitativo pela possibilidade de descrever e interpretar os dados de maneira reflexiva tendo uma cartografia do cotidiano escolar. Para Yin (2005, p. 24) é uma metodologia válida, conforme podemos ver, nas situações em que as questões a

serem respondidas são do tipo “*como?*” ou “*por que?*”, quando o pesquisador se encontra em fenômenos complexos e contemporâneos, inseridos no contexto da vida real.

Deste modo, o “*como*” se refere de que forma os mecanismos mentais funcionam para a construção dos conceitos científicos e “*como*” a escola está contribuindo para este desenvolvimento. Como instrumento de análise utilizamos as indicações do método de investigação de conceitos do Luria (1986), denominada provas de Luria, nas salas de Recursos Multifuncionais (SRM). A figura a seguir ilustra sucintamente as etapas dessa prova.

Fig. 1 - *Etapas do método de investigação de conceitos do Luria*



Fonte: Elaborado a partir de Luria (1986)

As ações junto aos sujeitos foram realizadas em momentos e dias distintos em escolas públicas no Município de Belford Roxo, localizado na Baixada Fluminense, Estado do Rio de Janeiro/Brasil. Apresentamos dezesseis imagens de animais no formato de cartões coloridos, com a dimensão de 10 cm x 15 cm, que representam diferentes categorias presentes na classificação: peixes, anfíbios, répteis, aves e mamíferos conforme figura a seguir:

Fig. 2 - *Imagens de animais*



Todas as aplicações das provas de Luria foram realizadas com a mediação pedagógica e favoreceram a compreensão de como André e Júlio elaboram o pensamento através da palavra, ou seja, a partir de suas respostas tivemos

indícios da maneira que os sujeitos construíram os conceitos nas diferentes etapas das provas conforme o quadro exposto a seguir.

Resultados e discussões

Quadro 1: Interações das provas de Luria

Interações de André	Considerações
<i>Quadro 1: método de determinação de conceitos</i>	
<p>Pesquisadora: o que é isto? (Mostrando a imagem do porco).</p> <p>André: “poogo” (olha para a pesquisadora e emite o som onomatopeico característico do porco) – “oin”, “oin”.</p> <p>Pesquisadora: E esse?</p> <p>André já segurando a figura do cachorro diz: “au” “au” enquanto mexe na imagem e repete: “au” “au”.</p>	<p>No quadro 1 os alunos não apresentam por completo o significado da imagem do porco e do cachorro. André se remete ao porco por “poogo” e “oin”, “oin” e chama o cachorro de “au” “au” como Júlio. Ambos reproduzem traços do animal recorrendo a experiências da vida cotidiana. Esse tipo de resposta reflete o que Vigotski (2010) chamou de conceitos cotidianos e denominados por Luria de enlaces imediatos não representando um conceito científico (LURIA, 1986, p. 59). Em certos momentos nas interações de Júlio percebemos uma ausência de consciência ao chamar o cachorro de patco.</p>
Interações de Júlio	
<p>Pesquisadora: Mostrou ao aluno a imagem de um gato e perguntou: O que é isso?</p> <p>Júlio : “o cacado” (gato).</p> <p>Pesquisadora: É o quê?</p> <p>Júlio: “cacado” (gato).</p> <p>Pesquisadora oferta a imagem de um cachorro. O que é isso?</p> <p>Júlio: “au” “au”.</p> <p>Pesquisadora: O cachorro é um?</p> <p>Júlio: “pato” “pato”.</p>	
Interações de André	
<i>Quadro 2: Método de comparação e diferenciação. O que há de semelhante?</i>	<p>Luria (1986) nesta etapa espera que os sujeitos consigam sem dificuldades dar uma resposta categorial (o gato e cachorro são animais) ou ainda (o gato e o cachorro são animais domésticos). As respostas de André e Júlio conforme analisou Vigotski (2010) remetem-se aos conceitos cotidianos como podemos observar quando André não conseguem comparar os animais se referindo ao tigre e ao leão como “riião” e em seguida como “oieesi” apontando para o elefante e depois para o tigre.</p> <p>Em seguida emitindo o som do leão “ahaaaaa”.</p> <p>Enquanto Júlio não conseguiu nomear os animais. Para Luria (LURIA, 1986) comparar os objetos e inseri-los em uma categoria não foi possível porque as capacidades de</p>
<p>A pesquisadora mostra a imagem do leão e do tigre e pergunta o que tem de parecido entre eles.</p> <p>André : “riião”</p> <p>Pesquisadora: É um leão ou um tigre?</p> <p>André : É</p> <p>Pesquisadora: Mas, o que eles têm de parecido?</p> <p>André: “oieesi” (aponta para o elefante e depois para o tigre) Em seguida André se dirige à pesquisadora e faz um gesto com um som onomatopeico do leão “ahaaaaa”.</p>	
Interações de Júlio	
<p>Pesquisadora: O que tem de parecido entre o cachorro e o gato?</p>	

<p>Júlio: “atchot” (gato). Pesquisadora: O que tem de igual entre o cachorro e o gato? Júlio: A pata “Ábabababa” Pesquisadora: O quê, pode repetir? Júlio continuava a olhar para o cachorro e dizia: “Ococo”.</p>	<p>generalização dos sujeitos ainda não estavam desenvolvidas.</p>	
Interações de André		
<p><i>Quadro 3: Método de comparação e diferenciação. O que há de diferente?</i></p>	<p>André estabelece as diferenças utilizando os conceitos cotidianos ao responder em dois momentos. No primeiro momento ele diz “au au” e no segundo momento ele responde “miau”. André descreve o som dos animais, separando os traços concretos do cachorro e do gato, ficando nas experiências concretas (LURIA, 1986) certamente porque em algum momento ele presenciou o gato miando e o cachorro latindo.</p>	
<p>A pesquisadora coloca as figuras do cachorro e do gato (lado a lado) e pergunta. O que tem de diferente entre o gato e o cachorro? André: “au” “au” “ava”. Pesquisadora: O que você acha que tem de diferente no cachorro e no gato? André: “miau”.</p>		
Interações de Júlio		
<p>A investigação encerra-se porque o aluno não conseguiu alcançar os objetivos da proposta no segundo momento e terceiro momento.</p>		

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A partir das respostas evidenciamos o estágio de desenvolvimento mental dos alunos que apresentam especificidades na construção de conceitos científicos. Considerando que, *“a medida que a criança se desenvolve, a estrutura da sua consciência, cuja a “célula” é a palavra, muda”* (LURIA, 1986, p.57). Luria ao se referir as indicações de Vigotski sobre a palavra explica que:

O significado da palavra se desenvolve que mesmo conservando a mesma referência objetal, adquire novas estruturas semânticas, muda e enriquece o sistema de enlaces e generalizações nela encerrados [...] por trás do significado da palavra, em cada etapa estão presentes diferentes processos psíquicos (LURIA, 1986, p.51).

A pergunta “O que é isso? ” Tinha o objetivo de compreender como ocorre a formação de conceitos pelos alunos com deficiência intelectual. Ao nomear os animais, André e Júlio se reportam às suas vivências, *enlaces imediatos* e ao concreto, ou seja, ao que ele experiência na sua vida que independe da

escolarização formal. Luria conta que por mais simples que possa parecer a referência ao objeto esta capacidade é fruto de um longo desenvolvimento (LURIA, 1986). De acordo com o autor (1986) essa referência tem início nos dois primeiros anos de vida, e, por volta dos três a cinco anos de idade, a criança já sabe o que é um “gato”, um “peixe” e um “galo”. Entretanto, ressalta que o caminho percorrido até as relações lógico-verbais, transitando do conceito cotidiano para o científico, “só ocorre com a educação”, quando a palavra adquire sua função generalizadora e analítica (p. 59).

Podemos assim dizer que, André e Júlio estão no processo entre os *enlaces imediatos* e a introdução do objeto, em um sistema de categorias, predominando o conteúdo real imediato da palavra. Por se encontrarem nesta fase não conseguiram completar a última etapa da prova, classificação livre, que tem por objetivo separar os animais em categoriais. Os alunos ainda apresentam especificidades em relação a capacidade de abstrair e generalizar necessárias para cumprir esta etapa.

Ademais, a elaboração conceitual depende da escolarização ofertada e das atividades dirigidas, que implicará diretamente na capacidade da formação de conceitos (LURIA, 2010). Com relação a construção de conceitos científicos, Padilha (2002, p. 8) afirma que:

A elaboração não é um processo natural, nem fruto da memorização de definições. Se assim acontece, tudo o que fosse ensinado, falado, aconselhado, teria resultado imediato de aprendizagem e mudanças radicais da vida. A elaboração conceitual de conceitos científicos ou morais (de valores) é produção cultural. É relativo a cultura, à história da humanidade e a história pessoal, à sociedade e ao poder. São produzidos nas relações concretas da vida social, em um tempo e espaço específicos.

Braun e Nunes (2015, p.89), diante da formação de conceitos em pessoas com deficiência intelectual, enfatizam que o desafio consiste em “*conhecemos as possibilidades para o aluno conservar as informações e conhecimentos adquiridos, para seguir adiante*”. Pinto e Góes (2006, p.16) esclarecem que para que os alunos com deficiência intelectual atinjam formas mais elaboradas de pensamento são necessárias “*a plasticidade de funcionamento e mediação social*” para que a atuação não seja apenas nas suas experiências cotidianas. Conforme esclarece Braun e Nunes (2015) para que esta capacidade seja atingida é necessário que haja qualidade na oferta de atividades para alunos com deficiência intelectual:

Propor atividades que possibilitem ao aluno adquirir conhecimento e formar conceitos demanda atenção à forma como este elabora e

estrutura seu pensamento. Neste processo, o professor se adianta ao modo de pensamento do aluno, desafiando-o com situações de ensino que o façam elaborar conceitos, em um grau de complexidade gradativo, impulsionando seu desenvolvimento (BRAUN; NUNES, 2015, p. 76).

Neste sentido, podemos inferir que a escola deveria ser por excelência um espaço para a construção de conhecimento científicos proporcionando desenvolvimento. Contudo, os resultados das provas de Luria nos indicam que, em certa medida, esta tarefa não está sendo efetivada. Os alunos com deficiência intelectual ainda não conquistaram o pleno direito a aprendizagem garantida por avanços legais com o advento das políticas de educação inclusiva.

Conclusão

Os resultados apontam algumas fragilidades na escolarização de pessoas com deficiência intelectual mas também apontam possibilidades, desde que sejam ofertadas práticas pedagógicas que favoreçam a apropriação de conceitos científicos articulados com as demandas culturais dos sujeitos. Entendemos que a capacidade de elaborar conceitualmente o pensamento torna o indivíduo capaz de se relacionar com o mundo e com seus pares e interpretar a realidade que o cerca. Em indivíduos com deficiência intelectual esse postulado é sinônimo de desenvolvimento escolar e inclusão social.

Referências bibliográficas

- BRAUN, P. NUNES, L.R.O de P. A Formação de Conceitos em Alunos com Deficiência Intelectual: o Caso de Ian. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.21, n.1,p.75-92, jan./maio 2015.
- CORRÊA, R, P; MORAES, L, H. A construção dos processos psicológicos superiores e a elaboração conceitual em alunos com deficiência intelectual: Um olhar sobre o trabalho docente In: PLETSCHE, M.D; SOUZA, F.F (organizadoras) **Observatório de Educação Especial e Inclusão Escolar: Balanço das pesquisas e das práticas na Baixada Fluminense**. São Carlos, São Paulo: Marquezine & Manzini, ABPPE, 2015.
- FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento; uma leitura filosófica e epistemológica**. Tradução Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2012.

LURIA, A. R. **Pensamento e Linguagem**: as últimas conferências de Luria. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

_____. **Desenvolvimento Cognitivo**. São Paulo: Ícone, 2010.

PADILHA, A.M.L. Elaboração Conceitual: papel fundamental da escola. **Revista ACTA Científica**, v. 2, n.3. Engenheiro Coelho: Imprensa Universitária Adventista, 2002, pp.6-12.

PINO, A. O social e cultural na obra de Vygotsky. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 21, n.71, pp. 45-78, 2000.

A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA: Desafios e perspectivas

Mariani de Ávila Resende

Graduanda do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Uberlândia.
mariani.resende@yahoo.com

Matheus Rocha da Costa

Surdo, graduando do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Uberlândia.
matheus-mineiro@hotmail.com

Keli Maria de Souza Costa Silva

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Graduada em Letras e Mestre em Educação pela mesma universidade.
keli@ufu.br

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo compreender a realidade vivenciada pelo surdo incluído no contexto do ensino superior na Universidade Federal de Uberlândia. Procuraremos investigar como tem acontecido a inclusão dos surdos nos cursos de graduação em que estão vinculados considerando a presença/atuação do intérprete de Libras e dos professores buscando fazer uma reflexão com base em experiências pessoais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e exploratória. Procuraremos coletar nossos dados através de entrevistas com os sujeitos envolvidos no processo, a saber: os docentes dos cursos em que existem surdos matriculados, os TILS que os atendem e os discentes surdos e ouvintes envolvidos nesse processo. Faremos uso da metodologia da entrevista semi-estruturada, deixando os participantes da pesquisa livres para inserirem comentários, sugestões e críticas que julgarem pertinentes. Para realizar esta discussão o presente texto compreende o surdo a partir das suas experiências visuais, entendendo sua particularidade linguística bilíngue e bicultural. Com a promulgação da Lei Federal 10.436 de 24 de abril de 2002, a Libras foi reconhecida como sendo segunda língua oficial do país, todavia isso não significou a sua aplicação na prática. Uma das dificuldades foi a inserção demorada e superficial dessa língua como disciplina obrigatória no currículo de formação de futuros professores. Em 2010, ocorreu a regulamentação da profissão de tradutor – intérprete (TILS), através da Lei 12.319/2010. Desde então a sociedade passou a enxergar o tradutor-intérprete como um profissional, não mais como um trabalhador voluntário. Mas, somente a presença do intérprete na sala de aula, não garante, por si só, o sucesso educacional do surdo. Trata-se de uma questão pedagógica que precisa ser repensada, pois a aula pensada para quem ouve, precisa também ser planejada para os surdos.

Palavras-chave: Inclusão; Surdos; Ensino superior.

Introdução

Desde 2002, com a promulgação da Lei Federal de número 10.436 de 24 de abril de 2002, a Libras (Língua Brasileira de Sinais) foi reconhecida como sendo segunda língua oficial do país utilizada primordialmente pela comunidade surda. Para

convencionar a cultura surda e difusão da Libras as associações de surdos vem se organizando e oferecendo cursos e promovendo discussões em todo país. Tal esforço ainda é insuficiente frente à grande demanda que temos.

A sanção desta lei, em 2002, não significou a sua aplicação na prática. Os surdos continuaram à margem da educação escolar. A luta por respeito, por dignidade, enfim, pela inclusão, continuou. Só em 2005, com a publicação do decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a lei nº 10.436/2002, foram dadas diretrizes para que o reconhecimento efetivo desta língua se concretizasse.

Ressaltamos que o presente trabalho compreende o surdo a partir das suas experiências visuais, entendendo sua particularidade linguística bilíngue e bicultural. Amparados no modelo sócio-antropológico, os surdos formam uma comunidade linguística minoritária caracterizada por compartilhar uma língua de sinais e valores culturais, hábitos e modo de socialização próprios. A língua de sinais constitui o elemento identitário dos surdos, e o fato de constituir-se em comunidade significa que compartilham e conhecem os usos e normas de uso da mesma língua, já que interagem cotidianamente em um processo comunicativo eficaz e eficiente. Isto é, desenvolveram as competências linguística e comunicativa – e cognitiva – por meio do uso da língua de sinais própria de cada comunidade de surdos (...) A língua de sinais anula a deficiência linguística consequência da surdez e permite que os surdos constituam, então, uma comunidade linguística minoritária diferente e não um desvio da normalidade (SKLIAR , 1997, p .102).

Diante disso e com o intuito de compreender a realidade vivenciada pelo surdo incluído no contexto do ensino superior, procuraremos investigar como tem acontecido a inclusão dos surdos nos cursos de graduação em que estão vinculados na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), considerando a presença/atuação do intérprete de Libras e dos professores buscando fazer uma reflexão com base em experiências pessoais.

Justificativa

A presença de alunos surdos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Uberlândia é algo bastante recente. O primeiro aluno ingressou no ano de 2008 no Curso de Licenciatura em Química e inicialmente não foi acompanhado por TILS já que a universidade não possuía esse profissional em seu quadro de funcionários. O

setor de acessibilidade da instituição se esforçou na contratação de alguns deles por determinados períodos, mas não se tratava de um atendimento contínuo. Posteriormente outros surdos ingressaram na referida universidade e, até o momento desta pesquisa, somavam apenas 5 (cinco), um número bastante pequeno se considerarmos o tamanho desta instituição que conta hoje com 21.331 alunos em seus campi.

Vale ressaltar que há cerca de dois anos a UFU já conta com 9 (nove) TILS concursados, que realizam, o atendimento nas atividades de ensino (as aulas propriamente ditas), nas monitorias e demais atividades acadêmicas dos alunos surdos regularmente matriculados nesta instituição.

Observando as dificuldades enfrentadas por estes sujeitos, tanto com relação à comunicação com professor e demais colegas, tanto com relação à (in)existência de materiais adequados ao seu processo de aprendizagem surgiu o interesse nesta pesquisa, pois, acreditamos que estudar o processo de inclusão desses surdos no ensino superior, buscando compreender quais as barreiras e as dificuldades que os mesmos enfrentam em sua vida acadêmica poderá colaborar com a permanência dos mesmos em seus respectivos cursos e, conseqüentemente, com o sucesso em seu processo formativo.

Acreditamos também que não basta o reconhecimento da língua de sinais e a presença dos TILS em sala de aula e nos diversos espaços acadêmicos, mas que outros aspectos devem ser minuciosamente observados, pois, como explica DORZIAT (2009):

A aceitação da LS nos diferentes espaços sociais representou um avanço considerável quanto aos objetivos das pessoas surdas de terem melhores oportunidades de participação social. No entanto, considerando as ambigüidades e contradições inerentes a uma cultura erigida sob os princípios das identidades universais que cultivam as relações de poder, a Libras toma corpo apenas de um aparato legal, de uma ferramenta de valor simbólico para mascarar a continuidade das políticas homogêneas e unilaterais. Desse modo, se acata a diferença, mas mantém-se o mesmo tipo de submissão dos indivíduos às estruturas existentes. (DORZIAT, 2009, p. 23)

Nesse sentido, acreditando numa educação emancipatória, acreditamos ser relevante investigar quais as práticas vem sendo empregadas no processo ensino-aprendizagem dos discentes surdos desta instituição e de que forma as mesmas tem contribuído (ou não) para o desenvolvimento de sua autonomia e empoderamento acadêmico e social.

Objetivos

Objetivo Geral:

Compreender a realidade vivenciada pelo surdo incluído no ensino superior, bem como as barreiras e dificuldades enfrentadas por ele em seu desenvolvimento acadêmico.

Objetivos Específicos:

- Verificar quais os maiores desafios dos surdos com relação ao seu processo de formação acadêmica;
- Investigar a percepção do professor com relação ao processo de ensino aprendizagem dos seus alunos surdos;
- Analisar as percepções dos colegas de turma com relação à inclusão social e educacional do seu colega surdo tanto entre eles como com seus professores;
- Averiguar as dificuldades encontradas pelos TILS no processo de intermediação da comunicação entre alunos surdos e professores ouvintes.

Metodologia

Além da pesquisa de cunho bibliográfico e documental, este trabalho lança mão da pesquisa qualitativa e exploratória. Procuraremos coletar nossos dados através de entrevistas com os sujeitos envolvidos no processo, a saber: os docentes dos cursos em que existem surdos matriculados, os TILS que os atendem e os discentes surdos e ouvintes envolvidos nesse processo. Faremos uso da metodologia da entrevista semi-estruturada, deixando os participantes da pesquisa livres para inserirem comentários, sugestões e críticas que julgarem pertinentes.

Resultados e Discussão

Com base nas conversas iniciais desta pesquisa, como resultados preliminares, já podemos constatar que, infelizmente, apesar da Lei número de 10.436/2002 regulamentada pelo decreto 5.626/2005 reconhecendo a Libras e o Português como segunda língua para surdos, atualmente a Universidade ainda não dispõe de uma quantidade ideal de intérpretes para atender a demanda de todos os conteúdos do currículo básico e materiais específicos. É imprescindível contar com profissionais capacitados, o que nem sempre é possível. Também há dificuldades de

profissionais para atender aos surdos em participações em congressos, seminários e encontros que envolvem a comunidade surda e ações sociais.

Além disso, como aponta LIMA (2011)

Quando se trata de inclusão, a valorização da língua de sinais para surdos é uma das questões essenciais, como possibilidade de igualdade de condições de desenvolvimento entre as pessoas. Contudo, o uso dessa língua, apesar de ser critério básico, não deve ser visto como a solução mágica para a inclusão social dos surdos e para todos os problemas que se apresentam na educação. (LIMA, 2011, p.148)

Existem ainda outros obstáculos como a dificuldade em aprender uma nova língua, o português com todos os seus signos inerentes, uma nova forma de comunicação, bem como da adequação dos materiais didáticos, entre outros.

Uma conquista dos últimos tempos é a visibilidade do tema inclusão, que começou a ser discutido e refletido pela maioria das pessoas. Sim, acreditamos que ainda faltam políticas públicas ou mesmo que as existentes não sejam de fato aplicadas. A dificuldade em não haver o intérprete e a dificuldade na percepção da diferença entre aluno-ouvinte e aluno-surdo, que está principalmente na comunicação. A barreira comunicativa compromete o acesso à informação que o aluno-ouvinte adquire e repassa oralmente.

Em ação docente e nas pesquisas desenvolvidas na Universidade de Santa Catarina (USC) desenvolveu-se através da língua brasileira de sinais, metodologias e materiais em áreas específicas da educação para auxiliar os professores a atender os alunos surdos. Mas na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) nos deparamos com a falta de materiais específicos para a área específica de química, por exemplo, de metodologias diferenciadas aplicadas pelos professores a fim de ensinar os conceitos para os alunos surdos.

Esse é um dos vários desafios enfrentados pelos alunos surdos, a necessidade de receber estímulos e acompanhamento na construção de um conhecimento prático, além de fazer com que desenvolvam habilidades e competências que possam ser aplicadas em seu cotidiano. Esses são fatores importantíssimos para conduzir ao desenvolvimento de uma metodologia específica criada para os alunos surdos, e que pode surtir bons efeitos.

Podemos perceber a falta de metodologias por parte dos professores e de materiais didáticos voltados ao ensino-aprendizagem para surdos, especialmente que

ressaltem aspectos da percepção visual inerentes a estes sujeitos. As aulas são sempre tradicionais o que dificulta a compreensão de conceitos fundamentais das disciplinas, o que tem sido um dos fatores mais agravantes.

A eficiência contribui para o alcance dos resultados buscados pelas organizações, porém, para que isso aconteça, a formação com qualidade é primordial, é necessário que no ensino superior exista uma relação saudável entre professor-aluno para que a relação de ensino-aprendizagem se torne eficaz. No entanto, a maneira com que o conteúdo é ensinado ao aluno é um fator chave para que haja de fato a aprendizagem e a absorção maior do conhecimento, e para que isso aconteça, no ensino superior os professores devem ter a didática como peça fundamental para escolher os métodos e as técnicas mais eficazes e eficientes para atingir os objetivos propostos da disciplina. Dessa forma, a didática não é somente para pedagogos, e sim para toda e qualquer área profissional, pois a partir do momento que se transmite informações, idéias, experiências, instruções e saber, é necessário que se tenha a didática para haver interação entre as partes e também maior entendimento com clareza a todos os conteúdos.

Ao avaliarmos o percurso percorrido desde que a Universidade Federal de Uberlândia teve em seu quadro de alunos o primeiro surdo, podemos dizer que houve, sim, avanços.

Com a atuação dos intérpretes de Libras melhorou muito a compreensão das aulas e para a compreensão a respeito da cultura surda para a comunidade universitária. Mas ainda se perde muitas informações que quando repassadas pelos professores e outros alunos concomitantemente, sendo impossível o intérprete acompanhar e, dessa forma, a comunicação fica prejudicada.

Outro ponto é a falta de intérpretes para intermediar e possibilitar a participação do aluno surdo em grupos e projetos de pesquisa, dificultando a comunicação, conforme já relatado anteriormente.

Gostaríamos de mencionar o importante apoio recebido do CEPAE desde o início da graduação, intermediando o contato com os professores do curso, explicando as particularidades linguísticas e culturais do surdo aos mesmos, providenciando intérpretes de Libras num momento em que estes não eram ainda efetivos da UFU. Além de todo apoio emocional recebido.

Considerações Finais

Segundo Buzato (2008), o conceito de inclusão não se limita em “estar dentro”, inclusão não pode ser sinônimo de homogeneidade. Para o autor a inclusão deve ser tratada numa perspectiva baseada na heterogeneidade, dessa forma é possível perceber que somos sempre iguais e diferentes dos outros. Na esteira do autor, entendemos a inclusão como uma possibilidade de subversão das relações de poder e das formas de opressão que se nutrem e se perpetuam por meio da homogeneização e da padronização.

Os resultados parciais dessa investigação, que nos possibilitaram perceber dificuldades em trabalhar com os alunos surdos, revelam que a formação inicial dos professores não os preparou para diversidade que compõem o cenário da educação no atual contexto.

Considerando o intérprete importante tanto no processo de ensino e aprendizagem quanto no relacionamento entre os estudantes surdos com os professores e demais alunos, e as dificuldades geradas em boa parte por não possuírem formação específica para cada curso de graduação em que atuam é imprescindível que busquem uma formação contínua.

Há ainda um longo caminho a percorrer na busca de uma educação realmente inclusiva e que atenda as expectativas como a proposta de uma educação bilíngue que tem sido apontada como solução para garantir a acessibilidade das pessoas surdas ao direito de educação em escola comum. Consiste na aquisição de duas línguas: a Língua Brasileira de Sinais, como língua materna ou primeira língua, e a Língua Portuguesa, nas suas modalidades oral e escrita, como segunda língua. A educação bilíngue é tida como a que mais favorece a escolarização e a construção da identidade do aluno surdo por meio do contato com a língua de sinais, sendo uma tendência nacional e internacional.

Enfim, os apontamentos realizados nesse trabalho são apenas o esboço de um estudo mais aprofundado que se pretende fazer com relação à inserção do surdo no ensino superior. Percebemos que estudos dessa natureza ainda são bastante insipientes e ressaltamos a necessidade e relevância de se realizar mais pesquisas nesse campo, com vistas a colaborar com o processo ensino-aprendizagem e formação profissional do sujeito surdo para o mercado de trabalho.

Referências Bibliográficas

- BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 de Dezembro de 2005.** Disponível http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm - Acessado no dia 18/06/2016.
- BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de Abril de 2002.** Disponível http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm - Acessado no dia 18/06/2016.
- BUZATO, M.E.K. *Inclusão digital como invenção do cotidiano: um estudo de caso.* **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 38, p-325-342, maio/ago.2008.
- DORZIAT, Ana. **O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas Identidade/Diferença, Currículo e Inclusão.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- LIMA, N. M. F. **Inclusão Escolar de Surdos: o dito e o feito.** In: DORZIAT, Ana (org.). *Estudos Surdos: diferentes olhares.* Porto Alegre: Mediação, 2011.
- SKLIAR, C. **Educação & Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial.** Porto Alegre: Mediação, 1997. 112p.

INFORMÁTICA E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: Contribuições na formação inicial e continuada do professor

Marcos Ferreira Santos

Acadêmico do curso em Licenciatura em Matemática no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia da Bahia, (IFBA) – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID - FAPESB)

profmfsantos@hotmail.com

Railane Antonia da Silva

Acadêmicos do curso em Licenciatura em Matemática no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia da Bahia, (IFBA) – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID - FAPESB)

railane.silva@ifba.edu

Geralda Terezinha Ramos

Doutora em Educação: Currículo - PUC/SP - Professora do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia da Bahia, (IFBA) – Coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID - FAPESB) – Campus Eunápolis

O futuro é determinado pelas escolhas do presente. Os professores têm a opção de se recostar e deixar as mudanças invadirem o seu mundo e, só então, reagir; ou então de participar activamente na moldagem do futuro.

(Jung, Burga e Alley, Robert "Preparing Teachers for 21st Century")

Resumo

Este trabalho objetiva socializar os resultados obtidos no Projeto intitulado "Matemática e Tecnologia: relações necessárias na formação docente", desenvolvido no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, Campus Eunápolis (PIBID/FAPESB/IFBA/Campus Eunápolis) a partir de experiências vividas pelos bolsistas de iniciação à docência e supervisor do programa. O desenvolvimento desse trabalho se estabelece com a relação entre Informática e Educação Matemática, considerando a construção de conceitos geométricos em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal da cidade de Eunápolis - BA. Os principais objetivos dessa proposta foram de ampliar e aprimorar a visão da Matemática dos acadêmicos da licenciatura e do professor supervisor, bem como, favorecer o processo de aprendizagem dos alunos da Escola Básica a partir das mudanças metodológicas, privilegiando a utilização de tecnologias digitais.

Palavras-chave: Informática; Educação Matemática; Formação.

1. Introdução

A atuação do professor de Matemática tem sido um grande obstáculo, especificamente nos primeiros anos de docência, uma vez que, as inúmeras possibilidades de interação provenientes da globalização concorrem à atenção dos

alunos dentro da sala de aula com as práticas pedagógicas tradicionais. Tais influências modificam o contexto contemporâneo, consolidando a era tecnológica no ambiente escolar. Sob perspectivas desse processo dinâmico encontramos em Borba e Penteado (2010) uma reflexão a respeito da análise do novo contexto educacional compreendido pela inserção de um “novo ator”, a tecnologia informática, que faz provocações às habilidades e competências de adaptação dos atuais e novos professores para a saída de uma *zona de conforto* e ingresso para a uma nova *zona de risco*, compreendida pelas diferentes perspectivas e caminhos educacionais, principalmente no que se diz respeito à educação tecnológica.

A inserção desse “novo ator” no que se diz respeito a Educação Matemática sugere agora um novo panorama no ensino e aprendizagem no ambiente escolar, isto porquê, segundo Carvalho (2003):

(...) O volume de conhecimentos que lidamos hoje em dia é muito maior que em qualquer outra época e cresce em uma escala tão vertiginosa que a escola não consegue acompanhar. A sociedade é chamada a fazer escolhas sobre diversos temas que exigem muita reflexão e a mobilização de saberes diversos. (CARVALHO, 2003, p.1)

Levando em consideração essa constante transformação social e o ensino da Matemática, por meio das chamadas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), D'Ambrósio (1996) ressalta a relevância da mediação tecnológica e suas relações com a Matemática, afirmando que:

Ao longo da evolução da humanidade, Matemática e tecnologia se desenvolveram em íntima associação, numa relação que poderíamos dizer simbiótica. A tecnologia entendida como convergência do saber (ciência) e do fazer (técnica), e a matemática são intrínsecas à busca solidária do sobreviver e de transcender. A geração do conhecimento matemático não pode, portanto ser dissociada da tecnologia disponível. (D'AMBRÓSIO, 1996, p. 2)

Entretanto para que essa relação simbiótica se torne realidade dentro da sala de aula é necessária uma sistemática preparação tecnológica e ressignificação de saberes por intermédio do professor. Tal processo requer do docente certas mudanças de conformidade e, segundo Ponte (1992), as mudanças que acompanham o estágio inicial na formação dos primeiros anos de docência fazem com que os recém-professores enfrentem certos obstáculos difíceis, referentes aos processos educativos. Amaral (2006) orienta os professores na utilização de “ferramentas e recursos didáticos na intenção e exploração de desencadear o

proceso de ensino e aprendizagem, o qual ocorre, não pelas ferramentas em si, mas porque existe uma atuação de outros sujeitos que agem como promotores do processo ensino-aprendizagem”.

O professor, como mediador poderá utilizar, por exemplo, um *software* como ferramenta no processo educacional de seus alunos, com o objetivo de auxiliá-los em suas respectivas dificuldades, principalmente no que se diz respeito à abstração matemática. Porém, é preciso considerar a complexidade desta tarefa, pois, além de dificuldades como a adequação a esse processo dinâmico, a demanda de alunos dentro da sala de aula e a disponibilidade de recursos tecnológicos são fatores substanciais a essa prática.

4 Desenvolvimento

A utilização de novas tecnologias e softwares matemáticos em sala de aula, como uma nova concepção de ensino aprendizagem.

A intensa utilização da informática pela sociedade, inevitavelmente, se expande também ao âmbito educacional e a formação do futuro docente passa por grandes transições, que surgem em consequência do contínuo progresso tecnológico. Nessa perspectiva, a prática docente deve ser reinventada através da intervenção tecnológica, para contribuir significativamente para o aprendizado do aluno.

Sabemos que o professor, ao ensinar matemática, geralmente opta pela aula expositiva, onde os conteúdos são apresentados no quadro e o aluno o reproduz em seu caderno. Tal prática, segundo Abrahão (2012), faz com que o aluno não considere os conceitos matemáticos, uma vez que, apenas o ensino de conjunto de regras de processamento ou de algoritmos não representam a devida importância em seu contexto, assim muitos esquecerão tudo e, sem dominá-los, se sentirão fracassados e culpados, por desconhecer suas aplicabilidades.

A proposta de utilização de *softwares* matemáticos nessa perspectiva atinge a finalidade de promover sentido dos conteúdos para os alunos, bem como, suas possíveis aplicabilidades cotidianas. Para Assmann (1998) é importante se pensar

[...] a urgência de novos ambientes e novas formas pedagógicas para fazer emergir experiências de aprendizagens nas quais estejam integradas as tecnologias, não como meros instrumentos, mas como elementos co-estruturantes. (ASSMANN,1998, p. 20)

Assim, com o uso de softwares matemáticos, há uma mudança relevante no modo em que o aluno lida com a matemática e isso está ligado aos recursos que os softwares disponibilizam para a construção do conhecimento e aprimoramento do processo do ensino-aprendizagem.

Borba (1993) ilustra que a presença de um software modifica a forma como o conhecimento é produzido em ambientes educacionais, sendo essa ideia reforçada por Gravina (1999), afirmando que a aprendizagem depende de ações que caracterizam o “fazer matemática”: experimentar, interpretar, visualizar, induzir, abstrair e demonstrar, proporcionando ao aluno à chance de ocupar em um lugar ativo, num processo de interação, diferentemente de seu papel passivo frente a uma apresentação formal do conhecimento.

2.2 O uso da informática na sala de aula como um recurso didático

Por tratar-se de uma TIC), a Informática se relaciona simbioticamente com a Educação Matemática (D’Ambrósio), sendo indispensável à mediação do professor dentro da sala de aula. Para isso, é preciso que o saber, como os de conhecimentos científicos e didático-pedagógicos, conforme Tardif, Lessard e Lahaye (1991) seja um dos saberes docentes que constituem a atuação do educador em sua prática.

Cabe ao professor à busca pelo saber tecnológico como um dos saberes didático-pedagógicos importantes para sua formação profissional. Essa formação, seja inicial ou continuada, deve ser exercida a fim de representar, analisar e disseminar o conhecimento através das tecnologias digitais, proporcionando um novo e significativo aprendizado.

Para haver êxito as tecnologias precisarão ser bem pensadas quando utilizadas como recurso didático, frente aos conteúdos matemáticos, além de ser de suma importância a participação/auxílio do professor dentro da sala de aula. As tecnologias, através de suas interfaces, conseguem ao mesmo tempo atrair atenção, interagir com os alunos, e ainda ajudá-los a abstrair conceitos e operações matemáticas. Segundo Valente (1999) o uso das Novas Tecnologias na construção do conhecimento são importantes pois:

Trata-se de uma inovação pedagógica fundamentada no construtivismo sócio interacionista que, com os recursos da informática, levará o educador a ter muito mais oportunidade de compreender os processos mentais, os conceitos e as estratégias utilizadas pelo aluno e, com esse conhecimento, mediar e contribuir de maneira mais efetiva nesse processo de construção do conhecimento. (VALENTE, 1999, p. 22)

Santos, Silva e Fino (2012) consideram o computador como motivador dos alunos, pois, através dele, há um despertar e interesse pela pesquisa, integração e trocas de conhecimentos com a *Web*, assim como a busca pelo conhecimento de línguas ganha maior importância, pois, esta se faz necessária para a troca de informações com o mundo. Para Delors (1998):

As novas tecnologias fizeram a humanidade entrar na era da comunicação universal; abolindo as distâncias [...] a interatividade permitirá não só emitir e receber informações, mas também dialogar, discutir e transmitir informações e conhecimentos, sem limite de distância ou de tempo. (DELORS, 1998, p.39)

Sendo assim, podemos afirmar que a informática na escola favorece a socialização de informações, promovendo a aquisição de instrumentos por parte dos alunos, habilitando sua convivência com o mundo ao seu redor.

2.3 Sobre o Geogebra

O *Geogebra* é um *software* de matemática dinâmica gratuita (*freeware*), de autoria de Markus Hohenwarter. Atualmente, o *GeoGebra* é utilizado em 190 países e traduzido em 55 idiomas, dentre eles o português. Trata-se de um programa desenvolvido para o ensino e aprendizagem da matemática nos vários níveis de ensino – do básico ao universitário.

O *software* reúne recursos de geometria, álgebra, tabelas, gráficos, probabilidade, estatística e cálculos simbólicos em um único ambiente. O *software* tem a vantagem de exibir, ao mesmo tempo, representações diferentes de um mesmo objeto que interagem entre si e tornou-se um líder na área de *softwares* de matemática dinâmica, apoiando o ensino e a aprendizagem em Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática.

2.4 Desenvolvimento das Oficinas

O desenvolvimento deste trabalho buscou estabelecer relações entre Informática e Educação Matemática, a partir da construção de conceitos geométricos em uma turma do 8º ano) de uma escola pública, de Eunápolis, no extremo sul do Estado da Bahia.

Considerando as perspectivas dos autores citados acima e a orientação dos coordenadores e do supervisor em colaboração com os bolsistas do PIBID/FAPESB, foram desenvolvidas oficinas para o aprimoramento e estudo do *software GeoGebra*.

Foi solicitado, a nós, bolsistas, a preparação de uma oficina em que se utilizasse o *software GeoGebra* nas turmas em observação, desde que se iniciou as atividades escolares dos mesmos, no ano de 2014. Desenvolvemos, através desse *software*, e a partir do conteúdo matemático aplicado, uma maneira mais dinâmica, interativa e acessível para a compreensão dos conteúdos, uma vez que o *Geogebra* permite uma versatilidade em sua utilização.

O conteúdo abordado em sala era o de *Geometria Plana*, o mesmo utilizado nas oficinas. Inicialmente, apresentamos o *software* aos alunos e explicamos a importância de utilizá-lo em sala de aula. Em seguida, expomos as suas ferramentas básicas e suas características. Na sequência, destacamos as ferramentas que utilizaríamos para verificar algumas propriedades da Geometria, tais como o paralelismo, perpendicularismo e ângulos entre retas, polígonos (número de lados, ângulos internos e externos, soma dos ângulos internos e externos), área e perímetro, entre outros. Por fim, os alunos puderam verificar o que aprenderam através de atividades utilizando o *GeoGebra*.

Foi necessário dividir a turma, alternando o uso da sala, que colaborou positivamente com o aprendizado destes. Essa estratégia proporcionou um melhor atendimento para com os alunos, uma vez que às dificuldades em relação ao conteúdo de Geometria eram significativas: assim, foi possível promover melhores explicações quanto ao conteúdo exposto no *software*.



Fig. 1 - Oficinas realizados com a utilização do *GeoGebra*

Fonte:Arquivo pessoal



Fig. 2 - Oficinas realizados com a utilização do *GeoGebra*

Fonte:Arquivo pessoal

Através dessas oficinas os alunos puderam constatar que a Matemática é dinâmica e que o conhecimento matemático pode ser aprendido por meio de vários recursos tecnológicos.

Surgiram, ao decorrer das atividades, algumas dificuldades relacionadas ao nível de conhecimento de informática dos alunos, mas estas foram gradativamente superadas no decorrer das atividades, uma vez que nos disponibilizamos a atingir e nosso objetivo, e isso implicou em disponibilizarmos outros conhecimentos.

As oficinas tiveram duração de cem minutos com cada grupo (composto por quinze alunos, por cinco dias), despertando, visivelmente, o interesse à pesquisa, integração e trocas de conhecimentos pelos alunos, bolsistas e supervisor.

2.5 Resultados obtidos

Os resultados alcançados foram além dos esperados na execução da oficina. Os conhecimentos e saberes apropriados durante a preparação e desenvolvimento da proposta provocaram amadurecimento acadêmico e profissional, como futuros professores de matemática que seremos, refletimos sobre os múltiplos sentidos do que é ser um bom professor.

A percepção que os alunos, nós (bolsistas) e professor supervisor obtivemos acerca da análise do *software Geogebra* como ferramenta possibilitou na construção do conhecimento e de um novo olhar matemático, principalmente do aluno, promovendo a aprendizagem colaborativa, oportunizando o desenvolvimento de experiência significativa e intencional, através desse *software* que possibilitou a realização do ciclo de “descrição – execução – reflexão – e descrição”. De acordo com Valente (1999) a interação entre o aluno, o professor supervisor, o bolsista e a máquina possibilita a análise e depuração dos resultados, além de, oportunizar a integração de conhecimentos com outras disciplinas, como Artes e Desenho Geométrico.

Além dos resultados acima, percebemos que o professor supervisor buscou aprimorar ainda mais os conhecimentos específicos no desenvolvimento da Matemática, incorporando novas formas de ensinar, o domínio de metodologias didático-pedagógicas. A presença de “novos espectadores” dentro da sua sala de aula é também um estímulo positivo para uma mudança de atitude frente ao desafio

de promover a aprendizagem. O desenvolvimento do projeto também provocou no professor supervisor reflexões sobre suas ações didático-pedagógicas, desafiando-o a pensar teoricamente sobre sua prática, abrindo caminhos para o mesmo reavaliar sua caminhada docente e enfrentar suas limitações quanto aos recursos tecnológicos.

Quanto a nós, o desenvolvimento da oficina, todo o projeto enfim, foi uma excelente oportunidade de crescimento frente às competências e habilidades necessárias para a prática docente, pois, este é um momento que julgamos importante na formação do graduando –vivenciar experiências – conhecendo melhor sua área de atuação, destacando a utilização de ferramentas tecnológicas que servem como uma ponte entre o conhecimento (matemático) e a realidade do aluno.

3. Considerações finais

Com base nessas experiências vivenciadas, pudemos refletir sobre a mediação pedagógica e tecnológica que devem ser exercidas dentro da sala de aula. Tais mediações foram postas em debate diversas vezes nos relatos de experiências vivenciadas em sala, nos encontros de estudos e, finalmente, na execução das atividades e oficinas. Percebemos como o papel mediador desenvolvido e praticado pelo professor, atua frente às novas mídias influenciando na aprendizagem do aluno. Dessa forma, cabe ao professor decidir se manter na *zona de conforto* ou avançar rumo às novas demandas educacionais, constantemente influenciadas pelas TIC`s.

No que se diz respeito ao ensino da Matemática através de *softwares*, ficou evidenciado a necessidade dos atuais e futuros professores rever e reformular sua didática, a fim de buscar novas estratégias de ensino que alimentem cada vez mais o interesse do aluno pelo conhecimento matemático, algo que antes era oferecido apenas por livros e por outras mídias convencionais.

Conclui-se que se deve romper com o desequilíbrio existente em sala de aula quando o assunto é ensinar a disciplina Matemática, principalmente abrindo espaço à inserção de novas tecnologias de informação, visto que as práticas tradicionais de ensino, centradas em uma postura transmissiva de informações não atende, em sua maioria as demandas do cenário desse mundo globalizado.

Referências Bibliográficas

- ABRAHÃO, Ana Maria Carneiro. *A mediação crítica na prática matemática dos anos iniciais: relatos de professores*. Petrópolis, RJ, 2012.
- ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- AMARAL; Mara Márcia. *A mediação pedagógica e o uso dos ambientes virtuais de aprendizagem na educação presencial*. Belo Horizonte, MG: 2006.
- BORBA; Marcelo de Carvalho; PENTEADO; Miriam Godoy. *Informática e Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- BRITO; Glaucia da Silva; BOENO; Raul Kleber de Souza; BOENO Renate Kottel. *A Inserção de Tecnologias na Prática Docente: Fazendo o Mesmo de Forma Diferente*.
- CARVALHO, Gabriel Dias. *Educação por e para competências: religando o ensinar com o aprender*. Belo Horizonte, MG: 2003
- D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Educação matemática: da teoria á prática*. Campinas, SP: Papirus,1996, p. 17-28.
- GRAVINA, M. A.; SANTAROSA, L. *Aprendizagem da Matemática em Ambientes Informatizados*. Informática na Educação Teoria e Prática, Porto Alegre, v. 1, n.2, 1998
- MALTEMPI; Marcus Vinicius. *Educação Matemática e Tecnologias Digitais: Reflexões sobre a Prática e Formação Docente*. Revista do Ensino de Ciências e Matemática. Editora da
- PONTE, João Pedro da. *Concepções dos professores de matemática e processos de formação*. 1992.
- SANTOS, Dilce de Melo; SILVA, Ailton Filgueiras; FINO, Carlos N. *O software e sua aplicabilidade como recurso pedagógico na escola*. Rios Eletrônica - Revista Científica da FASETE,ano 6, nº6, 2012.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. *Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente*. Teoria e educação, v. 4, p. 215-233, 1991.
- VALENTE, José. *Informática na Educação: uma questão técnica ou pedagógica?* Pátio, ano 3, n. 9, p. 20-23, Porto Alegre, mai/jul., 1999.

TECNOLOGIA ASSISTIVA: O JARDIM SENSORIAL NOS ESPAÇOS DE CONVIVÊNCIA PARA A DIVERSIDADE E A INCLUSÃO DE ESCOLAS DOS CICLOS INICIAIS

Anna Persia Rodrigues Bastos (CMPDI – UFF)
Rejany dos S. Dominick (CMPDI – UFF)

Resumo

O presente artigo tem por objetivo apresentar reflexões, respaldadas na literatura, sobre tecnologia assistiva –TA, propondo como instrumento para a diversidade e a inclusão a criação do jardim sensorial em espaços de convivência de escolas dos ciclos iniciais. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), com suas normas e orientações para a inclusão de crianças, jovens e adultos com deficiência nas escolas regulares vem contribuindo muito para a procura e crescimento em tecnologia assistiva. Tratando-se de espaços escolares podemos perceber que estão ocorrendo mudanças significativas nesta área, mas muito ainda precisamos caminhar. O jardim sensorial, como recurso de TA na área de recreação/lazer/esportes viria como uma possibilidade de interação, troca e pertencimento do espaço vivenciado, de forma a levar “todos” os sujeitos a uma percepção de igualdade dentro do ambiente de aprendizagem.

Palavras-chave: Diversidade; Ambiente escolar; Educação inclusiva; Tecnologia assistiva; Jardim sensorial.

Introdução

Vivemos o desafio de construir uma sociedade inclusiva, que pressupõe o respeito às diferenças, a valorização da diversidade humana e a garantia do acesso universal aos direitos, sem barreiras ou limitações de natureza socioeconômica, cultural ou em razão de alguma deficiência. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), com suas normas e orientações para a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares vem contribuindo muito para a procura e crescimento em tecnologia assistiva. A participação efetiva desses alunos, geralmente, só pode ser garantida com presença dos recursos de tecnologia assistiva, não só no ambiente escolar, mas para permear todos os processos de aprendizagem desses sujeitos.

Tratando-se de espaços escolares, que é o nosso objeto de estudo pode-se perceber que estão ocorrendo mudanças significativas nesta área, mas muito ainda precisamos caminhar. Uma grande parcela dos espaços escolares do nosso país não deve ser considerada espaços de aprendizagem, especialmente para aqueles com alguma necessidade seja ela qual for, na medida em que muitas vezes lhes são negadas as condições mínimas de acessibilidade, mobilidade e autonomia.

Dischinger (2004) diz que a inclusão, na prática, depende de vários fatores. Se por um lado, a existência de leis e o acesso à educação visam eliminar barreiras de ordem político-social e atitudinais, por outro lado, são necessárias mudanças físico-espaciais que garantam o acesso e o bom desempenho das atividades humanas através de um desenho adequado, tanto de equipamentos, quanto de espaços e ambientes construídos.

Considerando a real situação da inclusão nos espaços escolares, percebemos que existe por parte de profissionais da Educação, a procura de ferramentas que possam auxiliar os alunos no processo de ensino aprendizagem. Estas ferramentas estão incluídas num conceito maior de Tecnologia Assistiva-TA.

Sabendo da importância do espaço de convivência para a construção do conhecimento e das relações para os indivíduos que estão nos ciclos iniciais, buscamos apresentar aqui como proposta de tecnologia assistiva, a construção de um “jardim sensorial” no espaço de convivência de escolas, visando a diversidade e a inclusão de todos os agentes do processo de ensino aprendizagem.

Vivemos e acompanhamos os avanços tecnológicos e agora mais presente o enfoque nas tecnologias assistivas, que estão com nova concepção e olhar diferenciado. Podemos hoje encontrar vários exemplos de tecnologias assistivas já inseridas nos ambientes escolares, mas estas fazem parte de uma das áreas de TA. São, na sua maioria, instrumentos para facilitar a execução de tarefas.

E os momentos de troca, a inclusão no espaço físico da escola, a colocação do corpo de cada sujeito no espaço? Onde fica e se encontra este corpo cheio de significados e desejos? Como ajudar na construção da imagem corporal do sujeito com necessidade num espaço tão cheio de valores, preconceitos e exclusões?

Um dos espaços da escola mais livre e cheio de significações é o pátio, que geralmente é o espaço destinado ao lazer, as conversas informais, as trocas mais afetivas. E por que não o utilizar visando a inclusão social?

Acreditamos que no momento em que são oferecidas as condições para interagir e aprender, explicitando o seu pensamento, o indivíduo com necessidade mais facilmente estará inserido no ambiente e no grupo. Esse indivíduo poderá, então, dar passos maiores em direção à eliminação das discriminações, como consequência do respeito conquistado com a convivência e com o aumento da sua autoestima, porque passa a poder explicitar melhor seu potencial e pensamentos.

Referencial teórico

É importante que tenhamos entendimento de como é tratado o termo tecnologia assistiva. O mesmo, muitas vezes, nos reporta a ideia de vinculação com ciência e tecnologia, mas ela é muito mais ampla. O olhar para a TA vem num caminhar crescente, visto que sua abrangência é enorme e seu papel fundamental para a inclusão de pessoas com deficiência, seja ela qual for promovendo seus direitos humanos.

Em 2006 foi instituído o Comitê de Ajudas Técnicas – CAT com o intuito de aperfeiçoar, dar transparência e legitimidade ao desenvolvimento da tecnologia assistiva, que anteriormente era conhecida como ajuda técnica. Neste documento, a TA é entendida como sendo uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL - SDHPR. – Comitê de Ajudas Técnicas – ATA VII).

Podemos conceituar Tecnologia Assistiva como toda e qualquer ferramenta, recurso ou processo utilizado com a finalidade de proporcionar uma maior independência e autonomia a pessoas com deficiência ou dificuldade. No olhar de Radabaugh (1993), a tecnologia torna as coisas mais fáceis para as pessoas sem deficiência e para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis. Segundo pesquisa realizada em 2012 pelo IBGE, dos 190 milhões de brasileiros, 23,9% são afetados por algum tipo de deficiência. Diante desse quadro de incapacidade funcional, a sociedade vem buscando se organizar de forma a superar essas dificuldades e assim, promover a inclusão social dessas pessoas. E aí vem o importante papel da tecnologia assistiva, que servirá como ponte para incluir essas pessoas na sociedade e fazer com que exista cada vez menos “diferenças” entre elas.

A ISO, Associação Internacional de Normatização que tem por objetivo aprovar normas internacionais envolvendo 164 países, e que em sua ISO 9999/2007, que tem como escopo estabelecer uma classificação de produtos assistivos, especialmente produzidos ou geralmente disponíveis para pessoas com deficiência, classifica as tecnologias assistivas em 11 modalidades. onde o nosso projeto se

localiza nas seguintes: (12) mobilidade pessoal, (18) mobiliário e adaptações para residências e edificações, (22) comunicação e informação, (27) melhorias ambientais, ferramentas e máquinas, e (30) lazer.

De acordo com Cook e Hussey (1995) propõem o uso do termo TA para se referir a uma ampla gama de recursos, serviços, estratégias e práticas que são criados e aplicados para melhorar os problemas enfrentados por indivíduos com deficiência. Ressalta-se então a importância de se ampliar a compreensão sobre TA , deixando claro a compreensão de que Tecnologia Assistiva é mais do que artefatos ou produtos que auxiliam a “função”, mas envolve também serviços, estratégias, práticas e acima de tudo a aplicação do conhecimento destinado a promover a autonomia e participação das pessoas com deficiência.

Segundo Lima (2003) o objetivo maior da TA é proporcionar as pessoas com necessidades especiais maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle do seu ambiente, habilidades de seu aprendizado, trabalho e integração com familiares, amigos e sociedade.

A proposta de construção de um jardim sensorial como espaço de convivência, além de poder ser localizado como uma tecnologia assistiva também está vista como tecnologia educacional que, no entendimento da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, é uma opção filosófica centrada no desenvolvimento integral do homem inserido na dinâmica da transformação social tendo em sua aplicação novas teorias, princípios, conceitos e técnicas num esforço permanente de renovação da educação.

No espaço escolar, aos profissionais de educação cabe, dentre tantas outras tarefas, a responsabilidade de construir um ambiente acessível e inclusivo, eliminando as barreiras arquitetônicas e atitudinais. É notório que os educadores e alunos se apropriam do espaço construído, interferindo nele a partir de seus valores e suas necessidades e vice-versa. O espaço escolar, se não estiver bem adaptado para receber os agentes envolvidos na construção do conhecimento pode afetar consideravelmente a vida dos sujeitos, gerando novas exclusões.

Nos espaços de vivência como na casa, escola e bairro acontecem as experiências decisivas na aprendizagem e na formação das primeiras estruturas cognitivas. Pensar no espaço escolar hoje é, portanto, também pensar na capacidade de

aprendizado daqueles que participam de uma escola inclusiva, que se baseia na diversidade inerente aos seres humanos. Pensar essa nova escola nos provoca a pensar saídas para o ainda não conhecido, pois devemos possibilitar o acesso a indivíduos de diferentes culturas, diferentes origens sócio econômicas e também com capacidades intelectuais e físicas diversificadas. Tudo isso pode ser identificado como mais um problema para a escola ou como uma tensão que nos faz sair da zona de conforto e buscar novos equilíbrios, novas reflexões para transformar.

Identificamos na Declaração de Salamanca (1994) um princípio que deveria orientar não somente a “Estrutura da Ação em Educação Especial” como de toda a escola, que é o de que as escolas devem acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. A legislação tem avançado no sentido da inclusão de todos nas escolas regulares, mas ainda existe a necessidade de se pensar sobre como criar um ambiente escolar que seja um espaço de possibilidades, ocupado por crianças, jovens e adultos que trazem em si sua diversidade.

Os prédios escolares tradicionais, sejam modernistas ou neocoloniais são de um tempo em que apenas parte dos humanos frequentavam as escolas. O acesso fácil ao espaço escolar é a condição básica e primordial para a inclusão e está diretamente conectado ao conforto humano, mas é preciso pensar também no que acontece durante as horas de permanência na escola, nos deslocamentos internos, no estar em sala de aula, no ir e vir ao banheiro ou à cantina, no acesso ao refeitório, à sala de leitura, ao pátio para brincar.

A dimensão espacial tem relevância, estando presente nas discussões do cotidiano da escola, levando em consideração a sua conexão com as potencialidades educativas. O espaço escolar é crucial para a construção de conceitos, vínculos e até do próprio corpo no espaço/tempo de crianças e jovens. É neste “lugar” que o sujeito da aprendizagem passa uma boa parte do seu tempo. É nele que tem acesso aos vínculos afetivos secundários, aprendendo a aprender e se tornando sujeito de sua própria história. O espaço escolar tem que ser pensado de maneira a atender as necessidades dos indivíduos na interação com os outros, com o ambiente e com as diferenças. Considerando o exposto, podemos afirmar que a TA

tem um valor inestimável para a construção de vínculos e autonomia dos sujeitos, pois é no espaço vivenciado que formamos e nos formamos.

Fazendo um paralelo do conceito de acessibilidade com a TA, podemos observar que muito se tem avançado para possibilitar a inclusão e acesso aos espaços físicos escolares. Como já abordado acima, podemos ver que a TA abrange inúmeras possibilidades do desempenho humano, onde incluímos autocuidado, mobilidade, comunicação, mobiliário, entre outros.

De acordo com Oliveira, Garotti e Sá (2008), novas tecnologias estão sendo gradativamente incorporadas em nosso meio, caracterizando-se em recursos indispensáveis para o processo de inclusão de pessoas com deficiência.

Segundo Bersch (2006), a tecnologia assistiva na escola representa uma grande inovação na prática pedagógica e vem buscar, com criatividade, uma alternativa para que o aluno realize suas tarefas de maneira que sua autoestima passe a ser maior, o que poderá proporcionar uma melhora no seu desempenho e que, a partir daí, comece a construção de um sujeito autor de sua prática e autônomo para a sua vida.

Nesse contexto, uma possibilidade interessante como recurso de acessibilidade é a estimulação sensorial que está voltada para ambientes e recursos utilizados para estimulação de todos os sentidos: visual, auditivo, tátil, gustativo e olfativo. Sabemos que o ser humano conhece o mundo através dos seus sentidos, sendo através deles que nos deparamos com as mais inusitadas experiências e que são extremamente importantes para a construção da sua identidade e do próprio conhecimento. É nesta linha que veio a proposta de um “jardim sensorial” como espaço de convivência no ambiente escolar.

Para Chimentthi e Cruz (2008), o jardim sempre foi visto como um espaço de lazer e prazer, fazendo uma ponte com a realidade e o sonho. Através do jardim é possível viajar no tempo, experimentar diferentes sensações, promover encontros e estar em contato com a natureza.

Desde os primórdios, os jardins são considerados fonte de prazer e de recreação para as pessoas de qualquer idade. Na história das civilizações, percebemos que lá atrás era sinônimo de poder as residências que apresentavam à sua frente grandiosos jardins. De acordo com Blossfeld (1983), os jardins particulares, criados

por pessoas de posses na época do Império, possuíam fins representativos, demonstrando o luxo e a suntuosidade dos proprietários.

Analisando a evolução da história da construção dos jardins, observamos o quanto o espaço destinado ao jardim foi valorizado e hoje continua num crescente, visto que sua importância para o bem-estar do ser humano é inegável. Ao mesmo tempo, observamos que este mesmo espaço não foi pensado para a inclusão, espaço este considerado ser de convivência, fonte de lazer e de recreação. Sabemos também que isso se deve ao fato de que em muitas civilizações tais pessoas eram vítimas de preconceito e não eram consideradas como pessoas que necessitavam ser “olhadas”.

O surgimento do jardim sensorial está vinculado a políticas de inclusão do cego na sociedade britânica da década de 70. Os primeiros jardins sensoriais passaram a ser conhecidos como “jardins para cegos”, em oposição as terapias de horticultura que eram desenvolvidas em hospitais e unidades de reabilitação.

Nos estados Unidos e na Europa, na década de 90, os jardins sensoriais começaram a ser construídos também com o objetivo de atender ao lazer dos deficientes visuais. Em pouco tempo, estes espaços se estenderam para atendimento a qualquer deficiência, considerando que estes ambientes de inclusão permitem aos deficientes conhecerem, experimentarem e sentirem o meio que os circunda, passando de jardins para cegos para jardins sensoriais. Não devemos esquecer de salientar que tal mudança está ligada a forma como a sociedade passou a compreender os seus “desabilitados”.

No entendimento de Harvey (s/d), o principal objetivo do jardim sensorial é proporcionar prazer e, ao mesmo tempo, incentivar o exercício ao ar livre para pessoas com deficiências. Desta forma, contribuindo na melhoria de seus sintomas físicos.

Segundo Julião & Ikemoto(s/d)), as atividades realizadas em áreas naturais como, recreação, exercícios físicos e contemplação da natureza, proporcionam uma riqueza de estímulos visuais, sonoros, olfativos, táteis e sinestésicos, permitindo ao deficiente a superação de seus próprios limites, a promoção de autoestima, da sua socialização e de uma visão holística sobre os espaços que habita.

Os jardins sensoriais possuem vários benefícios, entre eles, relaxamento e ante stress. O contato com as plantas, suas texturas, aromas, som, cores e gostos fazem

com que os sentidos fiquem aguçados e levam as pessoas a se perceberem e perceberem o seu entorno, fazendo com que todos estejam presentes e sendo parte de um mesmo “mundo”.

Logo, os jardins sensoriais buscam revitalizar os sentidos amortecidos, por vezes esquecidos pelos sujeitos, sejam eles deficientes ou não, trazendo de volta sensações que devolvam parte dos sentidos enfraquecidos, integrando-os ao ambiente.

O espaço escolar no qual trabalhamos e aprendemos é cheio de significados, símbolos e marcas que podem estar relacionados a situações positivas e/ou negativas. Ele pode se constituir em um espaço de possibilidades ou de limites; tanto o ato de ensinar como o de aprender exigem condições propícias ao bem-estar do ensinante e do aprendente.

É notório que as pessoas com deficiência sofrem uma dupla exclusão nos espaços escolares; participam do acesso desigual à educação determinado pelas diferenças sociais e, dentro dessa desigualdade sofrem ainda as barreiras colocadas pelo espaço construído, pensado e planejado para os mais “iguais” ou “normais”.

Segundo Elali (2003), dar maior atenção às características sócio físicas dos ambientes e às relações entre elas e o sujeito, garantindo-lhes oportunidades de contato com espaços variados, tanto construídos pelo homem quanto naturais, é uma maneira de proporcionar condições plenas de desenvolvimento, gerando a consciência de si e do entorno que são provenientes da riqueza experiencial.

Considerando o exposto acima e segundo a Classificação Nacional de Tecnologia Assistiva, do Instituto Nacional de Pesquisas em Deficiências e Reabilitação, dos Programas da Secretaria de Educação Especial, Departamento de Educação dos Estados Unidos, nos recursos de recreação/Lazer/Espportes, onde dispõe o item jardinagem/atividade horticultura, busquei incluir o jardim sensorial como proposta de inclusão social, possibilidade terapêutica e projeto pedagógico.

Observa-se que os espaços de convivência das escolas não possuem jardim e, quando há, são pontuais e não dão acesso as pessoas com necessidades especiais, por conta da falta de adequação de seus espaços.

Em sua grande maioria, estes espaços não são adaptados as pessoas com deficiência. São espaços que possuem um olhar para os detalhes construtivos, incluindo desníveis e rebaixos que dificultam a circulação dos deficientes.

A criação de um jardim sensorial como espaço de convivência nas escolas seria uma forma de incluir os sujeitos num ambiente que traz em sua essência todo um arsenal de emoções, sensações, lembranças e vivências que fazem de todos dentro da diversidade seres humanos com as mesmas possibilidades para caminhar pela vida.

Metodologia

A metodologia utilizada foi levantamento bibliográfico, tendo como base os conceitos de Chizzotte.

Referências Bibliográficas

- DECLARAÇÃO de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 13 de maio de 2015.
- FILHO, Luciano Mendes de Faria. O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100010. Acesso em 17 de maio de 2016.
- ISO9999, NORMA INTERNACIONAL, 1998. <http://www.assistiva.org.br/node/783>. Acesso em 13 de maio de 2016.
- SANTOS, Milton. **Metamorfoses Do Espaço Habitado**; fundamento teórico e metodológico da geografia. Hucitec. São Paulo 1988.

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Eixo 5

GRUPO DE PESQUISA “DIFERENÇAS E ALTERIDADE NA EDUCAÇÃO”: Problematizando as tensões entre políticas e experiências inclusivas na formação dos professores em São Gonçalo (RJ- Brasil)

Anelice Ribetto¹

Bruna Pontes Silveira²

Vannina Silveira³

Resumo

A chamada Educação Inclusiva é, contemporaneamente, política educacional oficializada do Brasil, inspirada e amparada pelas legislações internacionais e transformada em diretrizes para a Educação Básica dos sistemas federal, estaduais e municipais. Assumida, também, como um dos desafios educacionais contemporâneos quando se pensa a formação dos professores que devem promover a escolarização dos alunos a quem se destinam essas políticas. Neste contexto, nosso grupo de pesquisas “Diferenças e Alteridade na Educação” (UERJ) forma parte de um coletivo que objetiva reunir pesquisadores, professores e estudantes da universidade e da escola básica, que busquem por um lado, analisar, intervir, acompanhar e cartografar experiências formativas de estudantes e ex-estudantes do Curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores (FFP-UERJ) envolvidos pedagogicamente com alunos com deficiências nas escolas públicas da região. Por outro lado, se propõe intervir tensionando estas experiências com as políticas que regulamentam o Curso de Pedagogia no Brasil. Para tanto, usamos o método da cartografia, como proposto por Deleuze e Guattari. Cartografar é acompanhar processos de produção de subjetividades e intervir. Além desses interlocutores, contamos com Carlos Skliar que nos ajuda a pensar o desafio de *estarmos juntos* como questão ética na educação inclusiva –para além da obrigação jurídica- e as tensões entre marco jurídico e cotidiano escolar. O coletivo de projetos que o integram encontra antecedentes em duas pesquisas: “Diferenças e Alteridade na Educação” (2010-2013- Apoio FAPERJ e IC-UERJ) e “Tensões entre políticas e experiências (*da-na diferença*) na rede municipal de ensino de São Gonçalo” (2013-2016) e representa uma ampliação gerada a partir de pistas surgidas em dois cursos de extensão (2012 e 2013)

¹ Psicóloga argentina, Doutora em Educação e Professora do Programa de pós-Graduação Mestrado em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro-Faculdade de Formação de Professores- Coordenadora do Coletivo “Diferenças e Alteridade na Educação” Contato: anelatina@gmail.com

² Pedagoga formada pela UERJ-FFP- Mestre em Educação pela UERJ-FFP. Membro do Coletivo

“Diferenças e Alteridade na Educação” Contato: brunapontessilveira@gmail.com

³ Pedagoga formada pela UERJ-FFP- Mestre em Educação pela UERJ-FFP. Membro do Coletivo “Diferenças e Alteridade na Educação” Contato: ninasilveira_29@hotmail.com

com participação de ex-alunos do Curso de Pedagogia da FFP e professores da rede interessados em problematizar e pensar a própria prática pedagógica com alunos com deficiências.

Palavras-chave: educação inclusiva; formação de professores; políticas públicas e educação especial.



O grupo de pesquisas e sua ampliação para a formação de um coletivo de forças.

O Grupo de Pesquisas que apresentamos faz parte de um Coletivo maior chamado “Diferenças e Alteridade na Educação” (www.facebook.com/Coletivo-DiDiferenças-e-Alteridade-na-Educação) que é um coletivo criado em 2011 e que, atualmente, reúne professores da escola básica, professores e estudantes da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, gestores das redes públicas de ensino e famílias –principalmente mães – de alunos ditos “pessoas com deficiências”.

Nesta rede problematizamos a produção da normalidade como política presente no campo da pedagogia e que ainda contribui para a exclusão e massacre de pessoas que se afastam da norma criada como vetor de padronização.

Por outro lado, e coerente com essa problematização da produção da norma, colocamos também em questão as formas com que a pedagogia tem narrado o outro: desde um discurso profundamente medicalizado (os rótulos...) ou marcadamente judicializado (o discurso de direito como discurso apenas jurídico) para afirmar, desde o coletivo, a invenção de uma narrativa que revele o encontro ético com o outro. Para isso criamos uma diversidade de dispositivos que nos permitem contar esse encontro: aquilo que nos passa e nos transforma a partir da interrupção da mesmice com a chegada – sem aviso-do acontecimento, quer dizer, a experiência educativa como exercício de alteridade. Alteridade que se encarna na relação com essas pessoas que foram historicamente produzidas como “anormais”, pois problematizam radicalmente a “congruência” dos corpos. Tendo, então, a possibilidade de alteridade como produção investigativa a pergunta que se instala como interrogante é como narrar este acontecimento? Não se trata, pois, de escrever sobre um tema, uma questão, um problema. Se trata de expor as travessias e implicações que o encontro e a emergência com o tema-questão-problema provoca em nós e o que nós fazemos com isso. Assim, afirmamos a escrita de diários, biografemas, crônicas, ensaios, a produção de paisagens sonoras, etc. como uma expressão da aposta na micro-política da diferença.

No coletivo desenvolvemos projetos de pesquisa, de ensino e de extensão vinculados ao Departamento de Educação (<http://www.fpp.uerj.br/>) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (<http://ppgedu.org/>) Também nos vinculamos ao Núcleo de Pesquisa Vozes da Educação Memória(s), História(s), Formação de Professores(as) (<http://grupovozes.com.br/>)

O Coletivo é aberto atualmente está composto por: Anelice Ribetto, Gilcélia Coelho, Leidiane macambira, Sílvia Chinen, Kamilla medeiros, Bruna Pontes,

Vannina Silveira, Luma Balbi, Vanessa Araújo, Rejane Nascimento, Rafaella Côrrea, Sara Busquet e quem vai chegando...

Alguns de nossos projetos...

A professora **Anelice Ribetto**, psicóloga argentina, doutora em Educação e professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro coordena o projeto **“Tensões entre políticas e experiências inclusivas na formação dos professores em São Gonçalo”** (UERJ-FAPERJ) projeto que –com outros– estuda a tensões entre o discurso jurídico-legal das políticas de inclusão contemporâneas destinadas aos alunos com deficiências e a paixão ética que, como efeito, se materializa no cotidiano escolar das escolas. Um gesto tem chamado sistematicamente sua atenção. Ministrando a disciplina Educação Especial entra na sala, no primeiro ou segundo dia de aula e os alunos, que estão se formando para serem professores, rápida e repetidamente reproduzem um gesto discursivo que ela enfrenta há vinte anos. Dizem (desde o alto de uma certeza) “professora, o problema é que os professores não estão preparados para receber esses alunos... nós não estamos preparados para isso” Ora, eles, ainda não professores, supostamente “estão se preparando”.

Como diria Skliar *“haveria que revisar qual é a pergunta da inclusão para a que a resposta na escola comum seja, quase sempre, “não estamos preparados” para educar essa criança, essa jovem* (2010) A mesmo gesto se repetia nas falas de bolsistas de Iniciação à Docência do Sub Projeto PIBID do Curso de Pedagogia da FFP-CAPE-S-UERJ que coordenou de 2014 a 2016 quando enfrentavam, no cotidiano das escolas parceiras do projeto, atividades que demandam a convivência na diferença, principalmente com alunos com deficiências. Anelice Ribetto diz que este gesto discursivo é efeito de uma política de formação que tematiza, caracteriza, sistematiza aquilo que foi considerado como anormal, sem enfrentar a necessidade de desconstruir a ideia de normalidade que atravessa a própria política de formação de professores. O gesto discursivo *“não estamos preparados”* como efeito de uma política de formação que entende na “posse” dos instrumentos técnicos prévios a certeza do domínio ético da possibilidade do encontro pedagógico. E ai, *“como desdizer aquela ideia de que para estar juntos haveria que, primeiro,*

*preparar a bem vinda ao outro com todos os detalhes, conhecê-lo com antecipação, regular sua chegada e logo, depois, mais tarde, só mais tarde, nos sentir responsáveis e desejar a relação?” (SKLIAR, 2009) “Sentirmos responsáveis e desejar a relação” tem sido também um dos desejos que me a levaram –nos projetos de pesquisa- a uma interlocução junto ao grupo que desenvolve o Projeto de pesquisa *¿Y la enseñanza qué?: Un estudio exploratorio de la enseñanza en la escuela secundaria*” e o Projeto de extensão *“Conversaciones sobre la escuela secundaria”* desenvolvido na Facultad de Ciencias de la Educación da Universidad Nacional de Entre Rios (Argentina) coordenados pela prof. Carina Rattero.*

Bruna Pontes é pedagoga egressa da Faculdade de Formação de Professores. Mestre em Educação pela mesma instituição, forma parte da Equipe de Educação Inclusiva na Secretaria Municipal de Educação de Maricá, RJ. Em março deste ano fechou o Projeto de Pesquisas **“Biografemando a experiência do grupo de dança sobre rodas Corpo em Movimento: entre a produção de normalidade e as astúcias criadas pelos corpos”** (UERJ-CAPES) Bruna propus um exercício de pensamento sobre as tensões entre a normalidade produzida nos corpos, especificamente nos corpos dos bailarinos do grupo de dança sobre rodas “Corpo em Movimento” e as astúcias, “táticas” que são criadas na prática cotidiana em fazer dança como resistência. Historicamente, a condição desses bailarinos, foi pensada e produzida como falta, uma espécie de desvio da norma instituída como padrão. Nesse contexto a dança se apresenta como proposta de reabilitação e normalização dos sujeitos, mas de certa maneira esses sujeitos produzem brechas para se manter como possibilidade de existência em um espaço hegemonicamente instituído. A pesquisa apresenta a trajetória dos bailarinos do grupo de dança sobre rodas Corpo em Movimento. Uma tentativa que pretende trazer as questões que os afetam e os efeitos neles dessa naturalização do corpo entendido como anormal. Assim, tendo o corpo como fio central dessa pesquisa, teceu os conceitos trazidos por Michel Foucault e Michel de Certeau na tentativa de problematizar o processo histórico de produção do espaço da normalidade, como parte de uma prática discursiva que foi instituída,

naturalizada e perpetuada, e ainda, conceituar as astúcias, que surgem no enfrentamento de uma lógica normalizadora dos corpos, instaurando padrões que funcionam como representações do real. Dando a ver as astúcias criadas pelos corpos desses bailarinos como forma de resistência ao instituído. A pesquisa fez emergir biografemas e biofotografemas, baseado no conceito de Roland Barthes, como forma de contar os efeitos que surgem entre os corpos dos bailarinos e o corpo da pesquisadora.

Silvia Chinen é estudante do Curso de Pedagogia da FFP, bolsista de Iniciação Científica e monitora da disciplina de Educação Especial do mesmo curso. No seu Projeto intitulado “**Mediação escolar: tensões entre políticas e práticas na educação inclusiva em duas escolas fluminenses**” (UERJ-FAPERJ) está cartografando a proposta de mediação escolar e as tensões entre políticas e práticas na educação inclusiva de duas escolas municipais fluminenses situadas uma em São Gonçalo e outra em Niterói, acompanhar o processo da mediação e realizar um exercício de pensamento sobre esta função. Para tal, o dispositivo metodológico central foi o diário de pesquisa como força expressiva dos encontros com os professores mediadores. Silvia conclui seu trabalho monográfico a finais de 2016.

Luma Balbi, mestre em Educação pela UERJ-FFP, atua como Psicóloga na Divisão de Inclusão da Secretaria Municipal de Educação de Araruama (SEDUC) e produziu—entre 2013 e 2015 - o projeto de pesquisa “**Cartografando gestos escolares de surdos em Rio Bonito: entre o maior e o menor da educação**” (UERJ-FAPERJ) Esta pesquisa trata das tensões entre as Histórias e Políticas da Educação de Surdos e as histórias escolares de quatro pessoas surdas de Rio Bonito, RJ. Histórica e politicamente, a surdez vem sendo narrada pelos ouvintes e entendida como uma falta, uma deficiência, uma falha, que deve ser completada a partir da normalização do corpo surdo, principalmente através dos dispositivos escolares. Maura Corcini diz que *a surdez é uma invenção* (2006) que se dá exatamente no campo da produção dos sentidos. Entende a surdez como um traço cultural, o que não significa retirá-la do corpo, mas que a invenção se dá a partir dos sentidos

políticos que criamos: a surdez pode ser inventada apenas como condição de deficiência a partir da qual o sujeito não ouve e, por isso, necessita certa escolarização-medicalizada, que o complete ou pode ser inventada como uma *experiência visual* (Skliar, 1998), onde outras formas linguísticas se desenvolvem e se potenciam. Gilles Deleuze e Félix Guattari (1977) nos apresentam o conceito de *literatura menor*, como dispositivo para estudar a obra de Franz Kafka. A tentativa aqui foi promover um deslocamento: usar esse conceito, operando com a noção de *histórias menores*, como dispositivo para pensarmos em gestos e pistas emergentes dessas histórias escolares dos surdos, como histórias de resistências às formas em que, hegemonicamente, vêm sendo inventadas e, em decorrência desta invenção, quais políticas educacionais vêm sendo promovidas para a escolarização deles em Rio Bonito.

Vanessa Araújo é estudante do Curso de Pedagogia da UERJ-FFP e mãe de Matheus... está chegando e se apresenta assim: *“Sou a Vanessa, estudante de pedagogia da UERJ (FFP). Sou mãe de um lindo menino de onze anos que nasceu com glaucoma congênito, deficiente visual, e, por esse motivo, resolvi estudar, aprender, me envolver e interagir com os diversos setores da sociedade. Essa foi a minha porta de entrada, onde tive por pretensão conhecer o Braille para poder orienta-lo. Daí reencontrei-me com a educação. Resolvi estudar, então, com a ideia de confrontar a fala mais comum que ouço das escolas: “não estamos preparados”. Foi assim que ingressei na UERJ, onde tenho aprendido muito com o grupo de iniciação científica do qual faço parte”*.

Vannina Silveira é pedagoga egressa da FFP-UERJ. Mestre em Educação pela mesma instituição. Trabalha na Coordenação de Educação Especial e Clínica-Escola do Autista no município de Itaboraí. Desenvolveu – entre 2014 e 2016- o Projeto de Pesquisas intitulado **“Ensaio para uma pesquisa entre dois: crônicas políticas e poéticas entre escolas e hospital”** Esta pesquisa ensaiada cartografou a produção poética de políticas públicas e práticas de educação especial e inclusão que se dão entre escolas e hospital como espaço

legítimo de escolarização das pessoas com condições físicas deficientes e severas, em Itaboraí, município da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. A partir do conceito de experiência de Larrosa e por meio de conversas e produção artística de crônicas – escritas e imagéticas – são narrados os efeitos gerados pelos encontros pedagógicos com seu primeiro aluno atendido num hospital, ao longo de três anos. Encontros que tiveram como desdobramento a força para a instituição de políticas públicas municipais de educação especial e inclusão escolar no hospital. Com a pergunta “E se o outro não estivesse aí?” de Skliar (2003), a pesquisa propõe pensar a educação ou a escolarização no hospital como escola outra construída na potência do “estar juntos” e cujas aulas são tecidas entre “conversas”. Assim tensiona o caráter transitório da classe hospitalar, pensando os encontros pedagógicos em ambiente hospitalar como escola no hospital, escola outra para pessoas a quem a alteridade radical provoca rupturas nas próprias políticas públicas.

Rejane Nascimento é pedagoga egressa da FFP-UERJ. Cursa mestrado em Educação pela mesma instituição. Professora das Séries Iniciais e Orientadora Educacional na Secretaria Municipal de Educação de Maricá (RJ) e mãe do Vítor. Produz o projeto de pesquisa **“Mãe –professora-militante: uma bricolagem tecida a partir de implicações e experiências de escolarização das (chamadas) pessoas com deficiências”** e traz para a conversa coletiva este trecho do diário de pesquisa que revela seu desejo: *“O motivo pelo qual escolhi Programa de Pós graduação em Educação, Curso de Mestrado, Área de Concentração Educação - Processos Formativos e Desigualdades, surge do desejo de retornar a Faculdade de Formação de Professores/ UERJ, que é um local que se constituiu, para mim, como um espaço de construção de saberes, amadurecimento e como local de renovação de forças. Para mim, a pesquisa e a formação no mestrado é um tipo de (Re)existência diante das experiências que tenho vivido ao lado meu filho Victor. Sendo mãe eu cuido dele e vivo as experiências da maternidade. Sendo professora vivo a profissão e as experiências do cotidiano da escola. Sendo militante busco a formação para pensar sobre estas experiências, nos seus atravessamentos e deslocamentos*

e me faço presente na luta coletiva. A militância para mim é a força de luta, de engajamento e de meio pelo qual vou conhecendo os caminhos da inclusão. Neste movimento de formação e luta outras perguntas surgem: Como seria lembrar a história de Victor e politizar essa história ao narrá-la dentro da História da escolarização das chamadas pessoas com deficiência? Quais os caminhos percorridos por Victor em sua escolarização me conduziram a buscar formação no campo de estudos da educação especial e das políticas de inclusão? Como se vincula essa teia complexa com a militância? O desejo que move estas perguntas não está em respondê-las, mas em atravessá-las junto com Victor, com outros professores, com outros pais, com meus colegas de grupo, pois é inicialmente deste desejo que surge a proposta da pesquisa: Pensar sobre os efeitos da Educação Especial e das políticas públicas na produção de vida entre mãe – professora – militante e um filho chamado de pessoa com deficiência. Por outro lado, a pretensão metodológica desta pesquisa é produzir uma bricolagem com experiências sobre esses efeitos”.

Referências bibliográficas

- BRASIL. Ministério de Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008.
- DELEUZE, Gilles e GUATARRI, Félix. Kafka: Por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1977.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia, vol. 1 /Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 1 ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- LOPES, Maura Corcini; FABRIS, ElíHenn. Inclusão & Educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- SKLIAR, Carlos. De la crisis de la convivencia y el estar juntos en educación. Revista d’Innovació i Recerca en Educació, 3 (2):1-12. 2009.
- SKLIAR, Carlos. De la razón jurídica hacia una ética peculiar. A propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad Política y Sociedad, 2010, Vol. 47 Num. 1: 153-164.
- SKLIAR, Carlos. Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SKLIAR, Carlos. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

“TEM UM CACHORRO NA MINHA SALA”: Uma experiência de educação assistida por animais em uma classe especial no Rio de Janeiro

Vanessa Breia

FFPUERJ¹

Vannina Silveira

FFP-UERJ²

RESUMO

Este trabalho apresenta as experiências produzidas com a entrada de um cão em uma classe especial e dos encontros escolares entre ele, os alunos da turma e as pesquisadoras, a partir da trajetória da pesquisa-intervenção – “Interação entre crianças e animais – possíveis contribuições para a Psicologia do Desenvolvimento”, realizada no Colégio Estadual Jornalista Wladimir Herzog, em São Gonçalo, município da região metropolitana do Rio de Janeiro, Brasil. Em função das alterações sofridas nas três últimas décadas nas legislações educacionais brasileiras, em relação às políticas de inclusão escolar dos alunos tidos com deficiência, o projeto propunha um trabalho em Educação Assistida por Animais com as turmas regulares que estavam recebendo alunos das “classes especiais”. No entanto, em virtude do distanciamento existente entre as Políticas Públicas em Educação e a sua viabilização no cotidiano escolar nos foi solicitado desenvolver a pesquisa com a turma de alunos com diagnóstico médico de deficiência intelectual. A rotina dos encontros consistia na recepção do cão, durante a qual os alunos interagiam livremente, brincando, escovando, abraçando e em seguida propúnhamos uma atividade que colaborasse com a oralidade do grupo, que ampliasse seu interesse pelo universo da leitura e da escrita ou que favorecesse o desenvolvimento da imaginação. Com a pesquisa é possível afirmar que o cão se tornou um mediador privilegiado no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. O projeto pode colocar os alunos daquela “turma especial” em foco de uma maneira outra, tensionando as marcas da deficiência e da própria classe especial dentro da escola, provocando nos envolvidos desejos por experiências escolares coletivas e diferentes. E também contribuiu para evidenciar para os educadores que estes alunos precisam, querem e têm direito a uma escola que os respeite e que, para tanto, tem que ser capaz de acolher a diversidade humana e produzir novas práticas.

Palavras-chave: Educação Assistida por Animais; Classe Especial; Políticas Públicas de Educação Especial; Educação Inclusiva.

A turma do cachorro...

¹ Psicóloga formada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil. Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Formação de Professores (UERJ-FFP). Contato: vanessabreia@gmail.com

² Pedagoga formada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil. Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Formação de Professores (UERJ-FFP). Membro do Grupo de Pesquisas “Diferenças e Alteridade na Educação” Contato: ninasilveira_29@hotmail.com

Este trabalho apresenta as experiências produzidas com a entrada de um cão em uma classe especial e os efeitos dos encontros ocorridos entre o cão, os alunos da referida turma, as pesquisadoras e comunidade escolar.

Esta experiência se deu no ano de 2006, no Colégio Estadual Jornalista Wladimir Herzog, em São Gonçalo, município da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, Brasil, a partir do projeto de pesquisa-intervenção *Interação entre crianças e animais – possíveis contribuições para a Psicologia do Desenvolvimento*³, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Em função das alterações sofridas nas três últimas décadas nas legislações educacionais brasileiras, sobretudo em relação às políticas de inclusão escolar dos alunos tidos como deficientes, o projeto propunha um trabalho em Educação Assistida por Animais com as turmas regulares que estavam recebendo alunos oriundos das “classes especiais”, a fim de investigar as possíveis contribuições da interação planejada de um cão com esses alunos, bem como os efeitos produzidos por esta interação no desenvolvimento cognitivo e social destes alunos ao longo do processo de inclusão nas turmas regulares.

Embora, nossa proposta tenha sido bem acolhida pela equipe da escola observamos certa dificuldade da mesma em compreender o nosso propósito. Percebemos que as expectativas dos educadores recaiam sobre o caráter lúdico da “visita”. A escola esperava que levássemos distração para os alunos, sem qualquer demanda específica no campo da educação escolarizada.

Tal situação não nos causou estranheza, uma vez que historicamente as “turmas especiais” também eram compreendidas apenas enquanto espaço de cuidado e assistência.

Em virtude do distanciamento existente entre as Políticas Públicas em Educação e a sua viabilização no cotidiano escolar nos foi solicitado, pela equipe. Convém mencionar que no ano de 2006 o Colégio Estadual Jornalista Wladimir Herzog contava com sete “turmas especiais”, duas para alunos surdos e as outras para alunos com o que chamavam de “D.M.” (deficiência mental). Estas incluíam crianças, adolescentes e adultos, com variação etária

de 08 até 34 anos de idade, apresentando síndromes diversas (e alguns alunos sem diagnóstico específico), pessoas no espectro autista e outros com psicose.

Apesar de toda a heterogeneidade que atravessava tais turmas o único elemento que justificava, para a escola e as famílias, a composição das mesmas era o fato de todos os alunos terem “retardo mental”, como diziam.

Tal fato fazia reverberar em nós, pesquisadoras, a advertência de Skliar:

Se o critério para afirmar a singularidade educativa desses sujeitos é o de uma caracterização excludente a partir da deficiência que possuem, então não se está falando de educação, mas de uma intervenção terapêutica, se se acredita que a deficiência, por si mesma, em si mesma, é o eixo que define e domina toda a vida pessoal e social dos sujeitos, então não se estará construindo um verdadeiro processo educativo, mas um vulgar processo clínico. (SKLIAR, 1997, p. 6).

Uma atmosfera como essa nos sugeria que os propósitos pedagógicos e/ou educacionais eram impensados e até mesmo considerados desnecessários para aqueles alunos.

As atividades desenvolvidas durante o horário escolar focavam basicamente nos cuidados essenciais dos alunos, não parecendo haver investimento em ensiná-los conteúdos escolares do currículo escolar tradicional e nem mesmo cuidados essenciais de vida diária como parte do currículo da escola.

O maior esforço das professoras se dava no sentido de garantir a integridade física dos mesmos, sendo este o maior desafio no cotidiano destas turmas, visto que os episódios envolvendo violência física entre os alunos eram bastante comuns.

Na fala das professoras e coordenadoras era contundente o discurso de que aqueles alunos não aprendiam, que nada poderia ser feito neste sentido.

Conseqüentemente, a demanda para nós - “o grupo do cachorro” era desenvolver habilidades que as educadoras consideravam pré-condições para a aprendizagem: atenção, memória, coordenação motora...

Neste sentido, a expectativa foi de que com a entrada do cão na sala de aula indicada pela gestão da escola, pudéssemos propor atividades lúdicas-educativas que “preparassem”, dentro do possível, aqueles alunos para o que a escola teria – pronto e definido – para lhes apresentar. Assim, se constituía para nós um imenso desafio: colocar um cão grande, dentro de uma escola

pública e construir práticas que pudessem operar deslocamentos potentes na dinâmica escolar instituída.

Uma das questões que mais chamava a atenção de nosso grupo era o fato dos alunos nunca desenvolverem atividades conjuntas, em grupo. Tudo sempre era proposto individualmente, “para que os alunos não brigassem”.

Como tínhamos clareza de que a base para qualquer trabalho era o desenvolvimento de vínculo com os alunos e entre eles este foi o nosso foco inicial: conhecer aqueles alunos e favorecer que eles se reconhecessem enquanto um grupo.

Elaboramos uma rotina para os encontros com o Joe. O trabalho ocorria uma vez por semana, com duração de duas horas e ao longo de um ano letivo.

O primeiro momento - o da recepção - era sempre de livre interação entre os alunos e o Joe. Após o estabelecimento do vínculo - conseguido através de interações produzidas em situações de cuidado como escovação, condução do Joe em guia, atividades de brincadeira com bola e outras – começamos a utilizar o cão enquanto um mediador privilegiado no processo de aprendizagem.

Esta condição de mediador só foi possível uma vez que os participantes já tinham forte vínculo de afeto e confiança com o cão. Uma das principais estratégias utilizadas pelo grupo foi a leitura sistemática de histórias sobre animais em nossos encontros. Logo, os encontros passaram a ter uma rotina específica: primeiro a recepção do Joe e em seguida uma atividade que colaborasse com o desenvolvimento da oralidade dos alunos, que ampliasse seu interesse pelo universo da escrita ou que favorecesse o desenvolvimento da imaginação.

Neste sentido, as histórias sobre as quais conversávamos e depois recontávamos e/ou desenhávamos, bem como o uso de fotografias dos próprios alunos se mostraram ferramentas extremamente produtivas no enriquecimento das interações sociais entre os mesmos, colaborando para o desenvolvimento da fala enquanto o principal recurso para estabelecer a comunicação.

Pareceu-nos que poucos momentos como aqueles, de contação de histórias, tinham sido vividos pela classe, pois ficou a impressão de não conhecerem a

dinâmica de como participar de uma leitura. Até a disposição das cadeiras em círculo parecia uma novidade para a turma, confirmando a rotina da classe de apenas realizar atividades individuais.

Durante os encontros filmávamos e fotografávamos e o uso das fotografias foi um importante dispositivo, não só no sentido de se reconhecerem – dificuldade da maioria - e terem registros das atividades desenvolvidas por eles, mas também, e principalmente, como suporte elementar para suas narrativas.

A proposta de elaborar um mural para toda a escola sobre “Como é receber uma visita do Joe?” foi valiosa para o grupo. Esta atividade surgiu pela conjugação de fatores como a curiosidade dos demais alunos em relação ao projeto, o desejo de favorecer os processos criativos dos alunos e estimulá-los em relação à escrita. Assim, formamos três grupos na turma e começamos a elaborar o mural de forma que os alunos tinham sempre a fotografia enquanto o principal suporte para o seu relato. Nestes momentos, funcionamos como “escribas” que registravam o que os alunos gostariam de contar para a escola. A escrita significativa foi uma consequência do desejo de partilhar esta experiência com o restante da comunidade escolar e esta atividade foi a primeira produção coletiva destes alunos exposta no principal mural da escola.



Foto 1 - A produção dos cartazes.

Os murais também foram importantes pela a necessidade de dar visibilidade à turma, ou seja, provocar o olhar da comunidade escolar para a existência de “turmas especiais” na escola. A turma que ficava na última sala, do último

corredor, que não tinha número correspondente a qualquer ano ou fase escolar, que nunca via seus trabalhos colocados nos murais externos passou a ser a turma em que o Joe vinha trabalhar, a “turma do cachorro”. “*Tem um cachorro na minha sala*” – diziam animados. O simples fato da turma passar a desenvolver uma atividade completamente diferente das demais gerou um interesse dos outros alunos em relação a “última sala do corredor”, garantindo uma visibilidade para aqueles alunos que entravam e saíam da escola em horários “especiais”, comiam em horários “especiais” e tinham seus locais de recreação em lugares “especiais”.

Devido à irregularidade na presença às aulas resolvemos fazer crachás para os alunos, para nós do grupo de pesquisa, para a professora regente e claro, para o Joe. Não pensamos, de início, que aquele poderia ser um importante instrumento no processo de letramento dos alunos, mas apenas um apoio para pararmos de chamá-los com os nomes errados.



Foto 2 - Washington e Joe, ambos com crachás.

Na medida em que distribuíamos os crachás percebemos que este poderia ser um recurso pedagógico interessante, incluso desde então na rotina dos

encontros semanais. Já havíamos descoberto que alguns alunos conheciam umas letras, principalmente as vogais e letras do seu nome. Vale lembrar que quando chegamos à sala não encontramos nada escrito nas paredes, em cartazes ou qualquer painel, a sala tinha apenas algumas figuras decorativas nas paredes.

Já era sabido, pelos primeiros trabalhos de desenhos, que alguns daqueles jovens e adolescentes escreviam seus nomes – só o primeiro nome – sozinhos, porém a maioria utilizava o cabeçalho do caderno como apoio. Às vezes, sobretudo no início do ano, ao pedirmos que escrevessem seus nomes, eles pegavam o caderno e uma régua, e copiavam dele a palavra nome em letra maiúscula, colocavam dois pontos, faziam um traço e em cima copiavam o nome completo e um numeral com três algarismos que representava o número na chamada. Essa cópia, incluindo os algarismos e a palavra nome, era compreendida, por eles, como a escrita do nome completo.

Assim, investimos no conhecimento que tinham de seus nomes. Em círculo, mostrávamos um crachá por vez perguntando ao grupo se sabiam a quem pertencia. De início ficavam em silêncio, constrangidos, ou diziam não saber, inclusive o dono do crachá mesmo sabendo ser seu nome, talvez pela falta de costume de trabalhar em grupo. Mas diante da nossa insistência iam se mostrando e se identificando. Também começavam a criar hipóteses para achar os crachás dos colegas, para isso percebiam quem ainda não havia recebido o seu e arriscavam um nome. Dávamos pistas quando ficava complexo, dizendo se era nome de uma mulher ou de um homem, se era nosso ou dos alunos. Pegávamos os crachás e comparávamos os nomes para que identificassem as letras semelhantes e aos poucos esse exercício com os crachás foi ficando mais prazeroso. Todos achavam com certa facilidade seus nomes e alguns já achavam inclusive o nome de colegas. O crachá do Joe foi o primeiro a ser aprendido pela turma.

Iniciadas as atividades com crachás fomos percebendo que a sala de aula foi tomando uma outra forma, uma outra cara. Cartazes com palavras e sílabas já apareciam e até os conhecidos “telhadinhos” (folha de papel dobrada ao meio e colocada na mesa para servir de cópia) com os nomes escritos faziam parte de um varal, também novo na sala.

Lembro-me de uma ocasião em que havíamos esquecido da entrega dos crachás – era a volta das férias de julho – e fomos repreendidas por um menino que espantado perguntou: “Ué, cadê os crachás?”. Mostrando com essa atitude o entendimento de que certas situações fazem parte da nossa rotina, do nosso cotidiano.

Esta atividade também foi importante para apropriação do nome dos colegas e do seu próprio, contribuindo no processo de construção identitária individual e da própria turma, que antes era nomeada como “Turma D.M. da professora tal”, sendo D.M. a sigla para “deficiência mental”.

Rabiscos de conclusões

Ao longo desta jornada apostamos no uso de outras linguagens, na desconstrução das lógicas hegemônicas, nos deslocamentos que a presença de um cão pode causar na dinâmica de uma sala de aula. Sabemos que não revolucionamos a escola, mas tensionamos as verdades absolutas sobre a não aprendizagem daqueles alunos da classe especial.

Não é exagero de nossa parte afirmar que ao longo do projeto de pesquisa-intervenção um cão – o Joe – se tornou o mediador privilegiado no processo de desenvolvimento dos alunos desta turma, atuando, principalmente, como provocador de encontros e desejos de aprendizagens.

Desejar só acontece no encontro [...]. [...] É no encontro, neste meio de proliferação, que os corpos expressam sua potência de afetar e ser afetado. É nele que o desejar flui e cria mundos agenciando modos de expressão e a conectividade da vida em suas múltiplas experimentações. [...] Nos encontros, os corpos ganham a potência de produzir novos enunciados, sempre coletivos, inventam outros corpos, maquinam alegria e dor, engendrando outras subjetividades e seus próprios objetos (NEVES, 2012, p. 70).

Os deslocamentos gerados pela nossa necessidade em criar um projeto educacional mediado por um cão, por um lado, e a baixa expectativa da escola em relação a escolarização dos alunos, nos permitiu inventar algo novo, inverter os papéis na enrijecida dinâmica escolar, pensando e provocando possibilidades outras.

Considerando-se a experiência vivenciada em um ano de projeto dentro de uma escola pública acreditamos que a Educação Assistida por Animais pode ser um

dispositivo potente no desenvolvimento integral dos estudantes, não se restringindo as intervenções voltadas para os alunos com deficiências.

Acreditamos que o projeto favoreceu a visibilidade de alunos até então silenciados em exercícios cotidianos de exclusão, promoveu o interesse dos mesmos pela leitura e escrita, a descoberta do trabalho coletivo, mas principalmente, contribuiu para evidenciar para os educadores que estes alunos precisam, querem e tem direito a uma escola que os respeite e que, para tanto, tem que ser capaz de acolher a diversidade humana e produzir novas práticas.

Referências Bibliográficas

- NEVES, Claudia Abbés Baêta. **Desejar**. In: FONSECA, Tania Mara Galli.
NASCIMENTO, Maria Livia do; MARASCHIN, Cleci (Org.). *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2012.
- SKLIAR, Carlos. **Abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. In:_____. (Org.).*Educação e exclusão – abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.

ESCOLA BÁSICA BRASILEIRA: Estado do conhecimento sobre a pesquisa com estudos de currículos oficiais (nacionais e locais)

Aline Marques Rabelo

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Observatório de Cultura Escolar,
e-mail: aline_rm1@hotmail.com

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Observatório de Cultura Escolar, e-
mail: fabiany.tavares@ufms.br

Resumo

No ano de 2013, o Observatório de Cultura Escolar (OCE) iniciou a pesquisa **“Observatório de Cultura Escolar (7): produção de conhecimento sobre currículo para educação Infantil, ensino fundamental e educação especial”**, fundada nos aportes da história do pensamento curricular ligado à escola, com análises de reformas curriculares e de estudos de currículos oficiais (nacionais e locais) como construções da história social (SILVA, 2013). Neste trabalho objetivamos analisar parte de resultados obtidos em dissertação de Mestrado, organizada sobre o exercício de mapeamento de dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em educação entre 1998 a 2013. Vale destacar, que operamos com dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), identificando aquelas produções que minimamente trouxeram estudos sobre as etapas da educação infantil e ensino fundamental, na perspectiva da recontextualização do discurso ideológico sobre a distribuição de conhecimentos. Para tanto, elegemos como categorias de análise, currículo, Escola Básica, Educação Básica, distribuição de conhecimentos, conhecimento (enquanto construções intelectuais historicamente produzidas pela humanidade), qualidade (inclua-se educação de qualidade, qualidade na educação, entre outras variações de uso encontradas, referentes às relações com o conhecimento) e avaliação. Entre os resultados das análises destacamos o pequeno contingente de trabalhos, que se dedicaram ao estudo da distribuição de conhecimentos, bem como a expressiva desigualdade regional na distribuição de teses e dissertações produzidas. Por fim, a linguagem escolhida na educação não é neutra, pois com ela compreendemos a realidade educacional de uma forma e não de outra, destacamos determinados problemas, tomamos posição diante deles e expressamos nossas intenções.

Palavras-chave: Escola Básica; Estado do Conhecimento; BDTD; Currículo.

Notas introdutórias

No ano de 2013, o Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório de Cultura Escolar (OCE), vinculado à linha “Escola, Cultura e Disciplinas Escolares”, do Programa de Pós- Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, deu início ao desenvolvimento da pesquisa **“Observatório de Cultura Escolar**

(7): produção de conhecimento sobre currículo para educação Infantil, ensino fundamental e educação especial”, tendo como objetivo:

Mapear e analisar os processos de produção/disseminação de conhecimentos sobre propostas e/ou diretrizes curriculares para a escola básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) e, particularmente, na educação especial, em dissertações e teses e; em eventos que congregam pesquisadores nacionais e estrangeiros (ANPEd e Congresso Lusobrasileiro de Currículo), delineadas nos trabalhos apresentados no período de 2004 a 2012. (SILVA, 2013, p.7).

Para tanto, privilegiou-se como objeto e fontes resultados de pesquisas sobre documentos curriculares prescritos para a escolaridade básica, na perspectiva da distribuição de conhecimentos. Neste contexto, serviu de proposição para o desenvolvimento de inúmeras pesquisas, entre elas pesquisa desenvolvida no âmbito da produção de Dissertação de Mestrado. Tal dissertação intitulada **“Neoliberalismo Educativo no contexto do desenvolvimento curricular da Escola Básica (1998- 2013)”**, da autoria de MARQUES e defendida em 2016.

Para dar forma aos resultados esperados ancorou-se na história do pensamento curricular ligado à escola, com análise da implementação de reformas curriculares e do estudo do currículo formal prescrito (parâmetros, diretrizes, referenciais, orientações, propostas, guias curriculares) como uma construção da história social, procurando entender a época em que foi proposta, as ligações que foram/são feitas com o contexto social da época, bem como as que lhe deram um determinado tom (SILVA, 2013).

Nos limites deste trabalho analisamos parte de resultados obtidos na dissertação acima identificada, organizada sobre o exercício de mapeamento de dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação em educação entre 1998 a 2013.

Vale destacar, que operamos com dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), identificando aquelas produções que minimamente trouxeram estudos sobre as etapas da educação infantil e ensino fundamental, na perspectiva da recontextualização do discurso ideológico sobre a distribuição de conhecimentos. Para tanto, elegemos como categorias de análise, currículo, Escola Básica, Educação Básica, distribuição de conhecimentos, conhecimento (construções intelectuais historicamente

produzidas pela humanidade), qualidade (inclua-se educação de qualidade, qualidade na educação, entre outras variações de uso encontradas, referentes às relações com o conhecimento) e avaliação.

A escolha da BDTD como base de dados justificou-se pela riqueza e diversidade de trabalhos, bem como por ser um portal que integra e oferece na íntegra grande parte das teses e dissertações produzidas, na forma de catálogo *on-line*.

Este texto está organizado em duas seções. Uma primeira, na qual apresentamos o que se configurou com aproximações ao levantamento de trabalhos, teses e dissertações que estudaram o currículo prescrito pelas categorias elencadas e, por fim, algumas notas para ilustrar o percurso das análises.

LEVANTAMENTO: primeiras aproximações

Em uma primeira incursão de busca encontramos 174 trabalhos com os descritores “escola/educação básica e currículo”; 16 trabalhos com “currículo e distribuição de conhecimentos”; 417 trabalhos com “currículo e avaliação”; 56 com “currículo, avaliação e escola/educação básica”; e, por fim, 296 trabalhos com a combinação “avaliação e escola/educação básica”¹.

Após as exclusões chegamos ao total de 72 trabalhos e com a leitura atenta dos títulos e resumos, chegamos a 42 dissertações e 22 teses. Traduzindo em porcentagens aproximadas, 66% dos trabalhos identificados foram dissertações de Mestrado e 34% relatórios de teses. Destes nos chamou atenção a distribuição regional dos trabalhos.

Destacamos a incidência maciça de trabalhos nas regiões Sul e Sudeste, talvez porque grande parte dos Programas de Pós-Graduação em Educação está localizada nessas regiões e, conseqüentemente, as produções dos estudos. A incidência é expressivamente menor em outras regiões e no caso da região Norte foi inexistente nesta busca.

¹ Destes retiramos todos aqueles que tratavam do Ensino Médio e do Ensino Superior, por não serem as etapas tratadas na pesquisa; os que discutiam estágios de docência, formação de professores, Educação de Jovens e Adultos (EJA); os trabalhos de outras áreas do conhecimento, como química, enfermagem, entre outros; “ensino de” disciplinas específicas; de outros países; e, de outras modalidades de ensino como Educação Especial.

Para a identificação de conteúdo das produções encontradas², realizamos análises de uma dissertação e de uma tese por região, defendida no último ano de levantamento. A análise de teses e dissertações vai muito além do acúmulo de dados, não obstante tem por finalidade a pluralização de leituras sobre as temáticas em questão.

A fim de entender as contribuições das produções, considerações dos autores e em que se diferenciaram construímos análises, ainda que superficiais, de seus conteúdos. Para tanto, elegemos algumas categorias de análise, a saber: currículo, Escola Básica, Educação Básica, distribuição de conhecimentos, conhecimento (enquanto construções intelectuais historicamente produzidas pela humanidade).

Portanto, mais do que saber se essas categorias apareceram nos textos, importou saber se elas foram discutidas conceitualmente. Neste sentido, trabalhamos com aquelas que foram conceituadas, a saber:

Quadro 1 - Dissertações para análise de conteúdo

ANO DE DEFESA	TÍTULO	IES	REGIÃO
2013	Autoavaliação institucional: dimensões políticas e gestão democrática	Universidade Federal de São Carlos	Sudeste
2013	Qualidade da educação: o que dizem os pesquisadores da área e os professores do ensino fundamental	Universidade Federal de Goiás	Centro-Oeste
2012	Prova Brasil: concepções dos professores sobre a avaliação do rendimento escolar e o ensino de matemática no município de Aracaju (SE)	Universidade Federal de Sergipe	Nordeste
2013	Gestão estratégica e desempenho na educação básica: um estudo multi-caso das escolas catarinenses melhores colocadas na avaliação do IDEB 2009	Universidade Federal de Santa Catarina	Sul

Organização: Marques, 2015.

Fonte: BDTD

Quadro 2 - Teses para análise de conteúdo

ANO DE DEFESA	TÍTULO	IES	REGIÃO
2007	A constituição dos saberes escolares na Educação Básica	Universidade Federal de Pernambuco	Nordeste
2013	O discurso da educação de qualidade nas políticas de currículo	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Sudeste
2013	A inclusão da instituição escola na cultura digital e a construção de novos paradigmas a partir da iniciação científica na educação básica	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Sul

Organização: Marques, 2015.

Fonte: BDTD

Tratando especificamente da categoria **currículo**, Matos (2012) teceu discussão a partir de Goodson (2007, 2008), Ortigão (2005 e 2010) e Silva (1995), evidenciaram o currículo enquanto um processo que não é neutro, muito menos um processo individual. Defendeu-se um currículo organizado em consonância com a Avaliação do Rendimento Escolar estruturado para que as escolas pudessem alcançar a qualidade pretendida. Já Gonzaga (2013) analisou o discurso acerca da qualidade da educação, por meio da análise de documentos, estudo bibliográfico dos pesquisadores da área e entrevista com sete professores do ensino. Para tanto, considerou o índice IDEB não o melhor referencial para a análise da qualidade de educação como um todo e discutiu o currículo a partir de Mainardes (2009), a noção de currículo ligada a ciclos; Valverde (2009), no que dizia respeito à qualidade do conteúdo da escolarização; currículos escolares rígidos com Frigotto (2001); currículos que atendem aos novos interesses do mercado em Sousa Junior (2011).

Por fim, nas dissertações, Montemór (2013) analisou a autoavaliação institucionalizada, organizada todos os anos em uma das escolas municipais de José do Rio Preto (SP), recorrendo à concepção de currículo de Hernández (1998), na perspectiva de currículo integrado.

No âmbito das teses, Souza Júnior (2007) dedicou grande parte do seu trabalho às questões curriculares, posicionando-se em prol de um currículo emancipatório, com análises sobre sua concepção em diferentes lócus teóricos e para as diferentes etapas da Educação Básica. Matheus (2013) assumiu a

concepção de currículo desenvolvida por Laclau, articulada às teorias produzidas por Alice Lopes e Elizabeth Macedo e abordagens do ciclo de políticas de Stephen Ball e colaboradores, discutindo-o na perspectiva de educação de qualidade durante dois governos brasileiros (Lula e Dilma). Diferente dos outros trabalhos, neste o currículo foi explicitamente enunciado como produção cultural discursiva em múltiplos contextos.

Nas proposições de Rosa (2013), o currículo da Educação Básica foi apreendido na perspectiva de projetos de iniciação científica e tecnologias digitais, sob a égide da modalidade “um para um”, como *Web Currículo*.

Cientes de que o currículo constitui-se em um processo que não é neutro, muito menos um processo individual, notamos a ausência de análises que privilegiassem as questões do desenvolvimento curricular, principalmente nas especificidades do contexto brasileiro.

Já na categoria **Educação Básica**, poucos explicitaram seu conceito ou o que entendiam por ela. Gonzaga (2013) e Souza Júnior (2007) trabalharam com as definições de Educação Básica segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDBN nº 9.394/96) em seu artigo 23. Gonzaga (2013) também recuperou o conceito da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e com o relatório de Delors (1980), na perspectiva de preparação para a vida e o melhor momento para aprender a aprender.

Diferentemente, Matheus (2013) falou da Educação Básica de caráter obrigatório e gratuito, por meio do documento do Partido dos Trabalhadores (2002a). Todos pela Educação (2006) na perspectiva de garantia do direito à Educação Básica a todos e Brasil (2011) na discussão sobre a última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio. Contudo, não apresentou discussão conceitual para além destes aspectos.

No que diz respeito ao conceito de Escola Básica, não encontramos em nenhuma das dissertações ou teses. Diante disso, encontramos duas possibilidades de contribuições por meio da pesquisa que desenvolvemos, isto é, a recuperação do conceito de Educação Básica em documentos legais brasileiros e internacionais, assim como a articulação do conceito Escola Básica no bojo das reformas curriculares da última década do século XX. Por fim, na categoria **distribuição de conhecimentos**, apenas Rosa (2013)

apresentou discussões, a partir de Tapscott e Williams (2011). Agregue-se a essa, o conhecimento e encontramos em Feldhaus (2013) discussões sobre as questões ligadas ao conhecimento como eixo de transformação produtiva com equidade, e como fator de competitividade de nações e empresas. Gonzaga (2013) discutindo-os como consolidação da estrutura de ensino dentro de hierarquias e; Sousa Junior (2011) falando sobre desenvolvimento de conhecimentos tecnológicos, conhecimentos indispensáveis e necessidades básicas de aprendizagem, para aproximar-se do trabalho idealizado pela Prefeitura de Goiânia e Secretaria Municipal de Educação (2004). Montemór (2013) utilizou-se da compreensão de conhecimentos para além dos sistematizados e da formação necessária à sobrevivência, mas comprometidos em garantir habilidades e competências indispensáveis à cidadania e às atividades produtivas.

Souza Júnior (2007) tratou, sobretudo, acerca da organização do conhecimento e para a discussão da categoria “conhecimento” utilizou autores que vão desde o conhecimento segundo os empiristas, passando por a totalidade do conhecimento e seus níveis de conhecimento, chegando em conhecimento como produto de uma estrutura e de um conhecimento como ferramenta para acessar a informação. Por fim, Matheus (2013) entendendo-o como bem comum, sendo, portanto, de direito de todos os sujeitos, discutindo as questões do conhecimento principalmente por meio de concepções de documentos nacionais, na perspectiva de construção do conhecimento, conhecimentos mobilizados pelo corpo social da educação, conhecimento a todos.

Alguns dos trabalhos se detiveram na articulação como eixo de transformação produtiva com equidade, e como fator de competitividade de nações e empresas; como consolidação da estrutura de ensino dentro de hierarquias; desenvolvimento de conhecimentos tecnológicos; conhecimentos indispensáveis e necessidades básicas de aprendizagem; como conjunto de conhecimentos construídos historicamente e da relação dialógica no espaço escolar; para além dos conhecimentos sistematizados e da formação necessária à sobrevivência, mas comprometidos em garantir habilidades e competências indispensáveis à cidadania e às atividades produtivas; organização do conhecimento, entre outros. Diante deste cenário, entendemos

que fazer análises do conhecimento enquanto “conhecimento poderoso” e “conhecimento dos poderosos” (YOUNG, 2007) representaria alargar as fronteiras da discussão e aprofundar as análises da relação de poder. Entendemos que o campo curricular requeria este tipo de análise, do tipo que nos dispusemos a tecer nesta pesquisa.

Notas finais

Os principais achados dizem respeito à regularidade da distribuição no tempo e entre os quatro campos temáticos, à grande incidência de estudos sobre o ensino fundamental, à alta concentração da produção no eixo Sul–Sudeste e em orientadores experientes e à precariedade dos resumos em termos de informações sobre o campo empírico e as características das investigações utilizadas.

Sobre a concentração da produção no eixo Sul–Sudeste, destacamos a expressiva desigualdade regional na distribuição de teses e dissertações produzidas. Das 42 dissertações, 37% foram produzidos na região Sudeste, 35% na região Sul, 12%, na Centro-Oeste e 16% na Norte. Das 22 teses, 50% foram produzidas na região Sul, 45% na região Sudeste e 5% na região Nordeste.

Essa desigualdade regional tem um dos seus motivos na incidência de grande parte dos Programas de Pós-Graduação em Educação estar localizada nessas regiões e, conseqüentemente, as produções dos estudos. A incidência foi expressivamente menor em outras regiões e no caso da região Norte foi inexistente nesta busca.

A linguagem escolhida na educação não é neutra, pois com ela compreendemos a realidade educacional de uma forma e não de outra, destacamos determinados problemas, tomamos posição diante deles e expressamos nossas intenções. Diante disso, o pequeno contingente de trabalhos, que se dedicaram ao estudo da distribuição de conhecimentos, o que consideramos uma fragilidade e limitação para a consolidação do campo curricular brasileiro.

Nesta perspectiva, o desafio de uma educação crítica é construir estudos e pesquisas que se debrucem sobre currículos e documentos curriculares,

sobretudo com a finalidade de refletir as tradições culturais e construir currículos que visem a formação integral dos homens.

Referências Bibliográficas

- FELDHAUS, D. C. **Gestão estratégica e desempenho na educação básica:** um estudo multi-caso das escolas catarinenses melhores colocadas na avaliação do IDEB 2009. 2013. 146 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/107317>>. Acesso em: 26 nov. 2015.
- GONZAGA, N. M. **Qualidade da educação:** o que dizem os pesquisadores da área e os professores do ensino fundamental. 2013. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3486>>. Acesso em: 26 nov. 2015.
- MARQUES, A. R. **Neoliberalismo Educativo no contexto do desenvolvimento curricular da Escola Básica (1998- 2013).** Dissertação. Campo Grande: UFMS, 2016. 224p.
- MATOS, A. M. dos S. **Prova Brasil:** concepções dos professores sobre a avaliação do rendimento escolar e o ensino de matemática no município de Aracaju (SE). 2012. 158 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2012. Disponível em: <<https://bdtd.ufs.br/handle/tede/1800>>. Acesso em: 26 nov. 2015.
- MATHEUS, D. dos S. **O discurso da educação de qualidade nas políticas de currículo.** 2013. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_5e13de2d2c6de33c2900c1094a0b149>. Acesso em: 27 nov. 2015.
- MONTEMÓR, M. L. **Autoavaliação institucional:** dimensões políticas e gestão democrática. 2013. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_212a2eeb7e5782c2676d6f8648a30ffd>. Acesso em: 26 nov. 2015.
- ROSA, M. B. **A inclusão da instituição escola na cultura digital e a construção de novos paradigmas a partir da iniciação científica na educação básica.** 2013. 252 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Programa de Pós-Graduação em Informática da Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/80523>>. Acesso em: 27 nov. 2015.
- SILVA, F. C. T. **Observatório de cultura escolar (7):** produção de conhecimento sobre currículo para a educação infantil, ensino

fundamental e educação especial. Campo Grande: UFMS, Pesquisa em andamento, PROPP, 2013.

SOUZA JÚNIOR, M. B. M. de. **A constituição dos saberes escolares na Educação Básica**. 2007. 354 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br:8080/xmlui/handle/123456789/4144>>. Acesso em: 27 nov. 2015.

DOS ESTUDOS COMPARADOS À ESCRITA HISTÓRICO-SOCIAL DO CURRÍCULO

Documentos curriculares como fontes

Profa. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva

Observatório de Cultura Escolar (OCE, PPGEduc, UFMS)

Resumo

Este estudo faz parte do programa de pesquisas do/no Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório de Cultura Escolar (OCE), que toma como objetos de estudos documentos curriculares produzidos para os espaços da educação formal e não formal, entendidos como instância de formação escolar, com objetivos educativos explícitos e ação intencional institucionalizada, estruturada e sistemática; e como uma possibilidade de produção, seleção e distribuição de conhecimento fora das estruturas curriculares do ensino tradicional, respectivamente. Em tal contexto aprofundamos estudos teóricos e metodológicos dos estudos comparados na escrita histórico-social do currículo, buscando compreender o local e o particular em intersecção com as dinâmicas de âmbito global, na perspectiva da produção de conhecimentos de dois tipos, o educacional (produto de investigação) e o metodológico com a investigação comparada (processo de investigação). Para tanto, toma como objetos e fontes documentos curriculares produzidos/publicados, no período entre 2000 a 2012, por redes de ensino brasileiras, entendidos como documentos curriculares locais. Ao tomarmos os documentos curriculares em sua forma prescrita estamos atentos, de um lado, à diferenciação estrutural entre os distintos domínios do conhecimento e entre o conhecimento escolar e o conhecimento cotidiano; e de outro, ao reconhecimento de que essa forma de currículo está investida de indícios das realidades diárias das atividades de sala de aula e dos interesses dos professores, mesmo que de forma homogênea.

Palavras-chave: Currículo; Estudos Comparados; Documentos Curriculares; Educação Básica.

O interesse deste texto é colocar em discussão as estratégias e táticas de um grupo de estudos e pesquisa, Observatório de Cultura Escolar (OCE), a partir da utilização de uma versão particular do estudo comparado. Esta versão está orientada pelos estudos e pesquisas de documentos curriculares¹, em sua forma prescrita, publicados por redes de ensino nas distintas regiões do País, a partir dos contornos do desenvolvimento curricular desencadeado a partir das reformas educativas da década de 1990.

¹ Terminologia que contempla/aglutina as publicações identificadas por parâmetros, propostas, referenciais, orientações, diretrizes e/ou guias curriculares de redes de ensino.

Diante disso, temos constituído práticas de pesquisa alimentadas por percursos teórico-metodológicos que, entendemos parte de uma versão particular dos estudos comparados. Versão essa que recorre à educação comparada, tomando-a como resultado de um duplo movimento, de um lado, marcado por uma presença crescente das questões educativas na criação de identidades escolares, definidas não tanto numa perspectiva geográfica, mas no sentido de uma pertença a certas comunidades discursivas. De outro, deslocando-se da referência tradicional interpaíses para dimensões simultaneamente intra e extranacionais, isto é, centradas nas comunidades de referência dos agentes locais e nos processos de regulação ao nível nacional e internacional.

Acrescemos às questões da educação comparada a “reinstuição” de um passado, tomado na perspectiva da história da educação comparada, investigada pelos referentes do método histórico, que tem nos permitido não só buscar as diferenças e semelhanças do/no particular a partir dos processos históricos mais amplos (compreender a história como processo), mas, reconstruí-las como parte de uma determinada realidade que é sempre complexa e aberta às transformações sob a ação dos sujeitos sociais (utilizando a história como método).

Dessa perspectiva nos aproximamos do processo de apreensão das dinâmicas, das transições, das relações socioculturais, como diferentes textos, que levam à compreensão dos discursos, que alimentam situações de dependência e lógicas de discriminação, que constroem maneiras de pensar e de agir. Este exercício, mais próximo das ciências sociais comparada, que se vincula a uma espécie de Sociologia Histórica, apontada por Pereyra (1990) como um dos instrumentos promissores na construção de conhecimento crítico acerca da realidade educacional.

Tal construção, nos limites da descrição do que chamamos “versão particular dos estudos comparados”, salienta as características de um procedimento de investigação, assumidamente uma metodologia mista, mas que ainda incorre na tentativa de superação das críticas apresentadas às pesquisas em/com comparação, a saber, mecanismos que corrigem e interrompem o fluxo de

tempo para que um objeto de corte transversal possa ser estabilizado e discernido (SOBE, 2013) e/ou a manutenção da ideia de influência (WARDE, 2013).

Segundo Popkewitz (1998) estamos diante de uma nova epistemologia do conhecimento, de cunho sócio histórico, que define perspectivas de pesquisa centradas não apenas na materialidade dos fatos educativos, mas também sobre os mercados simbólicos que os descrevem, interpretam e localizam em um dado espaço-tempo. Mercado habitado por grupos que produzem e/ou fazem circular discursos, que podem ou não implicar em uma política de não isenção na escrita da história, o que para Fendler (2013) significa que estão dadas a

oportunidade e a obrigação de questionar todas as variáveis como potenciais candidatos para análise historiográfica. Afinal, como isentar de nossas investigações históricas as ferramentas de pesquisa históricas e as linguagens que usamos para escrever a história? Todos os nossos cuidados metodológicos, os processos de avaliação, as classificações analíticas e tradições narrativas são assombrados por, amarrado a, e (até certo ponto) dependente, implacavelmente das flutuante contingências do tempo, espaço e poder (FENDLER, 2013, pp. 228, Tradução nossa)².

O que se deseja, em última instância, é a possibilidade de “fazer ver e fazer crer” como parte da construção da realidade, ou melhor, do poder simbólico (BOURDIEU, 1989). Já, no que diz respeito aos espaços-tempos, abordá-los como portadores de uma lógica própria, uma lógica social que os transforma em um lugar onde se manifestam as intenções humanas.

A arquitetura da escrita histórico-social do currículo

Ancorados em resultados de pesquisas, já divulgados em encontros nacionais e Internacionais das áreas do currículo e da educação comparada, em orientações de dissertações e teses, em pesquisa de pós-doutoramento em

² “[...] as educational historians are given an opportunity and obligation to question all variables as potential candidates for historiographical scrutiny. After all, how can we exempt from our historical investigations the very historical research tools and languages we use to write history? All of our methodological safeguards, processes of evaluation, analytical classifications, and narrative traditions are haunted by, tied to, and (to some extent) dependent upon, relentlessly fluctuating historical contingencies of time, space, and power” (2013, p. 228).

andamento, temos cada vez mais aprofundado o estudo e a busca do aperfeiçoamento dos estudos comparados, como procedimento de investigação, com documentos curriculares.

Destacamos que tal aprofundamento, nesta proposta de pesquisa, toma como objeto de estudo documentos curriculares para as etapas de educação infantil e ensino fundamental da educação básica e da modalidade de Educação Especial, produzidas entre os anos 2000 a 2012³, como objetos e fontes.

Na condição de objetos, esses documentos são entendidos como impressos, que selecionam, legitimam e distribuem conhecimentos, mobilizam discursos na produção das verdades do processo de escolarização. E, nesse sentido, operam na seleção e distribuição dos conhecimentos que chegam às escolas, e na forma como os mesmos devem ser recebidos. Esse entendimento permite a análise de sua materialidade, isto é, suporte material da construção de práticas nos espaços educativos.

Como fontes, particularmente escritas e dialógicas, ocupam de um lado, espaço privilegiado de reconstituição das ideologias ou mentalidades educativas subtraídas a uma projeção particular, oficial e; de outro, diferenciam-se de outras fontes, por contemplar propósito muito particularizado, isto é, o cumprimento de funções determinadas pela difusão e o desenvolvimento prático dos processos de escolarização, a partir de uma rede de intertextualidades que se alimenta desde a política educativa ao desenvolvimento dos processos educativos nas escolas e nas salas de aulas.

Desta forma, oferecendo às análises em construção os referentes da história-social do currículo e da sociologia-histórica do pensamento curricular. A primeira focaliza o currículo na busca da compreensão do como e por que determinado conhecimento é ensinado ou não, em dado momento histórico, bem como a própria história da organização do ensino de uma disciplina, de uma instituição escolar, da cultura escolar em desenvolvimento curricular. Já a segunda, determinada pela análise da operacionalização de reformas

³ Tal recorte justifica-se por corresponder a um período que compreende as implantações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental, Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), PCN - adaptações curriculares (estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais), Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4, de 2010), Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (Resolução CNE/CEB nº 5, de 2009) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2, de 2001).

curriculares, estudo do currículo formal (parâmetros, diretrizes, orientações, propostas e/ou guias curriculares), procurando entender à época em que foi proposto, que ligações foram/são feitas com o contexto social que lhe dá/deu determinado 'objetivo'.

Neste contexto, dois eixos norteiam o desenvolvimento do estudo acerca da realidade histórico-educacional anunciada. O primeiro vinculado às investigações acerca do conhecimento escolar mediante o estudo de grandes mudanças da escola e do currículo propostas para a educação básica e, o segundo, a invenção das práticas e modos de apropriação dessas mudanças.

Essa investigação está ancorada na hipótese de que os estudos em comparação sobre documentos curriculares produzidos no Brasil, em suas diferentes regiões e redes de ensino, podem registrar processos de relativização cultural e ideológica promotoras de novas formas de entender o currículo, as disciplinas escolares, a organização do ensino e/ou a cultura escolar.

A par disso, entendemos que os documentos curriculares produzem uma cultura específica, com tipos de símbolos organizados e selecionados, que estão diretamente relacionados aos tipos de estudantes e a forma pelas quais eles fazem uso desse tipo de conhecimento, estratificado socialmente e que representa conflitos.

Apple (2006, p.53) aponta que o currículo nunca é uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país. Sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo.

Ao tomarmos os documentos curriculares em sua forma prescrita estamos atentos, de um lado, à diferenciação estrutural entre os distintos domínios do conhecimento e entre o conhecimento escolar e o conhecimento cotidiano; e de outro, ao reconhecimento de que essa forma de currículo está investida de indícios das realidades diárias das atividades de sala de aula e dos interesses dos professores, mesmo que de forma homogênea.

Desse lugar, ancorados em Young (2007), tentamos descartar análises do conhecimento escolar que correspondam às perspectivas neoconservadoras, voltadas para a defesa dos grandes clássicos, bem como as de cunho instrumental e/ou técnica, centrada unicamente nas necessidades da economia. Tal destaque recupera o princípio do que significa ser educado ou educar alguém, distinguindo dois tipos de interesses, os externos, que refletem divisões mais amplas na sociedade, e os internos (ou cognitivos), referentes à produção e à aquisição do próprio conhecimento nos dias atuais.

Nesta recuperação endereçamos nossas análises aos indícios da contra hegemonia nos documentos curriculares, a partir dos indicadores de novas práticas educativas, que geram e difundem significados, formando opiniões, preferências, aspirações, comportamentos, que se encontram presentes, mas, sem a amplificação necessária. De acordo com Torres-Santomé (2011), comprometer-se com uma educação crítica e libertadora obriga a investigar em que medida os objetivos, conteúdos, materiais curriculares, metodologias didáticas e modelos de organização escolar são respeitosos com as necessidades dos distintos grupos sociais que convivem em cada sociedade. (TORRES-SANTOMÉ, 2011, p. 10).

Projetar essas análises para o interior da educação básica, cuja construção histórica, entendida como um mínimo de educação formal (escolar) apresenta como marca dominante, o caráter rudimentar, moralizante, tutelar, meritocrático e seletivo da educação do povo, pode ressignificar os documentos curriculares como “testemunhos” de uma seleção cultural, efetuada para justificar determinadas intenções básicas de escolarização operadas em estruturas e instituições.

Vale destacar, que em 2010 o Ministério da Educação publicou relatório apresentando dados sobre mapeamento de propostas curriculares organizadas por secretarias de educação, municipais e estaduais, em todo o País. Este mapeamento, iniciado em março de 2009, teve como objetivo identificar o que estava sendo conduzido no espaço de autonomia dos sistemas educativos, no que se refere às orientações curriculares encaminhadas para as instituições de ensino. (SAMPAIO, 2010). Os dados apresentados incidiram sobre um total de

60 propostas curriculares, sendo 34 de Ensino Fundamental, 13 de secretarias municipais, 21 de secretarias estaduais e 26 propostas de Ensino Médio.

De posse desses dados, de um lado, inferimos que as secretarias de educação estaduais e municipais por todo o País, vêm publicando e realizando escolhas curriculares, que expressam uma espécie de política curricular local, delineada pela regulação dos conhecimentos a serem distribuídos nas escolas. Neste contexto, destacamos a importância da linguagem autorizada, utilizada pelos técnicos envolvidos no processo de escrita desses documentos, ancorados na perspectiva de “descrever e prescrever”, i. é, “toda linguagem veiculada por um grupo é uma linguagem autorizada, investida de autoridade deste grupo. Ele autoriza o que designa e ao mesmo tempo o exprime, extraindo sua legitimidade do mesmo grupo sobre o qual contribui oferecendo-lhe uma expressão unitária de suas experiências. (BOURDIEU, 2008, p. 119).

De outro, partimos da premissa de que todo campo possui uma estrutura, uma *doxa* (opinião consensual, senso comum, aquilo em que todos estão de acordo) e um *nomos* (leis que o regem e que regulam a luta pela dominação do campo). A *doxa* no caso dos estudos curriculares parece estar delineada nas premissas da versatilidade, da competência, da importância prática dos saberes, que têm servido para a justificação de um currículo que se constitui validado pelos valores de emancipação, integração, pertinência social e atualização do conhecimento. Já o *nomos* consolidando-se nos conhecimentos, nas escolas e nos seus profissionais como agentes ativos na configuração de processos que tornam o currículo mais rico, mais rigoroso, mais reflexivo.

E, neste contexto, tanto a *doxa* quanto o *nomos* estão estruturados na dependência dos agentes ou das instituições envolvidas. Dito de outra forma, o currículo possui uma autonomia, dada pelo volume e pela estrutura do capital que pretende distribuir, ao mesmo tempo, tal possessão provoca uma espécie de refração das interrelações, influências e contaminações, o que leva a interpretações de quem pode ter acesso a esse capital.

A ideia de refração nos auxilia a compreender que o que ocorre no interior das relações entre currículo, escola, conhecimento e agentes não é mero reflexo de pressões externas, mas uma expressão simbólica, uma tradução, refratada pela sua própria lógica interna. Configurando um processo que Bourdieu (1997)

chamou de excluídos do interior, o conceito de justiça curricular, trabalhado por Connell, registra que a efetivação da justiça no contexto curricular não se dá apenas pelo oferecimento do mesmo currículo. Trata-se de possibilitar o acesso a esse conhecimento, do mesmo modo disponibilizar conhecimentos que se não fossem pela/na escola, em nenhum outro espaço social, as crianças da classe popular teriam acesso.

Com base nessas análises depreendemos que a forma de tratamento da diferença nos documentos curriculares localiza-se na recuperação e explicitação de duas dimensões sempre presentes na relação com o conhecimento, a identitária e a epistêmica. Estamos diante de um espaço social regulado por mecanismos de poder e de controle, tendentes a reprodução das desigualdades sociais no qual se constitui uma forma escolar originária de práticas curriculares que legitimam a exclusão.

As práticas curriculares desenhadas a partir desta matriz disposicional acabam por desconsiderar as delimitações, ou seja, acabam por negar o contexto social do qual os conhecimentos são um produto. Neste sentido, os currículos selecionam os conhecimentos a partir de uma importância que se relaciona com seus significados inerentes – autônomos e complexos.

Dessa vertente sugerimos a constituição de um processo de distribuição de conhecimentos orientado por uma disposição fundada na relação entre conhecimento e mercado, uma espécie de *habitus essencializador*, entendido como uma ideologia própria da/para/na educação, incorporada nos agentes das redes de ensino, que pensam as práticas para a educação infantil, ensino fundamental e educação especial. Esta ideologia baseia-se na superioridade do conhecimento, ligada a uma suposta autonomia, a um vácuo social que, contudo, parece não se realizar.

E é exatamente na perspectiva desta escrita, que entendemos possível a compreensão sobre a história-social do currículo, que passa, necessariamente, por sua inserção num contexto mais abrangente para o qual problemas diferentes, em diferentes regiões, possam ter respostas semelhantes ao nível dos objetos investigados, e que são estas respostas semelhantes que podem encobrir ou dificultar a compreensão das especificidades.

Neste sentido, os documentos curriculares criam e recriam lugares, criando um mundo educacional, econômico e social por meio de um conjunto organizado de significados e práticas que está relacionado a um processo central, efetivo e dominante desses significados, desses valores e dessas ações, que são vividas no e pelo acesso ao conhecimento.

Referências Bibliográficas

- APPLE, Michael W. **Para além da lógica do mercado** – compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? IN: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez Editora, 1995, pp. 59 – 91.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002, p. 39 – 64.
- _____. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- CONNEL, R. **Escuelas y justicia social**. Madrid: Morata, 1997.
- ELIOT, T.S. **Ensaio**. São Paulo: Art Editora, 1989.
- FENDLER, Lyn. There Are No Independent Variables in History. In: Thomas S. Popkewitz (org). **Revisióning the History of Education Transnational Perspectives on its Questions, Methods, and Knowledge**. New York, Palgrave Macmillan, 2013, pp. 223-244.
- FERREIRA, A. G. O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. Em: Souza, D. B. & Martinez, S. A. (orgs.). **Educação comparada: Rotas de além mar**. São Paulo: Xamã, pp.137-166, 2009.
- MADEIRA, A. I. O campo da educação comparada: do simbolismo fundacional à renovação das lógicas de investigação. Em: Souza, D. B. & Martinez, S. A. (Orgs.). **Educação comparada: Rotas de além mar**. São Paulo: Xamã, pp.105-135, 2009.
- NÓVOA, António. **Histoire et Comparaison: Essais sur l'Éducation**. Lisboa: EDUCA, 1998.
- _____. Modelos de análise em educação comparada: o campo e a carta. Em: Souza, D. B. & Martinez, S. A. (Orgs.). **Educação comparada: Rotas de além mar**. São Paulo: Xamã, pp. 23-62, 2009.
- POPKEWITZ, Tomaz. (1998). **Struggling for the Soul - The Politics of Schooling and the Construction of the Teacher**. New York & London: Teachers College Press.
- SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. (org.) **Relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7013&Itemid=

- SCHRIEWER, Jurgen. Aceitando os desafios da complexidade: metodologias de educação comparada em transição. Em: Souza, D. B. & Martinez, S. A. (Orgs.). **Educação comparada: Rotas de além mar**. São Paulo: Xamã, 2009, pp. 63-104.
- SOBE, N. W. Entanglement and Transnationalism in the History of American Education. In: Thomas S. Popkewitz (org). **Revisioning the History of Education Transnational Perspectives on its Questions, Methods, and Knowledge**. New York, Palgrave Macmillan, 2013, pp. 93-108.
- WARDE, M. J. Brazil and Turkey in the Early 20th Century. Intertwined and Parallel Stories of Educational History. In: Thomas S. Popkewitz (org). **Revisioning the History of Education Transnational Perspectives on its Questions, Methods, and Knowledge**. New York, Palgrave Macmillan, 2013, pp. 109-133.

PERSPECTIVAS CRÍTICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Carla Beatris Valentini

Universidade de Caxias do Sul -UCS/Brasil cbvalent@ucs.br

Claudia Alquati Bisol

Universidade de Caxias do Sul -UCS/Brasil cabisol@ucs.br

Sônia Regina da Luz Matos

Universidade de Caxias do Sul -UCS/Brasil srlmatos@ucs.br

Resumo

Nosso grupo de pesquisa, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, na linha Educação, Linguagem e Tecnologia e vinculado ao grupo de pesquisa no CNPq Laboratório de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (LaVia) trabalha com o objetivo contribuir para o estudo e pesquisa sobre educação especial e educação inclusiva, a partir de referenciais teóricos e metodológicos que permitam avanços em relação aos modelos médico e social da deficiência. Realizamos estudos teóricos e pesquisas empíricas qualitativas visando construir possíveis intervenções no espaço escolar e/ou na formação de profissionais para a promoção de processos inclusivos, com ou sem o apoio de tecnologias digitais. Os métodos qualitativos, em sua variedade de abordagens, permitem abertura à complexidade dos temas tomando como referência a perspectiva dos participantes e sua diversidade e situam o pesquisador em posição de reflexividade e participação. Os principais métodos qualitativos que temos utilizado em pesquisas conduzidas por mestrandos são o estudo de caso, a cartografia e a análise de conteúdo qualitativa de entrevistas abertas ou semiestruturadas. No que se refere às tecnologias digitais, desde 2009 nos dedicamos ao desenvolvimento do Objeto de Aprendizagem Incluir (www.objetoincluir.com.br), recurso digital gratuito que visa promover reflexão sobre a inclusão. Através de textos, imagens, animações e vídeos, o usuário é convidado a pensar sobre temas relacionados à construção de espaços sociais de respeito às diferenças, equiparação de oportunidades e abertura ao outro. Uma parte significativa de nossa produção refere-se ao desenvolvimento do Objeto de Aprendizagem Incluir e publicações relacionadas (apresentação e avaliação do objeto, discussão de seus pressupostos epistemológicos).

Palavras-chave: educação inclusiva; educação especial; modelos de deficiência; objeto de aprendizagem; formação de professores.

O que nos movimenta e como nos movimentamos

Nosso grupo de pesquisa constituiu-se de áreas de interesse e pesquisas individuais que convergiram para um movimento de congregar as

investigações, potencializar as forças e atuar sobre as fragilidades que se colocavam nas trajetórias individuais de pesquisa. O olhar comum que se evidenciou desde o início era o respeito à pessoa com deficiência, a busca de suas potencialidades e a compreensão na necessidade de respeito à diversidade. Nessa perspectiva o grupo de pesquisa foi construindo-se num processo auto-reflexivo de buscar núcleos de sentido e direcionamentos possíveis, não estáticos, mas fortalecedores de aprofundamentos. Não buscamos uma inscrição definitiva. No momento, identificamos que o núcleo de sentido que nos interessa volta-se para o questionamento dos modelos médico e social, buscando com isso sustentar propostas de intervenção no contexto escolar e na formação de professores.

Nosso foco é trazer para as pesquisas e intervenções em educação reflexões que busquem subverter concepções tradicionais de deficiência, provocando movimentos que possam deslocar os conceitos de eficiência e deficiência. De que modo essas reflexões críticas permitem questionar o discurso atual sobre inclusão? De que modo essas críticas permitem trazer para o campo da educação teorias e conceitos que possam construir novos olhares para os estudantes com deficiência?

Nesse sentido, pretendemos provocar olhares reflexivos, considerando as práticas, os processos, os sujeitos e as relações que se estabelecem com o outro, com o sujeito com deficiência. Assim temos como objetivo contribuir para o estudo e pesquisa sobre educação especial e educação inclusiva, a partir de referenciais teóricos e metodológicos que permitam avanços em relação aos modelos médico e social da deficiência. Para tanto, realizamos estudos teóricos e pesquisas empíricas que buscam construir intervenções no espaço escolar e na formação de professores para a promoção de processos inclusivos, com ou sem o apoio de tecnologias digitais.

Abordagens e autores que nos mobilizam

Numa perspectiva clássica e tradicional a deficiência é compreendida como falta, déficit e demarcada pelo padrão de normalidade. Dessa forma a deficiência é vista enquanto tragédia pessoal, problema individual que causa dificuldades e desvantagens ao indivíduo, perspectiva essa que é denominada como modelo médico de deficiência (CROW, 1992; OLIVER, 1999; MARTÍN e CASTILLO, 2010).

Essa concepção contribuiu para a percepção negativa das diferenças fisiológicas, morfológicas e funcionais, pois pauta-se nas formas normalizadas de ser.

Em oposição a essa perspectiva, ainda no século XX, surgem movimentos da contracultura, das minorias e pela igualdade de direitos humanos que problematizam os preconceitos e discursos vigentes, deslocando o entendimento de deficiência para além do corpo individual, biológico, compreendendo como um efeito de uma sociedade opressora e excludente (SHAKESPEARE, 2006; SAXTON, 2006; DAVIS, 2006; DINIZ, 2007; DINIZ, BARBOSA & SANTOS, 2009; GOODLEY, 2013). O modelo social provoca a reflexão sobre a desnaturalização da deficiência, ultrapassando a perspectiva assistencial e médica, constituindo-se em posição crítica ao positivismo e aos pressupostos do modelo médico. Ancorada nessa concepção a compreensão de eficiência e deficiência não são realidades dadas em si mesmas, delimitadas *a priori*, ou seja, a deficiência é construída quando articulada com certas práticas. É fundamental destacar que essa visão se articula com um paradigma de ciência que ultrapassa a concepção de realidade única e imutável e constrói-se a partir dos conceitos de complexidade, auto-organização e incerteza (MORIN, 2008; SCHNITMAN, 1996).

O modelo social constrói-se a partir do entendimento das relações humanas, das interações e contextos, não compreendendo o sujeito de forma individualizada, mas como parte de um grupo social, constituindo-se a partir das relações. Desta forma, ao analisar as dificuldades e problemas da pessoa com deficiência o olhar não recai para a pessoa de forma individualizada buscando intervenções para a cura ou normalização, mas para a sociedade, para as instituições que falham em dar conta das diversidades, com isso a demanda se desloca para as mudanças no ambiente (OLIVER, 1999). A partir dessa perspectiva as pessoas com deficiência buscam participar ativamente da sociedade, lutando por independência e controle sobre suas vidas (SHAKESPEARE, 2006).

O paradigma do modelo social reposiciona as responsabilidades pelos espaços sociais compartilhados, implicando em esforços sociais conjuntos, isto é, cabe a todos efetivar a equiparação de oportunidades. Quando a sociedade não dá

condições de autonomia e coloca o sujeito na condição de incapaz efetiva-se a discriminação.

Embora o modelo social tenha contribuído para um novo olhar para a pessoa com deficiência e para seu empoderamento, no final do século XX, críticas a esse modelo apontam para a necessidade de aprofundar a reflexão. A crítica coloca-se sobre a necessidade de se retomar o papel que o corpo com impedimentos têm na vida das pessoas com deficiência, pois também as lesões e impedimentos determinam as experiências (CROW, 1992).

Não há ainda consenso em relação a como denominar esse movimento crítico em relação ao modelo social. “Crítica”, “segunda geração”, “revisão”, ou “modelo pós-social” são algumas das denominações encontradas na literatura até o momento, assim como o que alguns autores denominam como “estudos críticos da deficiência (Critical Disability Studies) (SHAKESPEARE, 1996, 2002; DAVIS, 2006; DINIZ, 2007; CARLSON, 2010). Escolhemos a denominação de pós-social para fins de facilitação em nossas pesquisas.

A essa nova perspectiva estamos denominando modelo pós-social, que propõe uma maneira de olhar para a deficiência que é multidisciplinar, integrada, contextualizada e social.

A racionalidade presente nos diferentes momentos históricos também está presente na escola, perpassando compreensões e ações dos sujeitos que compõe a comunidade escolar, ou seja, diferentes concepções podem coabitar o espaço escolar. Podemos observar a supremacia do modelo médico na educação quando causas, características e comorbidades dos diferentes “quadros” determinam o caminho da escolarização de determinados estudantes e seu ingresso, ou não, no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Por outro lado, o modelo social também começa a fazer-se reconhecer no contexto educacional, pois a proposta da educação na perspectiva da inclusão pode ser vista como uma vertente do movimento mais amplo de inclusão social, fomentado pela reivindicação de direitos, pela acessibilidade, as lutas contra o preconceito e a discriminação e pelas políticas inclusivas.

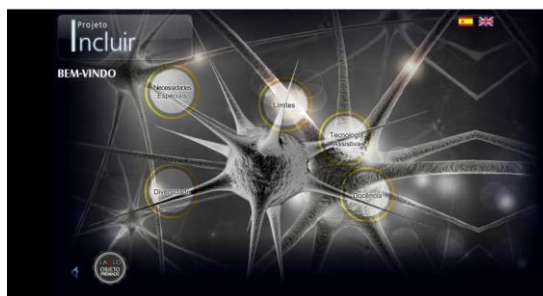
No entanto, ainda há um lugar e uma denominação que marca a diferença, no sentido da desvantagem, quando as escolas insistem em nominar seus “alunos

de inclusão”. Nesse desafio Skliar propõe ultrapassar o olhar que se centra nos excluídos e incluídos, normais e anormais:

Se trata, então, de como pensar as tradições implicadas em ser hóspedes uns dos outros, ou em ser hóspedes uns mais do que outros, ou em ser hospitaleiros uns com os outros, ou em ser mais hospitaleiros uns que outros, ou em ser quase sempre hostis em relação aos outros, ou em ser sempre hostis em relação aos mesmos outros, ou em poder ser um e outro tanto hóspedes como anfitriões. (SKLIAR, 2010, p. 107)

Tendo como pano de fundo essas questões, entendemos que um dos aspectos que pode contribuir para repensar os movimentos da educação em geral e da educação inclusiva está ligado à formação dos professores e gestores. Formação entendida muito mais do que informação, pois esta não é suficiente para modificar práticas, pois os professores não são seres abstratos nem essencialmente intelectuais (GATTI, 2003). Apesar de existir estudos apontando para o fato de que informação não produz, necessariamente, mudança nas atitudes, crenças e valores, várias propostas de formação de professores ainda insistem em capacitar o professor para a inclusão com base, principalmente, em transmissão de informação.

Com essas preocupações e com foco na formação de professores, seja ela inicial ou continuada, desenvolvemos projetos de pesquisa vinculados ao grupo “Laboratório de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (Lavia)” registrado CNPq e ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul voltados ao desenvolvimento de um objeto virtual de aprendizagem, intitulado *Incluir*. Objetos de aprendizagem são recursos construídos com um objetivo educacional específico para apoiar a aprendizagem (MCGREAL, 2004; PARRISH, 2004). O Objeto de Aprendizagem Incluir (OA Incluir) foi concebido como um objeto de aprendizagem digital, com o objetivo educacional de contribuir para a reflexão sobre a inclusão, principalmente voltado para docentes, gestores e profissionais de recursos humanos. O OA Incluir pode ser utilizado em oficinas com professores, em sala de aula e em atividades a distância como um workshop virtual, disponível em português, espanhol e inglês.



Fonte: as autoras
Fig.1 - Tela inicial de navegação do OA Incluir (versão 2.0)

No paradigma da inclusão a ênfase está na diversidade e não na semelhança, isto porque a inclusão está centrada em adequar os sistemas gerais da sociedade de forma a eliminar os fatores que excluía algumas pessoas. Para a sociedade incluir é preciso um movimento no sentido de atender as necessidades de todos, considerando a diversidade de sujeitos e seu direito à equidade, ou seja, equiparar oportunidades. Assim o pertencimento não está mais na normalidade, mas no direito e reconhecimento da individualidade.

Método

Dentre os principais métodos qualitativos que temos utilizado, estão o estudo de caso, a cartografia e a análise de conteúdo qualitativa de entrevistas abertas ou semi-estruturadas. O estudo de caso visa a responder perguntas do tipo “como” e “por que”, permite a análise de acontecimentos contemporâneos, pode ser de um caso

único ou de mais de um caso análogo e se utiliza de diversas fontes de evidência, tais como observação direta, entrevistas, documentos e artefatos (Yin, 2001). Exemplo de trabalho recente é a dissertação de mestrado sobre a inclusão de estudante com deficiência intelectual na educação superior (Accorsi, 2016), na qual a autora busca subsídios teóricos para compreender a mediação docente neste contexto. A cartografia, por sua vez, é um método de pesquisa que se fundamenta nas ideias dos filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari. Trata-se de um método que busca lidar com a complexidade, sustentando-se na invenção e na implicação do pesquisador, numa atitude de atenção e aprendizagem permanente e de registro de relatos, informações, percepções e impressões sobre a experiência de campo vivenciada (Barros & Kastrup, 2010). Exemplo de trabalho em andamento é uma dissertação de

mestrado que se propõe a realizar um estudo cartográfico a respeito dos diferentes saberes presentes nos registros escolares dos alunos atendidos no Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Belusso, s.d.). A análise de conteúdo qualitativa de entrevistas abertas ou semi-estruturadas, por sua vez, poderá ser realizada a partir de várias diretrizes, dentre elas as propostas de Bardin (2004). Trata-se de organizar dados coletados em entrevistas através de procedimentos sistemáticos e objetivos para descrever o conteúdo de mensagens, permitindo a emergência de indicadores e a inferência de conhecimentos. Exemplo de trabalho em vias de finalização é uma dissertação de mestrado que analisa o processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual a partir da percepção das mães (Oliveira, s.d.). A autora objetiva estudar como as mães percebem a aprendizagem de seu filho considerando sua trajetória escolar entre escola comum e escola especial.

No caminho de construir uma aproximação entre tecnologias e educação inclusiva desenvolvemos o Objeto de Aprendizagem (OA) Incluir. Trata-se de um recurso digital gratuito (www.objetoincluir.com.br) disponibilizado para formação inicial e continuada de professores, desenvolvido com o objetivo de promover reflexão sobre a inclusão. Através de textos, imagens, animações e vídeos, o usuário é convidado a pensar sobre temas relacionados à construção de espaços sociais de respeito às diferenças, equiparação de oportunidades e abertura ao outro. A primeira versão do OA Incluir foi lançada em 2011, após dois anos de pesquisa e planejamento. A última versão, compatível com dispositivos móveis, foi lançada em 2015. Para construção deste objeto de aprendizagem nos baseamos em uma proposta construtivista, com o intuito de “promover situações que possam desequilibrar ou colocar em xeque algumas certezas provisórias dos usuários com relação à inclusão” (Bisol & Valentini, 2012, p. 271). Nosso foco é a reflexão e não a transmissão de informações, pois partimos do pressuposto que precisamos construir estratégias capazes de mobilizar o professor em sua responsabilidade enquanto educador e em sua disponibilidade para o outro (Bisol & Valentini, 2014). Cada módulo do objeto segue uma estrutura de três níveis (mobilização, provocação e informação), concebidos na tentativa de efetivar a proposta construtivista:

Propõe-se mobilizar o usuário, em cada módulo, através de imagens, animações ou vídeos que possam envolvê-lo e surpreendê-lo. Na sequência, os links levam para provocações ou desestabilizações das possíveis certezas sobre o tema, pretendendo deflagrar perturbações no sistema cognitivo, desencadeando a necessidade de construir novos saberes. Por fim, os textos articulam reflexões que trazem consigo alguns pontos de suporte para um novo olhar com relação ao outro da inclusão. (Bisol & Valentini, 2014, p. 227).

Referências Bibliográficas

- ACCORSI, M. I. A Inclusão do Estudante com Deficiência Intelectual na Educação Superior do IFRS Bento Gonçalves: um olhar sobre a mediação docente. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, junho de 2016.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1991.
- BARROS, L. P.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. p. 52-75. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- BELUSO, R. Uma cartografia do Atendimento Educacional Especializado. Projeto de dissertação de Mestrado. Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, 2015.
- BISOL, C. A. & VALENTINI, C. B. Objeto virtual de aprendizagem incluir: recurso para a formação de professores visando à inclusão. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 20, p. 223-234, 2014.
- BISOL, C. A.; VALENTINI, Carla Beatris ; RECH BRAUN, KAREN CRISTINA . Teacher education for inclusion: Can a virtual learning object help?. Computers and Education, v. 85, p. 203-210, 2015.
- BISOL, C. A.; VALENTINI, C. B. Desafios da inclusão: uma proposta para a qualificação de docentes no Ensino Superior via tecnologias digitais. Rev. Port. de Educação, 25, 2012, p. 263–280.
- CARLSON, L. The Faces of Intellectual Disability: philosophical reflections. Indiana University Press, 2010.
- CROW, L. Including All of Our Lives: Renewing the social model of disability. First published in: Morris, J (Ed) (1996) Encounters with Strangers: Feminism and Disability, Women's Press, London, 1992.
- DAVIS, L. J. Constructing Normalcy: The Bell Curve, the Novel, and the Invention of the Disabled Body in the Nineteenth Century. In: DAVIS L. J. The Disability Studies Reader. 2 ed., London: Routledge, 2006.
- DINIZ, D. O que é deficiência? São Paulo: Brasiliense, 2007.
- DINIZ, D., BARBOSA, L. & SANTOS, W. R. dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. São Paulo: SUR – Revista Internacional de Direitos Humanos, v. 6, n.11, p. 65-77, 2009.
- GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. Cadernos de Pesquisa, (119), 2003, p. 191–204.

- GOMES, C., & BARBOSA, A. J. G. Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. *Rev. Bras. Educ. Espec*, 12(1), 2006, p. 85–100.
- GOODLEY, D. *Dis/entangling critical disability studies*. London - UK: *Disability & Society*, v. 28, n. 5, p. 631-644, 2013.
- MARTÍN, M. T. & CASTILLO, F. G. (2010). Cuerpos, capacidades, exigencias funcionales... y otros lechos de Procusto. *Política y Sociedad*, 47(1), 67-83.
- MCGREAL, R. (2004). Learning objects: A practical definition. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 1(9), 21–32.
- MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- OLIVEIRA, C. M. O processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual a partir da percepção dos pais. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, s.d.
- OLIVER, M. J. *Capitalism, disability and ideology: A materialist critique of the Normalization principle*. First published in Flynn, Robert J. and Raymond A. Lemay, *A Quarter-Century of Normalization and Social Role Valorization: Evolution and Impact*, 1999.
- PARRISH, P. E. (2004). The trouble with learning objects. *Educational Technology Research and Development*, 52(1), 49–67.
- SAXTON, M. (2006). *Disability Rights and Selective Abortion*. In: *The Disability Studies Reader*. London: Routledge.
- SCHNITMAN, D. (org.). *Introdução*. In: *Novos Paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- SHAKESPEARE, T. *The Social Model of Disability*. In: *The Disability Studies Reader*. London: Routledge, 2006.
- SKLIAR, C. Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, v. 22, n. 56, p. 101, 2010.
- YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradutor Daniel Grassi, 2.ed. Porto Alegre, Bookman, 2001.

INCLUSÃO ESCOLAR EM RAPARIGAS CIGANAS A questão da igualdade de género

Maria João Sá Ferreira

Universidade Portucalense, Mestrado em Psicologia da Educação e da Orientação

Esta comunicação tem como objetivo promover a reflexão sobre a minha prática, enquanto Psicóloga, num contexto de intervenção com raparigas ciganas em Portugal.

No momento atual, aborda-se as questões da inclusão das crianças ciganas na escola tradicional, procura-se integrá-las com crianças provenientes de outras etnias, valoriza-se a multiculturalidade na escola. Existem, no entanto, poderosos estereótipos de género que condicionam, ao longo do tempo, a inclusão das raparigas ciganas na escola e que devem ser tomados em conta. No desenrolar da minha prática, constatei que o momento de entrada na escola por raparigas ciganas é o período de vida, que prepara a consolidação do papel da mulher na comunidade cigana. A mulher tem como papel, a transmissão da cultura para as futuras gerações, a proteção da sua família e de outras famílias da comunidade, o obedecer à figura do marido e aos sogros. A mulher cigana é marcada por fortes estereótipos de género, rituais de passagem e violência de género. As meninas apresentam um início tardio na escola da qual desistem facilmente (absentismo escolar), ou apresentam resultados escolares muito baixos por terem dificuldades de adaptação à escola, discriminação por outros colegas de diferentes etnias, dificuldades linguísticas por apresentarem um dialeto próprio, a existência de estilos parentais permissivos que dificultam a adaptação a estilos educativos do Professor, falta de investimento e acompanhamento familiar nos estudos destas crianças, desvalorização do ensino em prole de outras questões como o casamento e os filhos que vão ter, fraca adaptação a currículos escolares com conteúdos programáticos e conceitos que não são necessários para o quotidiano diário das raparigas ciganas e acentuadas dificuldades de habitabilidade, saúde e económicas. Na altura em que são pedidas em casamento, é socialmente aceite, na comunidade cigana que sejam separadas dos restantes rapazes.

Neste período, a questão da inclusão na escola tradicional torna-se particularmente difícil. Em Portugal, em alguns Projetos de Intervenção Social e Comunitária como o

Programa Escolhas tenta-se que estas meninas retomem os estudos quer por meios de educação formal e não formal.

Ao contrário de uma perspetiva de igualdade de género, há uma diferença enorme entre o processo de inclusão de rapazes e raparigas na escola tradicional. É importante discutir e refletir com as famílias, raparigas e rapazes ciganos, educadores sociais, professores sobre estas questões de igualdade de género.

A Educação das Crianças Ciganas tem se tornado um dos grandes desafios do Sistema Educativo Português. Depois de anos de exclusão e de segregação, assiste-se a uma política igualitária e de inclusão na educação que resulta em algumas dificuldades e conflitos nas escolas Portuguesas.

Em particular, a educação das raparigas na escola tradicional está marcada por fortes estereótipos de género, papéis familiares, questões económicas e sociais que podem condicionar a educação inclusiva das raparigas ciganas em Portugal.

Sendo nesta fase, do Ensino Básico, os Pais são modelos de comportamento, estas raparigas interiorizam certos papéis de género associados a ambos os géneros. A mãe ocupa-se apenas da educação dos filhos e de atividades ligadas ao comércio (as feiras) e deve obedecer e ser submissa à figura do marido e dos sogros. Neste contexto e visto a escola não ter sentido para o papel enquanto Mulheres ciganas, estas desistem ou têm muitos maus resultados escolares. São também as próprias mães que lhes inculcem estes estereótipos de género.

Por seu lado, a escola apresenta conteúdos programáticos, desnecessários segundo a perspetiva das raparigas (muito abstratos) que não são necessários para o papel de Mulher Cigana e de mãe. Pois à mulher cigana está associado mais o papel mercantil, de organização e realização das tarefas domésticas e da educação dos filhos/filhas.

Desde cedo, na entrada do ensino básico, procura-se manter a rapariga longe de influências externas que ameacem a virgindade, ou envolvimento com os “Payos” (os não ciganos). E na escola, por haver rapazes “Payos”, isto poderá ser uma “ameaça” aos costumes ciganos. A presença das raparigas ciganas no ensino básico coincide também com o pedido de noivado. É um ritual bastante marcado no ciclo vital de uma rapariga cigana. Pois a relação oficial de um casal começa por um pedido de noivado, por parte da família de um rapaz à rapariga. O matrimónio é uma questão social e cultural destacado, deste o ritual de pedido, momento no qual as duas famílias contatam e começam uma nova relação que as unirá indelevelmente durante toda a vida. Neste momento procura-se afastar as raparigas ciganas doutros

rapazes e há um conflito com a escola tradicional em que não há a segregação dos sexos. Isto resulta muitas vezes em maus resultados escolares e inevitavelmente por desistências. Após o período de noivado e o casamento, surge os primeiros filhos, muito precocemente. Torna-se mais complicado conciliar o papel de estudante com o papel de mãe e estas acabam por desistir da escola

Também muitas vezes cabe às raparigas ciganas desempenhar o desempenho das tarefas de educação dos irmãos mais novos e das tarefas domésticas. Estas chegam à escola já cansadas e pouco dispostas a aprender.

Muitas vezes a falta de uma boa habitação, condições socioeconómicas desfavoráveis, poucos cuidados de saúde e falta de acompanhamento familiar no estudo destas raparigas, ocasiona desmotivação por parte das mesmas nos estudos e na escola tradicional em geral.

A Cultura Cigana é marcada por muitas festas associadas ao casamento e a outras épocas festivas, que decorrem até muito tarde, que não são compatíveis com os horários escolares. Há uma certa também permissividade nos estilos Parentais, no que diz respeito ao cumprimento dos horários escolares, das regras na escola e no comportamento socialmente considerado desejável numa sala de aula.

As raparigas ciganas são também alvo de discriminação na escola tradicional por outras raparigas não ciganas. As raparigas ciganas acabam por se socializar apenas com raparigas da mesma etnia na escola.

O afastamento dos bairros da comunidade cigana em relação à escola, a sua constituição e localização é um dos fatores que determina a desistência por parte destas raparigas. A inexistência e dificuldade de acesso à escola por inexistência de transportes públicos é também fator a considerar.

A meu entender, não se trata de a inclusão das raparigas ser fator de risco para a perda de identidade étnica, mas deve-se criar condições para preservar estas questões assegurando ao mesmo tempo o direito ao acesso à educação.

Tem sido fundamental o papel em Portugal, dos Mediadores socioculturais, como elemento de confiança inter-étnica e ponte de diálogo intercultural. A criação por parte de algumas Instituições com Projetos de Intervenção Social e Comunitária por educação formal e não formal, Como o Programa Escolhas, tem sido de grande aceitação, junto das Comunidades Ciganas e tem permitido o acesso destas Raparigas à Educação em Portugal.

PROCESSO DE ELABORAÇÃO CONCEITUAL DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL Uma pesquisa em rede

Aldarlei Aderbal da Rosa

Professor da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC - daleco.a.r@gmail.com

Geovana Mendonça Lunardi Mendes

Professora do Programa de Pós-graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina -
geolunardi@gmail.com

Marilene Faria Büttenbender

Mestranda do Programa de Pós-graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina -
marifariab@gmail.com

Rosângela Kittel

Mestranda do Programa de Pós-graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina -
rokittel@hotmail.com

Simone De Mamann Ferreira

Professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina -
simone.mamann@gmail.com

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC/Florianópolis/SC

Resumo

Esta pesquisa em andamento faz parte do projeto “A ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem”, vinculado ao edital OBEDUC/CAPES, que abrange três programas de Pós-Graduação em Educação das seguintes universidades: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFRRJ, Universidade Estadual de Santa Catarina/UDESC e Universidade do Vale do Itajaí/UNIVALI. O objetivo desse texto é apresentar dados parciais da pesquisa, especificamente realizada no município de Florianópolis e abrangendo duas redes de ensino: Colégio de Aplicação/CA da Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC e na Rede Municipal de Ensino/RME de Florianópolis envolvendo estudantes com Deficiência Intelectual - DI. Os procedimentos metodológicos envolvem entrevistas com gestores; survey com professores; observações em sala de aula e Atendimento Educacional Especializado/AEE; filmagens dos estudantes com DI no AEE e nas atividades pedagógicas. Realizou-se também um conjunto de atividades com estes estudantes com fins de identificar pistas do seu processo de elaboração conceitual. O referencial teórico utilizado está fundamentado nos escritos de Vygotsky (2006), Luria (1968) e Leontiev (2006) referentes à análise do desenvolvimento da estrutura semântica da palavra, do signo e sua relação com objeto. Alguns resultados indicam que esse tipo de relação conceitual é uma das principais dificuldades encontradas pelos sujeitos com DI, uma vez que demandam habilidades para generalização e abstração, ligadas às funções psicológicas superiores. Compreendemos ainda que os serviços de Educação Especial, das duas Redes de Ensino, notadamente nas funções de Professor Auxiliar de Educação Especial e Co-Docente da Educação Especial, detêm muitas vezes a responsabilidade da aprendizagem aos estudantes com DI, nas mediações adaptadas, flexibilizadas e modificadas, observadas nas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Estudantes com Deficiência Intelectual, Elaboração Conceitual, Processos Cognitivos, Projeto de Pesquisa em Rede.

1. Introdução

O presente texto tem por objetivo apresentar os resultados parciais da pesquisa em rede intitulada “A ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem”. A rede é composta pelas Universidades Federal Rural do Rio de Janeiro/UFRRJ, Universidade Estadual de Santa Catarina/UDESC e Universidade do Vale do Itajaí/UNIVALI.

O recorte da pesquisa é a partir da inserção desta no Colégio de Aplicação/CA da Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC e na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/RME, envolvendo estudantes com Deficiência Intelectual/DI do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos/EJA, investigando a respeito da elaboração conceitual destes sujeitos.

As Redes envolvidas nesta pesquisa estão pactuadas com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), embora traduzam de forma diferente o texto oficial em seus contextos no que se refere à oferta dos serviços da Educação Especial.

O total de estudantes que participam desta pesquisa são quatro, sendo um do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais do CA/UFSC e três da RME de Florianópolis, destes, dois são do Ensino Fundamental dos Anos Finais e outro da EJA.

O CA/UFSC oferece para toda comunidade florianopolitana, os serviços do ensino fundamental ao médio, sendo o ingresso determinado pelo sorteio de vagas e com uma reserva de cotas¹ para atender ao público alvo da Educação Especial. É o primeiro colégio de órgão federal a possuir em seu quadro 14 professores efetivos de Educação Especial² e equipe multidisciplinar³.

¹ Segundo a Proposta Pedagógica de Inclusão Educacional do Colégio de Aplicação (2014, p.6): “O ingresso dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação à instituição dar-se-á por meio de sorteio de vagas, sendo que está prevista uma cota de 5% do número de alunos por série para atender este público alvo.” (Site: http://www.ca.ufsc.br/files/2015/04/Proposta_Pedagogica_Inclusao)

² Conforme Edital nº123/DDP/2014 (site: <http://segesp.ufsc.br/files/2014/09/Candidatos-Nomeados-Edital-123DDP2014.pdf>)

³ Os profissionais que compõem a equipe são: Psicólogos educacionais, assistentes sociais, professores de Educação Especial, professores de LIBRAS, Nutricionista, Pedagogas com habilitação em Educação Especial, Tradutores/intérpretes de LIBRAS/Língua Portuguesa, lotados na Coordenadoria de Tradutores e Intérpretes da UFSC, Fonoaudióloga

Os serviços da Educação Especial estão organizados entre Atendimento Educacional Especializado/AEE, co-docência nos anos iniciais⁴ e ensino colaborativo de co-docência nos anos finais e médio⁵.

Já na RME de Florianópolis o serviço da Educação Especial está organizado a partir das 22 Salas Multimeios⁶ Polo, que atendem Unidades Escolares/UE de uma determinada abrangência. Em cada sala atuam dois professores da Educação Especial, cada um com uma jornada de trabalho de 40 horas semanais. O AEE é oferecido no contra turno escolar, aos estudantes que necessitam e esse serviço existe na RME desde 2002.

2. Desenvolvimento

O objetivo geral desta pesquisa, em andamento, é de analisar as dimensões que envolvem a escolarização de estudantes com DI, notadamente as que se referem ao ensino e aprendizagem destes nas classes comuns (Ensino Fundamental e EJA), no AEE e ao seu consequente desempenho nas Avaliações Nacionais de Rendimento Escolar.

Os objetivos específicos deste perpassam em examinar o processo de ensino e aprendizagem (especialmente a construção de conceitos científicos) de alunos com essa deficiência intelectual em contextos distintos de escolarização, a saber: ensino fundamental e EJA em seis escolas (três localizadas no Estado do Rio de Janeiro e três no Estado de Santa Catarina).

Na pesquisa, ainda se faz necessário identificar os tipos e a qualidade do suporte oferecido à escolarização de alunos com deficiência intelectual no AEE em seis redes regulares de ensino de municípios distintos e analisar a participação e o aproveitamento dos alunos com deficiência intelectual incluídos em rede comum de ensino nas avaliações do SAEB e Prova Brasil.

A pesquisa, em Florianópolis, iniciou no mês de março de 2015, no CA/UFSC e na RME, após tramitar por todos os procedimentos de validação e autorizações de cada Sistema de Ensino envolvido. Inicialmente foram aplicadas entrevistas semiestruturadas com os gestores das três UE's

⁴ O professor da Educação Especial deverá atuar junto à turma, tendo como foco o atendimento direto ao aluno com deficiências, TEA e altas habilidades, permitindo o acesso aos diversos saberes que estarão sendo trabalhados, por meio de mediação sistemática individual. (CA, 2014, p. 25 e 27)

⁵ Compete aos professores das disciplinas e da Educação Especial compartilhar seus saberes específicos, a fim de possibilitar aos alunos com deficiências, transtornos, altas habilidades/superdotação acessibilidade e construção do conhecimento. Desta forma, possibilita-se a estes alunos trabalharem com os mesmos conteúdos, mediante flexibilização curricular. (CA, 2014, p. 25 e 27)

⁶ Sala Multimeios – denominada pelo MEC de Salas de Recursos Multifuncionais.

participantes, orientadas por instrumento específico, aplicados em todos os municípios que compõe esta pesquisa em rede.

Além disso, os demais procedimentos metodológicos envolveram os survey⁷ com os professores de sala de aula comum e do AEE, observações em sala de aula comum e AEE e filmagens que envolveram a aplicação do método de determinação de conceitos, aqui denominados de Provas de Luria. A aplicação da prova consiste em apresentar ao estudante uma série de gravuras e ir desvelando seu entendimento conceitual da palavra a partir de intervenções e mediações, pois a palavra designa, analisa e generaliza os objetos, é o instrumento de análise da informação que o sujeito recebe do mundo externo. Por exemplo, pergunta-se o que é um “cachorro”, o que é uma “mesa”, o que é uma “árvore”, o que é um “leite”, estudando-se atentamente o caráter de suas respostas (LURIA, 1968, p.58).

As entrevistas objetivaram conhecer a estrutura e o funcionamento das instituições de ensino a respeito da escolarização, suporte e processo de avaliação (pedagógica) de estudantes com DI. Bem como, ouvir os gestores sobre a participação desses estudantes nas avaliações estandardizadas e o seu conseqüente desempenho.

As observações foram realizadas em sala de aula comum e no AEE, pelas bolsistas de Iniciação Científica⁸, que usaram um roteiro de observação para contemplar os seguintes pontos: breve descrição da turma, interação do estudante com a professora, interação do estudante com os colegas, atividades propostas pela professora, atividades realizadas pelo estudante (com ou sem auxílio) e um campo para registrar outros aspectos que considerassem importantes.

Além disso, as docentes responderam a surveys, com destaques para a caracterização dos serviços da Educação Especial e procedimentos para identificação e avaliação dos estudantes com DI.

O Inventário de Habilidades foi outro instrumento aplicado, sendo que este documento de pesquisa oportuniza as professoras a traçar um perfil pedagógico dos estudantes, no que concerne a comunicação, leitura e escrita,

⁷ É um método de pesquisa quantitativo, planejado pelo pesquisador e ligado diretamente aos objetivos da pesquisa. Sua aplicação revela o que, porque, como ou quando se dá determinada situação, não sendo possível determinar variáveis dependentes e independentes. A pesquisa trata de situações reais do ambiente. (FREITAS, 2000)

raciocínio lógico-matemático e o uso da tecnologia nas atividades escolares daqueles estudantes sujeitos desta pesquisa.

Após a aplicação dos instrumentos de pesquisa, foram realizadas filmagens sobre a Escala de Envolvimento da Criança nas escolas da RME e CA/UFSC, que consistiu em filmar atividades em sala de aula (início, meio de fim) de 4 disciplinas, envolvendo os Anos Iniciais e Finais e o 1º Seguimento da EJA, levando como destaque as disciplinas de matemática e português, as demais foram escolhidas de acordo com a realidade de cada local. A intenção das filmagens é perceber o envolvimento dos estudantes com DI na atividade pedagógica, momentos de entretenimento, ociosidade e atividade espontânea em sala de aula.

Todas as etapas metodológicas foram concluídas e estamos em fase de análise de dados, apresentaremos aqui uma discussão inicial, dando pistas às conclusões desta etapa da pesquisa.

Os estudantes com histórico de DI, tem enfrentado maiores dificuldades no seu processo de inclusão escolar, decorrente da falta de conhecimento acerca das suas características de aprendizagem e na crença da sua incapacidade em desenvolver o pensamento abstrato. Este discurso incapacitante ainda está presente no âmbito das perspectivas médicas, terapêuticas, assistencialistas, tornando este grupo de estudantes alvo constante do processo de desempoderamento, o que não os autoriza a aprender.

Tradicionalmente, os currículos destinados a esses alunos, organizavam-se a partir de atividades percepto-motoras e funcionais, e negligenciavam, com raras exceções, as capacidades cognitivas e, conseqüentemente, os processos de elaboração conceitual desses alunos.

Vigotski (1997), distingue dois tipos de deficiência: primária e secundária. A deficiência primária compreende a de ordem biológica (lesões cerebrais, lesões orgânicas, malformações orgânicas, alterações cromossômicas) e, a deficiência secundária, é aquela em que, com base nas interações sociais, o desenvolvimento orienta-se, no plano social, sobre as conseqüências advindas do plano primário.

Esta ideia também é trabalhada por De Carlo:

A influência de um meio desfavorável pode agravar os comprometimentos do desenvolvimento (gerando

complicações secundárias), como também pode ser a desencadeadora de quadros que passam a ser classificados como sendo de deficiência. Estas são formas de construção social da deficiência, que conferem ao sujeito o *status* social de “deficiente”. (De Carlo, 1999, p. 66, apud Vygotski 1997).

Nesse sentido, a deficiência possui um caráter mais social do que biológico. O sujeito não é uma soma geral entre fatores inatos e adquiridos, mas sim produto de interações dialéticas (interação de sujeitos históricos), ocorrida desde o nascimento, sendo ele mesmo também produtor destas interações.

Portanto, essa pesquisa pretende examinar o processo de ensino e aprendizagem, especialmente a construção de conceitos científicos, dos estudantes com DI em contextos distintos de escolarização, a saber: Ensino Fundamental e EJA. Desta forma acredita poder fazer emergir processos educativos que viabilizem currículos, metodologias e intervenções favorecedores da aprendizagem e da autonomia intelectual do sujeito com histórico de deficiência intelectual.

3. Conclusão

Buscamos, enquanto grupo de pesquisas do OPE, do Programa de Pós-Graduação/PPGE, alcançar os objetivos de examinar o processo de ensino aprendizagem, mais especificamente a construção de conceitos destes estudantes, bem como, procurar identificar tipos e qualidade de suportes pedagógicos, oferecidos nas Redes Comuns de Ensino, junto ao estudante com DI, para auxiliar e promover sua escolarização.

Observamos que uma avaliação qualitativa e processual, como forma de atender as reais necessidades do estudante com DI, no processo ensino e aprendizagem, pode promover de forma significativa, ao se partir da aprendizagem pelo conhecimento real, e não aquele preconizado pela formatação escolar (nas séries de 1º ao 9º ano no Ensino Fundamental). As provas de Luria dão esse subsídio aos professores, pois revelam com muita precisão o nível de elaboração conceitual do estudante e como o mesmo está organizando seu pensamento.

Neste momento da pesquisa, podemos perceber pela aplicação dos instrumentos de pesquisa, bem como, as filmagens e aplicação das provas de

Luria, que as UE's desvelam práticas discursivas, reproduzindo os preceitos da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Política da Educação Inclusiva, de 2008, num esforço que o Serviço de Educação Especial se traduza em práticas pedagógicas.

Nas atividades realizadas em sala de aula comum, podemos observar práticas polarizadas, como situa MENDES (2008), “práticas com sujeitos ditos normais num polo” e “práticas com sujeitos deficientes em outro” (p. 109). E há fortes indicativos da necessidade de se discutir e elucidar os conceitos sobre currículo adaptado, flexibilizado, modificado e suas traduções nas práticas escolares. A DI entendida como diferença, remete muitas vezes a incapacidade do estudante, criando relações de hierarquização do conteúdo e subestimação da capacidade do estudante.

A aplicação das Provas de Luria, já demonstrou ser um instrumento importante para uma avaliação diagnóstica, formativa e propositiva do processo de desenvolvimento da linguagem dos estudantes com DI, indicando assim de forma mais assertiva às estratégias pedagógicas necessárias a mediação que imprima reais possibilidades ao passar do pensamento real-concreto para o abstrato (LURIA, 1968, p.68).

Na elaboração conceitual, a palavra é, inicialmente, mediadora do processo, para depois se tornar símbolo do conceito. O estudante explora o real, o material sensorial, e opera intelectualmente sobre ele, orientado pela palavra em ação nas interlocuções. Para que isso ocorra, é necessário a articulação de processos complexos, como a abstração e a generalização.

Portanto a elaboração conceitual se desenvolve, na infância, por meio do que Vygotsky (1997) nomeou pensamento por complexos e conceitos potenciais.

No pensamento por complexos, predominam generalizações – tendências de unificar, reunir, agrupar – que a criança elabora a partir de enlaces reais imediatos, vinculados às experiências imediatamente vivenciadas e por isso os enlaces são sempre temporários focalizados no objeto e no cotidiano. No conceito potencial – ou conceito científico, o modo é mais elaborado, sustentado em enlaces lógicos, o estudante lida com a abstração, isto é, a atenção está focalizada no próprio ato de pensar, o traço abstraído do conjunto

dos elementos é estável e não se modifica de acordo com a situação vivenciada.

Assim, o concreto imediato passa a ser compreendido pelo pensamento e só há conceito quando os traços abstraídos são sintetizados. Nesse processo, à palavra e ao professor cabe o papel fundamental de dirigir os processos mentais envolvidos no ato de aprender.

Reside aí a relevância da formação dos profissionais que atuam diretamente com os estudantes com deficiência intelectual, para que as práticas pedagógicas sejam orientadas pela assertividade que o processo de aprendizagem exige.

Enquanto grupo de pesquisa, nutrimos entusiasmo com a temática de reconhecer os processos cognitivos da aprendizagem dos alunos com DI, pois estes fazem parte do cotidiano da escola e desafiam o processo de mediação de professores e de metodologias em sala de aula.

Referências Bibliográficas

- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, janeiro de 2008. Disponível em: <<http://peei.mec.gov.br/arquivos/>>. Acesso em: 20 de julho de 2015.
- COLÉGIO DE APLICAÇÃO. Universidade Federal de Santa Catarina **Histórico do Colégio de Aplicação**. Florianópolis, 2014. Disponível em: <http://www.ca.ufsc.br/?page_id=7> . Acesso em: 01 de julho de 2015.
- LURIA, A. R. **Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria**. Tradução Diana Miriam Liechtenstein e Mario Corso. Porto Alegre. Artes Médicas, 1968.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS, Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. **Gerência de Educação Especial**. Florianópolis, 2015. Disponível em: <www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/> Acesso em 15 de julho de 2015.
- VIGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas V. Fundamentos de Defectología**. Madrid: Visor, 1997.

GRUPO INTERINSTITUCIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DE SURDOS – GIPES

Madalena Klein

Resumo

O Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos toma como campo de investigação a Educação de Surdos com abordagens desde os Estudos Culturais, os Estudos Foucaultianos em Educação e os Estudos Surdos. Credenciado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) em 2006, desenvolve ações de pesquisa e de extensão com a articulação e participação de pesquisadoras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Universidade Federal de Pelotas; Universidade Federal de Santa Maria e Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Brasil, e parceria com pesquisadoras das Universidades do Porto – Portugal e Gallaudet – Estados Unidos da América, consolidando seu perfil interinstitucional e internacional. Sua primeira investigação, financiada pelo CNPq, teve por objetivo o mapeamento e a análise das condições linguísticas e pedagógicas de alunos surdos da educação básica no Estado do Rio Grande do Sul. Na sequência, as parcerias investigativas se multiplicaram, desenvolvendo pesquisas com ênfase em análise das políticas de inclusão e bilíngues e os processos de subjetivação; nos efeitos das produções curriculares na formação de professores; nas condições de letramento e interfaces das línguas de sinais e português; na produção, circulação e consumo dos artefatos da cultura surda, entre outros. A divulgação das pesquisas ocorre por meio de diferentes produções bibliográficas e produções técnicas como cursos, palestras e assessorias pedagógicas. Merece destaque o espaço de divulgação e discussão dos dados das pesquisas do grupo no Fórum Estadual de Educação de Surdos (FEES). Esse é um evento itinerante realizado desde 2007, nas instituições de vínculo do grupo, com a participação das comunidades envolvidas com a educação de surdos de cada região de abrangência das universidades.

GRUPO DE PESQUISA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Celi Corrêa Neres

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Grupo de pesquisa Educação Especial

Introdução

O campo da pesquisa em educação especial tem avançado consideravelmente nas últimas décadas. Entretanto, o grande desafio que se impõe é a efetiva articulação dessas pesquisas com a realidade educacional brasileira, no sentido de impactar os encaminhamentos políticos e práticos que possam favorecer o processo de escolarização dos alunos com deficiência.

Sobrinho & Naujorks (2001, p.10) apontam que no Brasil, as pesquisas na área da “[...] educação das pessoas com necessidades educacionais sugere uma concentração da produção do conhecimento nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* [...]” quando deveria envolver outros segmentos, etapas e níveis de ensino. Outro aspecto levantado é o número reduzido de pesquisas que propõem interface com o sistema educacional, as políticas e seus desdobramentos.

Oliveira (2001, p. 24) pontua também que uma das lacunas nas pesquisas da educação especial reside na dificuldade apresentada pela área no aproveitamento do conhecimento produzido. Segundo a autora: “a produção do conhecimento não é aproveitada pela área como conhecimento novo. Não há acúmulo, e a divulgação não acontece nos espaços de formação de profissionais [...]”.

Historicamente a educação dos alunos com deficiência se materializou em uma rede paralela de ensino, em instituições de caráter privado, muitas subvencionadas por meio de verbas públicas (NERES, 2010). Na década de 1960, por influência direta do movimento de integração, muitas críticas foram feitas ao trabalho desenvolvido nas instituições sob o argumento de que esse tipo de atendimento levava à segregação da pessoa com deficiência. Entretanto, a defesa da integração não impediu que diversas instituições continuassem a oferecer o atendimento especializado. Naquele modelo, havia

um entendimento de que, em alguns casos, era necessária uma preparação anterior à inserção dos alunos nas escolas comuns e esse trabalho poderia ser realizado nas instituições. (NERES, 2010).

A partir dos anos de 1990, com o movimento da inclusão, as críticas em relação ao atendimento ofertado em espaços especializados tornaram-se mais contundentes. Esse movimento passa a compor as políticas públicas a partir de meados dos anos de 1990 e as expressões inclusão, educação inclusiva, escola inclusiva, inclusão escolar, passam a compor a elaboração de políticas educacionais.

A proposta da inclusão escolar aparece como alternativa para a superação das condições sociais de uma grande parcela da população considerada excluída e está diretamente ligada ao movimento da escola para todos (NERES, 2010). A inclusão dos alunos excluídos passa a ser considerada como via de inclusão social, reafirmando o papel da escola como instrumento de equalização social. No Campo da educação especial, a inclusão dos alunos com deficiência em escolas comuns passa a ser defendida como meio de superação das condições de segregação e de exclusão social a que foram historicamente submetidos, Kassar (2012). A autora também ressalta que ao tratar da educação dos alunos com deficiência, especificamente no caso da do Brasil, é imprescindível considerar dois aspectos que são intrínsecos à formação da sociedade brasileira: “a desigualdade e a diversidade.” Kassar (2012, p.13).

No bojo desse movimento, a educação especial, definida como modalidade de ensino, conforme posto na LDB 9.394/96, tem sido conclamada para apoiar a inclusão dos alunos com deficiência no ensino comum, por meio da organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Entretanto, muitos pesquisadores, tais como Padilha, Kassar (2012), Pletsch e Glat (2012), Mendes e Silva (2014); têm revelado a fragilidade do Sistema de Ensino Brasileiro e suas dificuldades em proporcionar aos alunos com deficiência educação de qualidade pretendida, considerando-se que incluir não significa apenas inserir, mas possibilitar condições de pleno desenvolvimento aos estudantes, por meio do acesso ao conhecimento sistematicamente acumulado pela humanidade (NERES, 2010).

Ao analisar a constituição histórica da instituição escolar, verifica-se que a organização do trabalho didático assentou-se em bases de uma pedagogia homogênea, na qual o ensino coletivo sustenta a ação docente. Já o ensino especializado, aquele destinado às pessoas com deficiência adotava, via de regra, a pedagogia especial, na qual a relação pedagógica era apoiada na individualização do ensino (LANCILLOTI, 2006). Baptista (2006) analisa a organização pedagógica das escolas comuns no Brasil e aponta para o desafio imposto frente ao processo de inclusão escolar, tais como mudanças relativas à concepção de ensino, ao trabalho docente e metodologias específicas.

Diante do exposto, vale questionar como tem sido o desenvolvimento das práticas pedagógicas, tendo em vista a presença da diversidade de alunos no espaço escolar, entre esses os alunos com deficiência. Assim, a execução de pesquisas que investiguem o processo de escolarização desses alunos no interior das escolas reveste-se de fundamental importância.

Autores como Kassar (2012); Meletti (2010), Neres (2010); apontam para a necessidade de desenvolver pesquisas que façam uma análise aprofundada inclusive dos dados estatísticos apresentados pelos órgãos oficiais que indicam o acesso e permanência dos alunos com deficiência no ensino comum, desvelando como se configura essa permanência e como vem sendo materializado processo de escolarização nos sistemas públicos de ensino.

Nesse contexto, o desenvolvimento de pesquisa que possa investigar o campo da educação especial assume grande relevância. Tal assertiva aponta, cada vez mais, para a necessidade de organização e fortalecimento de grupos de pesquisas que se dediquem a estudar questões que envolvem a educação e a escolarização dos alunos público alvo da educação especial.

O objetivo desse texto é apresentar, de maneira sucinta, as atividades desenvolvidas pelo grupo de pesquisa “Educação Especial, sediado na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul”.

Grupo de Pesquisa Educação Especial: breve descrição das atividades desenvolvidas

O grupo de pesquisa “Educação Especial” congrega pesquisadores das Universidades Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Federal da Grande Dourados

(UFGD) e Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), que têm se dedicado a estudos relativos à educação de estudantes com deficiência, compreendendo investigações no campo da história, políticas públicas e processos de escolarização.

Duas linhas de pesquisa compõem o conjunto dos trabalhos: Educação especial, história e políticas públicas de inclusão e Educação especial e processos de escolarização.

O grupo congrega dez pesquisadores, oito estudantes de mestrado e quatro estudantes da graduação e vem desenvolvendo pesquisas no contexto da pós-graduação e em outros ambientes de pesquisa.

No âmbito da pós-graduação, o grupo desenvolveu as seguintes pesquisas: a) Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: o atendimento educacional especializado em Ilha Solteira-SP (2012-2014); b) A formação em um curso de Pedagogia a distância: organização do trabalho didático e inclusão escolar (2011- 2013); c) Inclusão de crianças surdas na educação infantil: entre a intencionalidade e a realidade revelada na pesquisa (2012-2014); d): A escolarização do aluno com deficiência intelectual na escola de tempo integral; e) O ensino de arte visual para alunos cegos na escola comum: retratando trajetórias e experiências (2013-2015); f) Inclusão escolar de alunos com deficiência na educação básica: trajetórias e percursos escolares (2013-2015); g) Processo de inclusão na educação infantil: análise documental dos cadernos saberes e práticas da inclusão (2014-2015) ; h) O trabalho didático da escola de tempo integral na escolarização do aluno com deficiência intelectual (2013-2015) ; i) A formação acadêmica do estudante com deficiência visual: entre o braille e as tecnologias computacionais (2014-2016); j) O ensino de alunos surdos e deficientes auditivos na escola pública em Brasilândia-MS (2014-2016).

Ainda no que tange à pós-graduação, temos em desenvolvimento quatro pesquisas, a saber: Práticas escolares e a escolarização do estudante com deficiência intelectual: os recursos didáticos em foco; O atendimento e articulação do professor regente e o auxiliar pedagógico especializado (Ape) na escolarização dos estudantes com deficiência; Tecnologias assistivas para

alunos com deficiência auditiva; Atendimento dos alunos com deficiência e a Meta 4- Plano Estadual de Educação em Mato Grosso do Sul.

Dos estudantes da graduação, temos como resultado várias pesquisas finalizadas na modalidade iniciação científica, entre essas destacamos: a) Alunos com deficiência nas universidades públicas e privadas em Campo Grande-MS; b) As Instituições Especializadas em Mato Grosso do Sul: mapeando fontes historiográficas; c) O Estudante Indígena Surdo na Aldeia Córrego do Meio: um estudo de caso.

Os pesquisadores também participam de projetos interinstitucionais e em rede, entre esses destacam-se: a) A escolarização dos alunos com deficiência e a inclusão escolar: aproximações com as práticas escolares; b) A inclusão escolar de alunos com deficiência sensorial: estudo sobre as tecnologias assistivas; c) Eu tô voltando prá casa: narrativas sobre a formação e desenvolvimento profissional de alunos egressos do curso de pedagogia, iniciantes na docência; d) Observatório nacional de educação especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns; e) Desenvolvimento de tecnologias de ensino acessíveis para a formação de conceitos na Educação Básica.

A pesquisa “A escolarização dos alunos com deficiência e a inclusão escolar: aproximações com as práticas escolares”, desenvolvida no período de 2014 a 2016 configurou como um subprojeto, pertencente ao Projeto em rede “Políticas e práticas educativas para a infância e a adolescência em região de fronteira de Mato Grosso do Sul”, cujo objetivo foi o de empreender estudos sobre aspectos da materialização das políticas públicas sociais (educação, sistema único da assistência social e sistema único de saúde) em implantação na região noroeste de fronteira do estado de Mato Grosso do Sul (municípios de Corumbá e Ladário), nos territórios rural e urbano, que têm como objeto o atendimento à infância e à adolescência. O projeto recebeu financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e o subprojeto foi realizado por Neres (2015), durante o estágio pós-doutoral, com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

A pesquisa “A inclusão escolar de alunos com deficiência sensorial: estudo sobre as tecnologias assistivas” (2014-2016), recebeu financiamento da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (Fundect). O objetivo do projeto é elaborar mapeamento e análise do uso das tecnologias assistivas utilizadas no atendimento de alunos com deficiências sensoriais em *Salas de Recursos Multifuncionais* das redes públicas de ensino (estadual e municipal) dos três municípios mais populosos do estado de Mato Grosso do Sul - Campo Grande, Corumbá, Dourados, com vistas a subsidiar, ampliar e otimizar processos e práticas de escolarização dos alunos com deficiência auditiva e/ou visual. Participam desse projeto pesquisadores das universidades: UEMS, UFMS E UFGD.

“Eu tô voltando prá casa: narrativas sobre a formação e desenvolvimento profissional de alunos egressos do curso de pedagogia, iniciantes na docência” (2014-2016), é uma pesquisa que envolve pesquisadores da UEMS, UFMS E UCDB e trabalha com subgrupos em torno de narrativas docentes. No grupo, trabalhamos com narrativas relacionadas à atuação docente com alunos público alvo da educação especial. Financiada pelo CNPQ, o objetivo geral do Projeto é discutir as práticas e os dilemas do professor iniciante na docência.

O projeto em rede nacional “Observatório nacional de educação especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns” foi financiada pela Capes e coordenado por Mendes (UFSCAR) e realizado no período de 2013 a 2015. No Mato Grosso do Sul, as atividades foram assumidas por Anche (UFMS) e NERES (UEMS) e teve como objetivo analisar o serviço das Salas de Recursos Multifuncionais, em relação às práticas e a atuação docente.

Na pesquisa Desenvolvimento de tecnologias de ensino acessíveis para a formação de conceitos na Educação Básica (2015-2017), financiada pela Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul, o objetivo é a formação de conceitos. Participam desse projeto pesquisadores da UEMS e UFMS.

Considerações Finais e perspectivas de trabalho em rede

As pesquisas desenvolvidas demonstram que o grupo tem se dedicado ao desenvolvimento de pesquisas na área da formação de professores, nos processos de escolarização, práticas escolares, tecnologia assistiva e pretende ampliar estudos e pesquisas nessas áreas, por meio de interlocução com grupos de pesquisas nacionais e internacionais.

Assim, os pesquisadores têm envidado esforços para ampliar o diálogo e a aproximação com diversos grupos de pesquisa no Brasil e no exterior. A participação no I Seminário Currículo, Inclusão e Educação Escolar – Diálogos entre grupos de pesquisa (CIEE) tem essa intencionalidade. Esperamos que os resultados sejam profícuos!

Referências Bibliográficas

- BAPTISTA, C.R. et al. *A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas*. In: BAPTISTA, C.R. (Orgs). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas de análise*. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- KASSAR, M.C.M. Educação especial no Brasil: Desigualdade e desafios no reconhecimento da diversidade. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul.-set., 2012.
- LANCILLOTTI, S. S. P. A organização do trabalho didático como categoria de análise para a educação especial. In: NERES, C. C. ; LANCILLOTTi, S. S. P. *Educação especial em foco: questões contemporâneas*. Campo Grande, MS: Editora UNIDERP, 2006.
- MELETTI, S. M. F.; LAPLANE, A. L. F.; GARCIA, E. S.; CAIADO, R. M. ; MICHELS, M.H. ; KASSAR, M. C. M.; GARCIA, M.C. *A escolarização de alunos com deficiência e rendimento escolar: uma análise dos indicadores educacionais em municípios brasileiros*. Londrina, PR: Universidade Estadual de Londrina, 2010. (Projeto de Pesquisa)
- MENDES, G. M. L. & SILVA, F. de C. T. Currículo e conhecimento escolar na contemporaneidade: desafios para a escolarização de sujeitos com deficiência. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(80). *Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem*. Disponível em: [ile:///C:/Users/João/Downloads/Currículo%20e%20conhecimento%20escolar%20na%20contemporaneidade_%20desafios%20para%20a%20escolarização%20de%20sujeitos%20com.p df](file:///C:/Users/João/Downloads/Currículo%20e%20conhecimento%20escolar%20na%20contemporaneidade_%20desafios%20para%20a%20escolarização%20de%20sujeitos%20com.pdf). Acesso em 18.06.2016.
- NERES, C. C. *As instituições especializadas e o movimento da inclusão escolar: intenções e práticas*. São Paulo: USP, 2010. Tese (Doutorado em Educação).
- OLIVEIRA, V.F. Epistemologia e produção de pesquisa em educação especial. In: SOBRINHO, F. P. N.; NAUJORKS, M. I. (orgs). *Pesquisas em Educação Especial- o desafio da qualificação*. Bauru- SP: EDUSC, 2001.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R.. *A escolarização de alunos com deficiência intelectual em diferentes contextos educacionais* In. Revista Linhas Críticas. V.18 n.35 enero-abril 2012 pp.193-208 UNB/BR

SOBRINHO, F. P. N.; NAUJORKS, M. I. Introdução- Pesquisas em Educação Especial- o desafio da qualificação In: SOBRINHO, F. P. N.; NAUJORKS, M. I. (orgs). *Pesquisas em Educação Especial- o desafio da qualificação*. Bauru- SP: EDUSC, 2001.

EQUIDADE E INCLUSÃO: SENTIDOS E APROXIMAÇÕES

Filipa Seabra

LE@D¹, Universidade Aberta, Portugal e CIEEd, UMinho – fseabra@uab.pt

Resumo:

No presente capítulo, e partindo da massificação e democratização da educação, questiona-se a diversidade em contexto educativo, referindo as perspetivas de professores(as) a este respeito em diversos contextos, e os seus impactos ao nível das suas práticas pedagógicas. Apresenta-se uma breve panorâmica das perspetivas de organismos supranacionais e nacionais sobre a equidade e inclusão, sem pretensão de exaustividade, realçando a emergência de um conceito amplo de inclusão que contempla a atenção a múltiplas diferenças. Para atender a essa diversidade, permitindo a todos aceder ao sucesso, a diferenciação curricular afigura-se como um recurso fundamental – não isento de riscos, mas com inegáveis potencialidades quando entendida numa lógica relacional da diferença. Analisam-se alguns indicadores portugueses que apontam no sentido da necessidade de aprofundar a equidade e delineiam-se perspetivas de ação orientada para esse desígnio, concretamente focando a formação de professores e a sua autonomia – elementos essenciais para a prossecução efetiva e bem-sucedida da diferenciação curricular.

Palavras-chave: Inclusão; Currículo; Equidade; Diversidade

Introdução: Massificação, Democratização, Diversidade(s)

Desde a revolução de Abril de 1974 tem sido conseguido em Portugal um aumento muito expressivo da qualificação da população, observando-se um aumento progressivo da escolaridade obrigatória, que atinge agora o 12.º ano de escolaridade. Este alargamento progressivo abriu a escola a novos públicos, trazendo consigo uma diversidade crescente das populações escolares. No entanto, a massificação da educação da educação que está, em grande medida, conseguida, não corresponde necessariamente a uma democratização da mesma. Como defendemos em outro contexto,

(...) a democratização requer, não apenas uma oferta que possa ser frequentada por uma diversidade de públicos, mas também que esteja direcionada a responder às suas reais necessidades (SEABRA, 2018, pp. 157-158).

¹ LE@D – Laboratório de Educação a Distância e Elearning, Universidade Aberta, Portugal: GTCEq – Grupo de Trabalho Currículo e Equidade na Sociedade em Rede (<https://filipaseabraborges.wixsite.com/gtceq>); CIEEd – Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, Portugal.

Estamos assim perante uma escola efetivamente massificada, perante a qual questões como o abandono e o insucesso escolar foram ganhando importância e destaque. Procurando dar resposta a essas condições, foram sendo criados diferentes programas orientados para a promoção do sucesso escolar e resposta à diversidade (SOUSA, 2008).

A inclusão é definida por Booth e Ainscow (2002), simultaneamente como um processo e um produto – um processo interminável, um ideal ao qual se pode aspirar ainda que nunca se atinja por completo, que visa um aumento da participação e da aprendizagem de todos os estudantes. Este conceito complexo inclui a valorização igual de todos os estudantes; o aumento da participação de todos os estudantes na escola; a reestruturação das culturas, políticas e práticas das escolas de modo a responder à diversidade dos estudantes; a redução de barreiras que impeçam o acesso de todos os estudantes à aprendizagem e à participação; uma visão das diferenças como recursos e não como problemas; um foco na comunidade e nos valores, e não apenas nos resultados; uma relação estreita entre a escola e a comunidade e o reconhecimento de que a inclusão escolar é uma parte importante da inclusão social.

A participação é aqui reconhecida como partilha de experiências e de aprendizagens com os outros, um envolvimento ativo na aprendizagem, poder de decisão, e o facto de se ser reconhecido, respeitado e valorizado na sua individualidade (Idem).

Falar em equidade significa que algumas desigualdades são inevitáveis e devem ser tidas em conta, considerando que o tratamento igual de todos pode resultar em desigualdade para aqueles que se encontram numa situação desfavorável. Assim, e perante esta conceção, não basta assegurar uma igualdade de acesso, mas sim igualdade de oportunidades – ainda que esta requeira uma desigualdade de tratamento. Trata-se assim de uma distribuição desigual dos meios, de modo a favorecer os mais desfavorecidos, colocando de modo premente a questão da justiça social (BOLÍVAR, 2005).

Se a atenção à diferença em contextos escolares assumiu em primeiro lugar duas faces prioritárias – a das necessidades educativas especiais e a do

(in)sucesso – tem-se caminhado no sentido de reconhecer a diferença como característica definidora de cada indivíduo, alargando assim o conceito de educação inclusiva de modo a abranger todos os alunos e o reconhecimento das muitas formas de diversidade em contexto escolar.

Reconhecendo a importância das atitudes dos professores perante a diversidade dos seus alunos para o sucesso da implementação de uma educação inclusiva, Mergler, Carrington, Kimber e Bland (2016) realizaram um estudo com futuros professores no início e no final do seu percurso de formação, em contexto australiano, que confrontaram com questões abertas sobre as suas expectativas quanto à diversidade das suas futuras salas de aula e as suas responsabilidades na resposta a essa diversidade. A análise das suas respostas permitiu identificar uma pluralidade de áreas de diversidade, apresentadas da mais frequentemente identificada para a menos saliente: diversidade cultural, deficiências físicas e/ou cognitivas, estatuto socioeconómico/background familiar, diferentes níveis de capacidades, língua materna estrangeira, dificuldades de aprendizagem, diferenças religiosas, diferenças ao nível das competências sociais, diferenças de valores e crenças, estilos de aprendizagem, questões de saúde mental, necessidades de controlo comportamental, sobredotação, questões relacionadas com a sexualidade e necessidades emocionais. Estes dados sublinham a consciência atual de muitos níveis e formas de diferença, que permeiam as escolas e influenciam a educação.

Relativamente às respostas a essa diversidade, identificaram as seguintes possibilidades: diferenciação (do estilo de ensino, atividades, recursos, avaliação), ensinar explicitamente sobre a diferença, a aceitação e a aceitação, aumentar conhecimentos e competências na área da inclusão, conhecer e identificar as necessidades de cada estudante, recurso a diversas tecnologias, apoio suplementar, criação de relações positivas com os alunos e recurso a um professor de apoio (MERGLER; CARRINGTON; KIMBER; BLAND, 2016).

Já em Portugal, um estudo qualitativo recente realizado num concelho periférico do distrito do Porto, fica claro que a diversidade dos alunos é percecionada pelas professoras entrevistadas, de modo transversal aos ciclos de ensino e às fases de desenvolvimento da carreira docente, com destaque

para a classe social e os diferentes níveis de capacidades, embora pontualmente fossem também percebidos outros tipos de diferença – gênero, etnia, orientação sexual, raça e religião. No entanto, e embora a percepção de diferença seja generalizada, nem sempre se traduz em mudanças concretas da prática pedagógica, de modo a adequá-la a essa diversidade (SILVA, 2016).

Esta aparente contradição é explicada, em parte, pelo facto de nem todas as professoras entrevistadas considerarem que as diferenças percebidas têm impacto na aprendizagem, e ainda com uma concepção de justiça que coloca em destaque a ideia da igualdade mais do que da equidade, no caso de algumas das professoras entrevistadas. As alterações de práticas que foi possível identificar neste estudo situam-se sobretudo ao nível do investimento na promoção de um clima de sala de aula propício à aceitação da diversidade e na tentativa de relacionar as aprendizagens com contextos de vida real dos alunos (Idem).

Esta tendência altera-se quando é abordada a diferença em termos de capacidades - nesse caso, as professoras entrevistadas manifestam a intenção de adequar as práticas pedagógicas às necessidades dos alunos, associada a um entendimento deficitário dessa diferença e concretizada em alterações ao nível das estratégias de ensino e materiais adaptados (Idem). Pese embora a natureza restrita do estudo, os seus resultados merecem uma reflexão e replicação em outros contextos e apontam para uma consciência da diversidade nem sempre espelhada na alteração de práticas docentes, o que merece atenção.

Equidade e inclusão: perspectivas internacionais e nacionais

A equidade e a inclusão são preocupações crescentes dos sistemas educativos dos países desenvolvidos. Um reflexo dessa preocupação é a sua definição como uma das 17 metas globais para o desenvolvimento sustentável (UNITED NATIONS [NAÇÕES UNIDAS], 2015), concretamente, a meta 4: “Assegurar educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (p. 21). Essa meta salienta a importância de diferentes tipos de equidades/inclusões: garantir educação de

qualidade ao nível pré-escolar, básico e secundário, acesso a formação vocacional, eliminação de discrepâncias entre géneros, acesso à educação por parte de pessoas especialmente vulneráveis (pessoas com deficiência, povos indígenas, pessoas em situações de vulnerabilidade), entre outros. É assim aparente um entendimento amplo destes conceitos, que não se restringe à inclusão e equidade face a pessoas com deficiência, mas abrange também a preocupação com outras diversidades.

Mais recentemente, a UNESCO reflete esse objetivo num guia de natureza mais prática (2017). Também nesse documento fica claro o foco em proporcionar a todos os aprendentes oportunidades de sucesso adequadas às suas necessidades. O conceito de diversidade, confirmando a abrangência anteriormente intuída, é definido explicitando as diferenças individuais que se relacionam com a raça, etnia, género, orientação sexual, língua, cultura, religião, capacidades mentais e físicas, classe e estatuto de emigrante (p. 7). Também os conceitos de equidade e de inclusão são definidos – o primeiro refletindo uma preocupação com a justiça e a atribuição de igual importância à educação de todas as pessoas, e o segundo referindo-se a “um processo que ajuda a ultrapassar barreiras que limitam a presença, a participação, e o sucesso dos aprendentes” (p. 7).

No entanto, e se a preocupação com a equidade está atualmente no mapa das preocupações educativas mais relevantes, não se trata de um foco recente. Efetivamente, tem vindo a ser produzido um conjunto de declarações orientadas para a promoção da educação inclusiva, que desde Salamanca (UNESCO, 1994) têm estado orientadas para a educação como direito para todos, ainda que focando em particular aqueles que têm necessidades educativas especiais. De facto, ao assinalar que,

- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias,
- os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades (Idem, ponto 2),

a declaração de Salamanca estava já a apontar na direção que posteriormente viria a ser aprofundada como tendência na educação inclusiva – o foco nas

necessidades e capacidades de cada indivíduo, abrindo a porta ao reconhecimento e cuidado com a diversidade, na sua pluralidade. Este caminho foi continuado em Jomtien (1990, apud UNESCO, 2000) e Dakar (UNESCO, 2000) sob a égide da Educação para Todos.

A educação para todos é um direito que está plasmado na legislação portuguesa, e em direção ao qual se têm dado passos significativos, mas que está ainda longe da sua plena consecução. De facto, a própria Constituição da República Portuguesa defende que todos têm direito à educação, a qual deve ser democratizada, e que tem como missão contribuir “para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais (...)” (artigo 73º). Já a Lei de Bases do Sistema Educativo preconiza como um dos seus princípios gerais (Artigo 3.º) a “democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”.

A transparência deste enquadramento legal, não é, no entanto, integralmente apoiado pelo conhecimento da realidade. Consta-se que nem todos têm, ainda, iguais oportunidades de sucesso, ainda que o acesso esteja em grande medida assegurado.

A análise dos dados publicados pela DGEEC² (2016a e 2016b) referentes à relação entre sucesso escolar e indicadores socioeconómicos revelam ainda desigualdades relevantes. Reportando-se à variável percentagem de percursos de sucesso no 2.º³ e no 3.º ciclos⁴, revela-se ainda uma tendência destacada para os alunos economicamente mais desfavorecidos (com Apoio Social Escolar - ASE) e aqueles cujas mães têm menor nível académico terem menor sucesso (Gráfico 1, Gráfico 2).

² Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.

³ “a percentagem de alunos que teve um percurso no 2.º ciclo sem qualquer retenção no 5.º ano e com classificação positiva em ambas as provas nacionais (Português e Matemática) do 6.º ano de 2014/15” (DGEEC, 2016b, p. 12).

⁴ “um aluno com “percurso de sucesso” no 3.º ciclo é um aluno que obtém positiva nas duas provas finais de 9.º ano (Português e Matemática) após um percurso sem retenções nos 7.º e 8.º anos” (DGEEC, 2016a, p. 2).

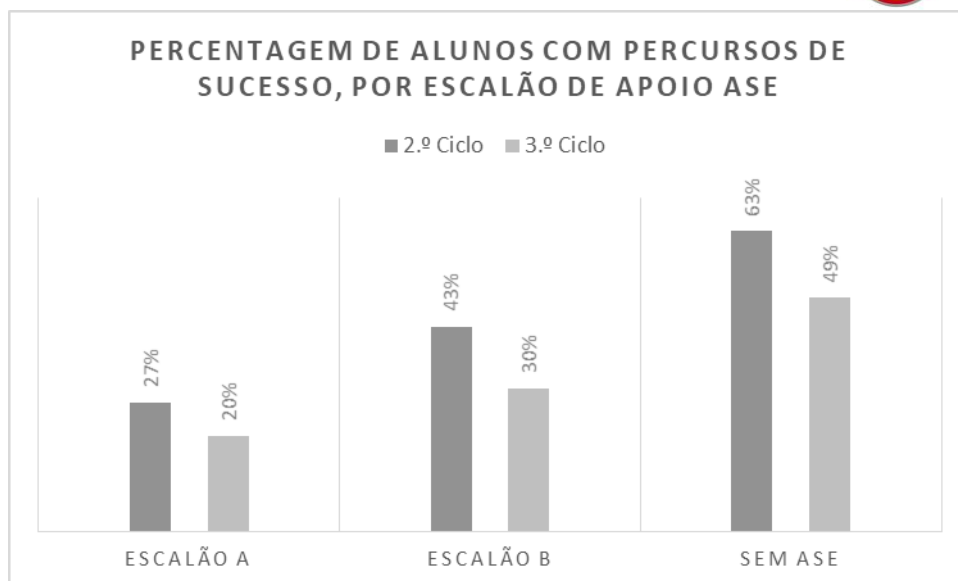


Gráfico 1. Fonte: Elaborado a partir de dados constantes de relatórios da DGEEC (2016a, 2016b).

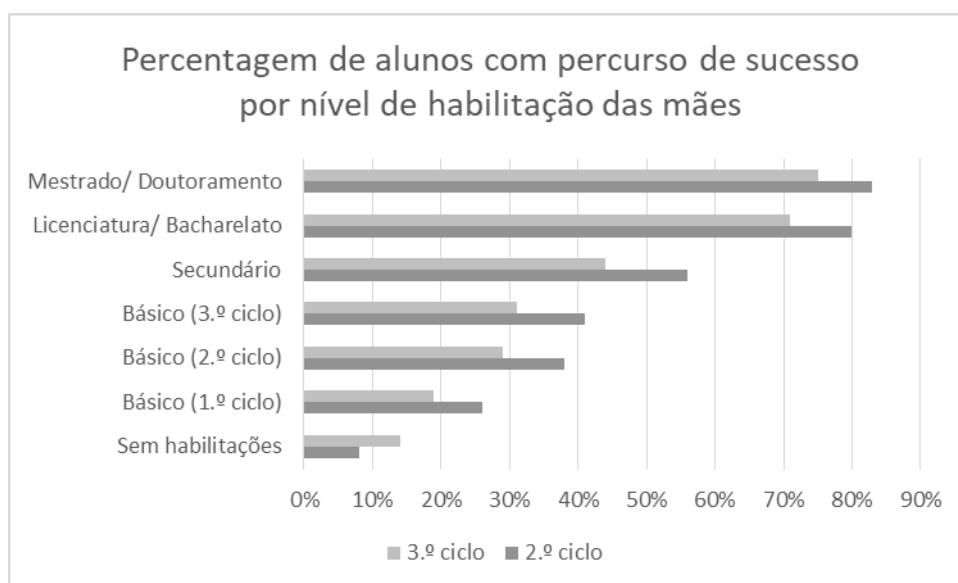


Gráfico 2. Fonte: Elaborado a partir de dados constantes de relatórios da DGEEC (2016a, 2016b)

Esta realidade encontra eco no índice composto a que a Inspeção Geral da Educação tem recorrido para contextualizar a análise dos resultados das escolas – o Valor Esperado. Este índice inclui indicadores de natureza social, como a idade dos alunos, a percentagem de alunos que não beneficiam de Apoio Social Escolar, a percentagem de raparigas, a escolaridade dos pais e das mães dos alunos – o que implica o reconhecimento de que essas variáveis

influenciam os resultados esperados dos alunos naquele contexto (CANTO E CASTRO; SANTOS; PEREIRA; VITORINO; MESTRE, 2015).

Também ao nível do ensino superior se verifica que os estudantes oriundos de famílias de elevado capital social e cultural têm uma probabilidade 10 vezes superior à de jovens menos favorecidos de ingressar nesse nível de ensino (TAVARES, 2008 apud ALMEIDA; MARINHO-OSÓRIO; AMARAL; DIAS, 2012).

Constata-se assim a existência de uma relação entre sucesso escolar e diversidade – pelo menos ao nível do contexto socio-económico de origem dos alunos – que indicia que há ainda um caminho relevante a percorrer em termos de promoção da equidade.

Diferenciação, equidade e sucesso:

Esta preocupação com a equidade e a inclusão tem importantes repercussões curriculares. A diferenciação curricular é uma rota indispensável para conseguir que cada estudante tenha oportunidades, não só de acesso, mas também de sucesso educativo.

A diferenciação radica numa conceção de equidade que se distancia da de igualdade, na medida em que esta pode traduzir-se em injustiça – ao tratar de modo igual o que é diferente (SEIÇA, 2016). É assim com uma certa cultura escolar, baseada na homogeneidade e na negação das diferenças, procurando ensinar a todos como se se tratasse de um só professor e um só aluno (SARMENTO, 2000 apud MOURA, 2009) com um só currículo, “pronto-vestir”, de “tamanho único” (FORMOSINHO, 2007). É nessa lógica que Sousa-Santos (2003, p. 56) refere que

temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza;
e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Este alerta encontra eco na preocupação expressa por Sousa (2008) em relação à diferenciação curricular, quando refere a possibilidade de esta ocorrer

de forma inclusiva ou produtora de exclusão⁵. Assim, e ao referir-se a práticas de diferenciação curricular estratificadoras, associadas à lógica de objetivos mínimos e à definição de vias alternativas de menor prestígio social, é possível que estas se afastem do desígnio de proporcionar a todos os alunos uma educação de qualidade que lhes permita, como preconiza a Constituição da República Portuguesa, ultrapassar as desigualdades de partida.

Também Pacheco (2016) alerta para a associação entre o foco na qualidade, eficácia, eficiência – muito associadas a esforços de padronização e avaliação – enquadradas numa perspetiva meritocrática e competitiva e que têm estado fortemente presentes nos discursos e práticas sobre educação e sobre currículo, como diametralmente opostos à perspetiva inclusiva. Este alerta é particularmente importante na medida em que esta cultura se encontra algumas vezes naturalizada, justificando-se assim o insucesso de uns e o mérito de outros.

Entendemos como diferenciação curricular um conjunto de medidas que podem abranger uma pluralidade de níveis – das políticas curriculares, da gestão e organização curricular ao nível meso e micro, das práticas docentes – orientadas intencionalmente para a inclusão de uma diversidade de públicos escolares e promoção do seu sucesso (GASPAR; ROLDÃO, 2007).

Consideramos que existem vias para esta diferenciação, que têm em mente uma preocupação com a equidade e a inclusão – ainda que reconhecendo o equilíbrio sempre instável e em tensão entre a igualdade e a diferença. Analisando os eixos igualdade/desigualdade – que entendemos no contexto das definições assumidas neste capítulo como sinónimo de equidade/inequidade – e homogeneidade/diversificação, Pacheco (2016) coloca a possibilidade de uma educação pautada pela equidade e pela diversificação, em que aquela seja “reconhecida como fator de legitimação social da escola e a diversificação é entendida como uma pluralidade de caminhos que não conduzam à discriminação e à desigualdade” (p. 117), o que ocorre quando o currículo é entendido como um projeto aberto à diversidade de cada aluno, e não como um caminho homogéneo para todos.

⁵ A análise histórica da análise curricular da diferenciação e do seu papel social apresentada pelo autor (Sousa, 2008) detalha os sentidos dessa exclusão.

Também Gaspar e Roldão (2007) defendem que é possível perseguir os mesmos fins “que deverão, numa lógica de equidade ser comuns” (p. 130), não abdicando destes, mas sim diversificar os percursos para os atingir, o que, consideram, não pode ser conseguido plenamente numa lógica remediativa e mantendo a estrutura eminentemente homogeneizante da escola e do trabalho de ensinar e aprender, mas sim assumindo a diversidade como referente de todo o trabalho da escola.

Esta reflexão é, no entanto, permanentemente inacabada, implicando uma análise contínua sobre a possibilidade de o tratamento diferenciado desencadear o aprofundamento das diferenças. Diferença e igualdade estão em tensão permanente no pensamento sobre inclusão e equidade. É aqui que se situa o debate sobre a qualidade da educação e do currículo, conceito sempre disputado e polémico e que não deve ser equacionado com visões produtivistas, antes reconhecendo que a educação de qualidade é aquela que contribua não só para a vida, dando aos alunos acesso a conhecimentos escolares relevantes, mas também para a expansão dos horizontes culturais de origem dos alunos, não os negando (MOREIRA, 2008).

Banks (2013 apud SILVA, 2016) propõe um movimento de reforma intercultural do currículo, que organiza em quatro níveis: i) contributivo – integração de conteúdos isolados (ex.: alimentação, costumes e festividades, música, dança) provenientes de etnias e culturas minoritárias no currículo, sem alteração da sua estrutura, características principais ou objetivos; ii) aditivo – integração no currículo de conteúdos provenientes de outras culturas e de natureza mais abrangente, relacionando-se com uma diversidade de conceitos, temas e perspetivas; iii) transformativo – transformação do currículo incluindo temas e perspetivas da cultura dominante e de culturas minoritárias, proporcionando aos alunos o conhecimento da diversidade de perspetivas; e iv) de ação social – uma reforma do currículo orientada para a participação na mudança social. Esta proposta ajuda a considerar a possibilidade de promover uma integração cada vez mais profunda da interculturalidade e da diferença no próprio currículo, não apenas como um acrescento temático pontual, mas como elemento constitutivo. Concordamos, assim, com Wyman quando afirma que “o currículo das escolas deve refletir a diversidade da sua população escolar”

(WYMAN, 2000, p. 14) apresentando uma verdade mais completa no que toca à pluralidade das experiências humanas, em oposição a uma visão meramente eurocêntrica. Importa, nesse sentido, promover um reconhecimento da história e cultura dos diferentes grupos representados na escola, desenvolver materiais que apoiem a infusão curricular, envolver a comunidade e os próprios alunos nesse esforço e preocupar-se com a formação de professores (Idem).

Por outro lado, importa também ter em mente o risco de categorizar as diferenças e os diferentes de uma forma ela própria produtora de desigualdade – estigmatizando e simplificando realidades complexas. Nessa lógica, diferenciar não é

sinónimo de classificar em agrupamentos tidos como interiormente idênticos. Diferenciar implica considerar a singularidade dos processos de aprendizagem de cada aluno, diferenciando as várias dimensões que nas suas múltiplas pertenças se jogam, no sentido de otimizar a sua apropriação das aprendizagens curriculares pretendidas (GASPAR; ROLDÃO, 2008, pp. 132-133).

Esta perspetiva requer uma visão da diferença enquadrada num modelo relacional (STOER; MAGALHÃES, 2005) – isto é, o entendimento de que a diferença também somos «nós».

Caminhos de intervenção:

Ao nível das políticas, a UNESCO (2017) tem vindo a valorizar a integração de princípios de inclusão e equidade, concretamente, i) valorizando a presença, participação e sucesso de todos os aprendentes, independentemente dos seus contextos e características pessoais; ii) reconhecendo os benefícios da diversidade dos estudantes; iii) identificando barreiras ao acesso, participação e sucesso de todos, especialmente os que estão em maior risco de exclusão, insucesso e marginalização; iv) contribuindo para uma visão da educação inclusiva e equitativa como um contributo para a qualidade da educação como um todo; v) envolvendo *stakeholders* da comunidade no processo; vi) implementando e avaliando mudanças, perspetivando o desenvolvimento de uma educação equitativa e inclusiva como um processo (p. 13).

Atendendo à centralidade que a diferenciação curricular assume no processo de atenção à diversidade, ancorada em processos de avaliação diagnóstica,

formativa e reguladora do processo de ensino e de aprendizagem, assume especial relevo neste contexto o papel do professor.

Não negando a importância fundamental das políticas que deixam maior ou menor espaço e autonomia ao professor e à escola e enquadram com maior ou menor sucesso a possibilidade de atender diferenciadamente a diversidade de públicos, é o professor, na sua relação direta e conhecimento das necessidades e potencialidades de cada estudante quem tem a possibilidade de assumir o seu papel fundamental enquanto ator curricular e promover uma diversificação ao nível dos recursos, das estratégias, das atividades, dos agrupamentos, da avaliação – do cerne do processo educativo – que vão de encontro a esses alunos concretos.

Não é assim de estranhar que a formação de professores seja reconhecida como um elemento fundamental para assegurar a implementação efetiva de uma educação inclusiva. O Conselho da Europa (2009) definiu um conjunto de competências essenciais para a diversidade que defende serem fundamentais ter em conta na formação de professores, considerando que “Institutions responsible for preparing teachers have to develop their competences for dealing with all facets of socio-cultural diversity⁶” (p. 2).

O enquadramento de competências que propõe é de grande amplitude, espelhado a amplitude almejada na abordagem da diversidade, incluindo competências associadas ao conhecimento e compreensão da diversidade⁷, competências relacionadas com a comunicação⁸ e as relações interpessoais, e competências de gestão e ensino, distribuindo-se por essas três áreas dezoito competências. Focando em particular as competências de gestão e ensino, incluem-se neste subconjunto as seguintes competências:

Competência 13: Abordar a diversidade sociocultural no currículo e no desenvolvimento institucional.

Competência 14: Estabelecer um ambiente de aprendizagem participatório, inclusivo e seguro.

⁶ As instituições responsáveis pela formação de professores devem desenvolver as suas competências para lidar com todas as facetas da diversidade sociocultural (Tradução da autora).

⁷ Ex.: competência 4: conhecimento da diversidade de abordagens, métodos e materiais de ensino para responder à diversidade.

⁸ Ex.: competência 8: Reconhecer e responder aos aspetos comunicacionais e culturais da(s) linguagem(s) usadas na escola.

Competência 15: Selecionar e modificar métodos de ensino para [as adequar às] necessidades de aprendizagem dos alunos.

Competência 16: Avaliar criticamente a diversidade nos materiais de ensino, por ex., livros de texto, vídeos, mídia.

Competência 17: Usar uma variedade de abordagens para ensinar e avaliar de forma culturalmente sensível.

Competência 18: Reflexão e avaliação sistemáticas da sua própria prática e dos seus impactos sobre os alunos (Idem, pp. 4-5)⁹.

Esta abordagem requer o entendimento do papel dos professores como decisores e atores curriculares de excelência, ancorada em margens de autonomia e decisão que permitam a assunção efetiva desse papel na sua plenitude, assumindo que

é no campo da acção curricular concreta e das práticas docentes que se joga a qualidade educativa e o sucesso das aprendizagens (MORGADO, 2011, p. 394).

Se há professores, que independentemente de todos os condicionalismos têm abraçado o desafio da diversidade, outros há que têm adotado o “registo da falta (de meios, de utensílios, de respostas, de competências, de formação) e de impotência (para encontrar soluções, para agir)” (MOURA, 2009, p. 19).

Considerando a justiça social como um conceito que inclui a distribuição – de bens e recursos; o reconhecimento; e a participação (MURILLO TORRECILLA; HERNANDEZ CASTILLA, 2011), há ainda espaço para refletir sobre o modo de tornar as escolas mais justas e promotoras da justiça. É interessante constatar que persistem certas concepções de justiça em educação que conduzem a um tratamento de todos os alunos de forma igual (GRAVE-RESENDES; SOARES, 2001; SEIÇA, 2016; SILVA, 2016) – algo que certamente deve merecer a atenção das instituições de formação inicial e contínua de professores.

Um estudo em curso (INÊS; SEABRA, 2017; INÊS, no prelo) foca precisamente a dimensão da formação inicial e contínua dos professores do ensino regular (concretamente do 2.º ciclo do ensino básico) analisando os planos de estudos dessas formações. O cenário atualmente encontrado é moderadamente positivo, com cerca de 80% dos cursos de formação inicial de professores

⁹ Tradução da autora.

oferecidos em instituições públicas de ensino superior a incluir Unidades Curriculares (UCs) ou conteúdos focados na gestão da diversidade, inclusão e/ou necessidades educativas especiais. A oferta de UCs e conteúdos nos cursos de formação contínua dirigidos a estes professores – mestrados profissionalizantes e sobretudo mestrados académicos e doutoramentos –, é menos expressiva. Existe ainda uma cobertura bastante ampla de cursos de formação contínua de professores oferecidos pelos Centros de Formação de Agrupamentos de Escolas (CFAE) do território nacional dentro destas temáticas.

Olhando ao conteúdo das ofertas formativas, efetuou-se uma categorização de conteúdos curriculares de acordo com 4 categorias, tendo presentes princípios do Decreto-Lei nº 3/ 2008, de 7 de janeiro: Inclusão escolar ou Escola e Educação Inclusiva/ Necessidades Educativas Especiais ou Específicas (NEE) e Educação Especial/ Diferenciação Curricular e Pedagógica/ Problemáticas Específicas. Essa análise mais fina revela um predomínio muito marcado de cursos relacionados com as NEE e a Educação Especial, em detrimento de abordagens mais amplas da diversidade, inclusão e diferenciação curricular e pedagógica. De modo mais crítico, foi possível detetar que estas ofertas são globalmente recentes, reportando-se maioritariamente à última década (INÊS, no prelo).

Estes dados comportam potencialidades, mas também ameaças. Apesar de os professores que estão atualmente a concluir as suas formações terem maioritariamente alguma sensibilização face a estas matérias prevista nos seus planos de estudos, é ainda muito possível que grande parte dos professores atualmente em exercício não tenham tido acesso, na sua formação inicial ou contínua, a uma preparação orientada para o trabalho com uma população escolar diversificada numa perspetiva inclusiva. As ofertas de formação contínua na área, embora sejam atualmente frequentes, são procuradas potencialmente por aqueles que identificam mais claramente a sua necessidade, seja pelo contexto onde desenvolvem a sua atividade, seja por uma maior sensibilidade, e focam-se em grande medida nas NEE, relegando para um plano secundário o atendimento a todos os tipos de diversidade. Há, ainda, um caminho importante a percorrer em termos de formação de

professores de modo a equipá-los com as ferramentas para enfrentar os desafios que a diversidade representa.

Booth e Ainscow (2002) propõem um modelo de ação com 3 eixos para a promoção de uma escola inclusiva: i) a criação de culturas inclusivas – incluindo o estabelecimento de uma comunidade estimulante e aceitante e a promoção de valores inclusivos; ii) a promoção de políticas inclusivas – pensando o desenvolvimento da escola para todos, alunos e profissionais encorajando a sua participação, e organizando apoio para a diversidade; iii) o desenvolvimento de práticas inclusivas – dimensão que contempla a organização da aprendizagem e a preocupação com os recursos. Esta estrutura abrangente continua a constituir um desafio extremamente atual e um guia que pode ajudar as escolas e os professores a repensar criticamente as suas práticas, envolvendo-se no processo interminável de inclusão. Contribui também para uma visão sistémica da inclusão, chamando a atenção para a necessidade de atuar ao nível macro – da definição de políticas educativas; meso – orientado para a cultura da escola e o conjunto de valores que promove; e micro – preocupado com a diversidade de cada aluno e a resposta às suas necessidades através de uma pluralidade de adequações curriculares – incluindo a dimensão do ensino, dos materiais, da avaliação – geridas em contexto pelo professor.

Como temos vindo a defender, esta questão não se dissocia da liderança escolar e da eficácia das escolas – que deve promover “ambientes educativos estimulantes, focados na aprendizagem e sucesso de todos os alunos” (NEIVA; FERREIRA; SEABRA, 2017, p. 218).

Reflexões conclusivas:

Constata-se que as questões da inclusão e da equidade, sempre atuais, se colocam com especial premência nas sociedades multiculturais em constante mudança em que habitamos, e perante uma escola que foi massificada, mas ainda tem (terá sempre) um percurso a desenvolver no sentido da efetiva democratização, inclusão e equidade para todos os estudantes. Essa consciência tem vindo a agudizar-se, apesar de movimentos orientados para a padronização que têm tido influência contrária (PACHECO, 2016).

Apesar de ser reconhecida a presença da diferença na escola, nem sempre esse reconhecimento tem reflexo nas práticas docentes. Partindo da matriz de justiça social que mais do que o acesso/distribuição requer o reconhecimento e a participação (MURILLO TORRECILLA; HERNANDEZ CASTILLA, 2011), e focando a equidade mais do que a igualdade (BOLÍVAR, 2005) pensar numa escola em processo de se tornar inclusiva requer um foco na diversidade como ponto de partida. A diversidade é um facto indiscutível, e na sua aceção mais ampla compromete-nos a todos e pode ser vista como uma riqueza a aproveitar em benefício de uma educação de qualidade. O próprio conceito de qualidade é colocado em causa por esta visão – a questão essencial do currículo: que conhecimento é mais valioso (SPENCER, 1884[2013]) coloca-se com especial agudeza perante a diversidade, perante a tensão entre promover um conhecimento que seja valioso, ou nas palavras de Young (2007), poderoso, transformador e com o potencial de quebrar diferenças estruturais de partida, e a necessidade de promover o sucesso de todos. Recusando o facilitismo de versões diluídas de objetivos mínimos ou percursos de menor reconhecimento que fecham perspetivas de acesso (SOUSA, 2008), faz sentido pensar em diferentes caminhos para atingir os mesmos fins (GASPAR; ROLDÃO, 2007), com a sensibilidade e atenção constantes de evitar que o tratamento diferente aprofunde as diferenças, mas antes que as reconheça, respeite, lhes dê visibilidade e um tratamento tanto quanto possível equitativo. Nessa senda, é fundamental repensar as políticas educativas, questionar de modo permanente pressupostos e efeitos de medidas; mas também repensar a cultura das escolas e as práticas curriculares dos professores (BOOTH; AINSCOW, 2002), atores de excelência no contexto de um trabalho docente orientado para a diferenciação como princípio e não como exceção. Não podemos assim deixar de referir a importância do professor – da sua sensibilidade à diferença, mas também da sua formação inicial e contínua que o habilitem a avaliar, planear, ensinar para e com a diversidade.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Leandro. et al. Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. **Avaliação**, 17, 3, p. 899-920, 2012.

- BOLÍVAR, António. Equidad educativa y teorías de la justicia. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, vol. 3, núm. 2, pp. 42-69, 2005.
- BOOTH, Tony; Ainscow, Mel. **Index for inclusion: Developing participation and learning in school**. Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE), 2002.
- CANTO E CASTRO, Luísa. et al. **Modelos para comparação estatística dos resultados académicos em escolas de contexto análogo**. Lisboa: DGEEC, 2015. Disponível em: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/120/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=173&fileName=DGEEC_DSEE_DEEBS_2015_Relat_rioValorEspe.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/120/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=173&fileName=DGEEC_DSEE_DEEBS_2015_Relat_rioValorEspe.pdf)
- DGEEC. **Desigualdades socioeconómicas e resultados escolares II. 2.º ciclo do ensino público geral**, Lisboa: DGEEC, 2016 a. Disponível em: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/353/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=722&fileName=DGEEC_DSEE_DEEBS_2016_Desigualdades2_CEB.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/353/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=722&fileName=DGEEC_DSEE_DEEBS_2016_Desigualdades2_CEB.pdf)
- DGEEC. **Desigualdades socioeconómicas e resultados escolares. 3.º ciclo do ensino público geral**. Lisboa: DGEEC, 2016 b. Disponível em: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/316/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=607&fileName=DesigualdadesResultadosEscolares.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/316/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=607&fileName=DesigualdadesResultadosEscolares.pdf)
- European Council. **Key competences dor diversity. Diversity and inclusion: challenges for teacher education**. Strasbourg: European Council, 2009. Disponível em: [http://www.integration.ie/website/omi/omiwebv6.nsf/page/AXBN-83LDQ49582916-en/\\$File/Key%20competences%20for%20diversity.pdf](http://www.integration.ie/website/omi/omiwebv6.nsf/page/AXBN-83LDQ49582916-en/$File/Key%20competences%20for%20diversity.pdf)
- FORMOSINHO, João. **O Currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único**, Mangualde: Pedago, 2007.
- GASPAR, Maria Ivone; ROLDÃO, Maria do Céu. **Elementos do Desenvolvimento Curricular**. Lisboa, Universidade Aberta, 2007.
- GRAVE-RESENDES, Lídia; SOARES, Júlia. **Diferenciação Pedagógica**, Lisboa: Universidade Aberta, 2001.
- INÊS, Helena. **A Formação Inicial e Contínua de Professores do 2º Ciclo do Ensino Básico e a Gestão Curricular pelos Professores do Ensino Regular do Atendimento a Alunos com Necessidades Educativas Especiais**. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho. No prelo – documento de trabalho.
- INÊS, Helena; SEABRA, Filipa. Formação para Docentes do Ensino Regular do 2.º CEB sobre Necessidades Educativas Especiais. In. BORGES, M. L.; LUÍSA, C.; MARTINS, M. H. (Coord.). **II Congresso Internacional Direitos Humanos e Educação Inclusiva: Múltiplos olhares**. Faro: Universidade do Algarve, 2017. pp. 479-494.
- MERGLER, Amanda et al. Inclusive values: Exploring the perspectives of pre-service teachers. **Australian Journal of Teacher Education**, 41, 4, pp. 20-38, 2016.
- MOREIRA, Antonio Flavio. Qualidade na educação e no currículo: tensões e desafios. Trabalho apresentado em mesa-redonda do **Seminário “Educação de qualidade: desafios atuais”**, promovido pela Novamerica, Centro Cultural Poveda e Colégio Teresiano, em 27 de setembro de 2008.
- MORGADO, J. C. Projeto curricular e autonomia da escola: das intenções às práticas. **RBPAE**, 27, 3, 361-588, 2011.

- MOURA, Ana Francisca. Tempo de escola e tempo de vida: Sentidos do tempo escolar – da inclusão à exclusão. **Mediações, Revista Online**, 1, 1, pp. 6-21, 2009. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/5084/1/21-77-1-PB.pdf>
- MURILLO TORRECILLA, F. Javier; HERNÁNDEZ CASTILLA, Reyes. Hacia un Concepto de Justicia Social. REICE. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, vol. 9, núm. 4, pp. 7-23, 2011.
- NEIVA, Catarina; FERREIRA, Maria José; SEABRA, Filipa. Perspectivas sobre Equidade e Inclusão: Atores e contextos. In. In. BORGES, M. L.; LUÍSA, C.; MARTINS, M. H. (Coord.). **II Congresso Internacional Direitos Humanos e Educação Inclusiva: Múltiplos olhares**. Faro: Universidade do Algarve, 2017. pp. 285-299.
- PACHECO, José Augusto. Currículo e inclusão escolar: (in)variantes educacionais e curriculares, **Revista Teias**, 17(46), p. 110-124, 2016.
- SEABRA, Filipa. Permanência dos estudantes no ensino superior a distância: conceitos e fatores. In. AGUIAR, M. A. S.; MOREIRA, A. F. B.; PACHECO, J. A. B. (Orgs.). **Currículo: Entre o comum e o singular**. Brasil: ANPAE, 2018. pp.157-174.
- SEIÇA, Aline. **Labirintos da Justiça na Escola: perspectivas de alunos e professores**. Santo Tirso: DeFacto, 2016.
- SILVA, Celestina Maria Gomes e, **Mapeando Práticas Pedagógicas Pedagógicas em Contexto de Diversidade**. 2016. 384f. Tese de Doutoramento – Universidade Aberta, Lisboa, 2016.
- SOUSA SANTOS, Boaventura. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- SOUSA, Francisco. A diferenciação como princípio de organização escolar. In. **IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares**, Florianópolis, Brasil, 2008. Disponível em: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1202/1/A%20diferencia%C3%A7%C3%A3o%20como%20princ%C3%ADpio%20de%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20curricular.pdf>
- SPENCER, Herbert. **What Knowledge is of most Worth**, 1884[2013].
- STOER, Steven; MAGALHÃES, António. **A Diferença somos nós: A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais**. Porto: Afrontamento, 2005.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>
- UNESCO. **The Dakar Framework for Action. Education for all: meeting our collective commitments**. France: UNESCO, 2000.
- UNESCO. **A guide for ensuring inclusion and equity in education**. França: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, 2017. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248254e.pdf>
- United Nations [Nações Unidas] (2015). **Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development**. A/RES/70/1. Disponível em:

<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>

WYMAN, Sarah LaBrec. **Como responder à diversidade cultural dos alunos**. Lisboa: ASA editores, 2000.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas?. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

Referências legais

PORTUGAL. **Lei de Bases do Sistema Educativo**. Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto

PORTUGAL. **Constituição da República Portuguesa. VII Revisão Constitucional**, 2005. Disponível em: <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>