



EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI

Especial
Inclusiva

21

VOLUME



Editora Poisson

Editora Poisson

Educação no Século XXI – Volume 21
Especial - Inclusiva

1ª Edição

Belo Horizonte

Poisson

2019

Editor Chefe: Dr. Darly Fernando Andrade

Conselho Editorial

Dr. Antônio Artur de Souza – Universidade Federal de Minas Gerais

Msc. Davilson Eduardo Andrade

Msc. Fabiane dos Santos Toledo

Dr. José Eduardo Ferreira Lopes – Universidade Federal de Uberlândia

Dr. Otaviano Francisco Neves – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Dr. Luiz Cláudio de Lima – Universidade FUMEC

Dr. Nelson Ferreira Filho – Faculdades Kennedy

Ms. Valdiney Alves de Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24

**Educação no Século XXI - Volume 21 -
Especial - Inclusiva / Organização:
Editora Poisson - Belo Horizonte - MG:
Poisson, 2019**

Formato: PDF

ISBN: 978-85-7042-117-3

DOI: 10.5935/978-85-7042-117-3

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

**1. Educação 2. Meio Ambiente 3. Tecnologia
I. Título**

CDD-370

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores

www.poisson.com.br

contato@poisson.com.br

SUMÁRIO

Capítulo 1: Aprendizagem da língua estrangeira em crianças surdas 7

Renata Betti França Barbosa

Capítulo 2: Educação musical: O que as pessoas surdas nos dizem?..... 16

Tatiane Ribeiro Moraes de Paula, Patrícia Lima Martins Pederiva

Capítulo 3: Experiências de sala de aula com alunos surdos: Narrativas de formação 25

Stenio de Brito Fernandes, Eliane Cota Florio, Geraldo Mendes Florio, Risalva Ferreira Nunes de Medeiros, Silvana Maria de Lima Holanda

Capítulo 4: Reflexões acerca do atendimento ao indivíduo surdo na estratégia saúde da família 31

Jadson Justi, Judith MartinsAntunes, Hildete Xavier de Oliveira

Capítulo 5: O olhar docente singular da Pedagogia Hospitalar: Ludicidade e escuta sensível..... 38

Arildo dos Santos Amaral, Maria Goretti Andrade Rodrigues

Capítulo 6: Vamos falar sobre a escolarização de crianças Hospitalizadas? 49

Maria Paula Fantoni de Lima e Silva, Daniela Fantoni de Lima Alexandrino, Cíntia Lúcia de Lima, Rodolpho Francisco de Medeiros do Nascimento

Capítulo 7: O uso do ensino a distância para portadores de fobia social..... 57

Silvio Araujo da Silva Oliveira, Horacio Dutra Mello

Capítulo 8: Caminhos para um processo de ensino e aprendizagem de qualidade aos alunos com TDAH 63

Adriana do Rocio Pissaia Boarão, Denise Gabardo Pereira, Laura Cequinel Pedroso, Rozeli de Fátima Pissaia Gabardo Pereira

Capítulo 9: Um olhar diferenciado aos cuidados em saúde bucal de pessoas com deficiência intelectual 75

Yasmine Mendes Pupo, Giselle Emilaine da Silva Reis, Thábata Louise Schossler, Jaqueline do Carmo Machado Lopes, João Rodrigo Sarot, Priscila Brenner Hilgenberg Sydney

SUMÁRIO

Capítulo 10: A contribuição do professor reflexivo para o desenvolvimento de um aluno com síndrome do X Frágil das séries iniciais do ensino fundamental em uma instituição privada de ensino de Curitiba 82

Flávia Manuella de Almeida Ksiazczyk, Reginaldo Ramalho dos Santos, Líliam Maria Born Martinelli

Capítulo 11: (RE) Pensando o letramento de uma criança com TEA a partir de um jogo digital. 93

Vilma Mussilene de Araújo Candido, Jessica Ferreira Souza da Silva

Capítulo 12: Acessibilidade educacional: O que nos dizem os estudantes com altas habilidades/superdotação? 100

Renata Gomes Camargo

Capítulo 13: A educação dos alunos com altas habilidades/superdotação em Portugal considerando as concepções de educação e cultura..... 109

Monaliza Ehlke Ozorio Haddad

Capítulo 14: A física com um novo olhar: Experimentos de oscilações e som para uma educação inclusiva..... 116

Cristiano da Silva Batista, Francisco Lucas Santos Oliveira, Veridiano Araújo da Silva, Midana Baial Sambú, Cinthia Marques Magalhães Paschoal

Capítulo 15: Educação inclusiva: formação e práticas do profissional de apoio em análise 124

Sandra Evanida Klug, Benicio Backes

Capítulo 16: Educação inclusiva e formação docente continuada: Considerações sobre acolhimento..... 135

Ana Lucia Alvarenga dos Santos Souza, Maria Goretti Andrade Rodrigues

Capítulo 17: O professor de educação superior nas políticas de inclusão e de ações afirmativas 141

Jussete Rosane Trapp Wittkowski, Suzana Pilonetto da Costa, Stela Maria Meneghel, Rosane Magaly Martins

SUMÁRIO

Capítulo 18: Plano de desenvolvimento individualizado: Adaptando o currículo escolar para os educandos com deficiência..... 152

Edilania Medeiros de Souza

Capítulo 19: A Política e a inclusão de jovens e adultos com deficiência em Santa Catarina 162

Valéria Becher Trentin, Alessandra de Fátima Giacomet Mello, Karine Helena Morais

Capítulo 20: Representações sociais dos professores da educação básica sobre a inclusão de alunos com deficiência..... 171

Maíra Souza Machado, Maxwell Siqueira, Rafaela Rocha-Oliveira

Autores:..... 180

Capítulo 1

Aprendizagem da língua estrangeira em crianças surdas

Renata Betti França Barbosa

Resumo: O objetivo deste artigo é discutir o processo de aprendizagem da língua estrangeira em alunos com necessidades educacionais especiais, enfocando em primeira instância o aluno surdo. Busca-se conhecer as principais dificuldades no que diz respeito à aquisição de suas habilidades linguísticas e compreender as possibilidades de intervenção através de estratégias que podem ser utilizadas em sala de aula. Ele foi elaborado a partir de uma revisão bibliográfica e está dividido em três etapas principais: o ensino de língua estrangeira moderna, o sujeito surdo e sua cultura e a aprendizagem da língua estrangeira por alunos surdos. É importante entender o processo de aquisição de línguas por alunos surdos e, através disso, oferecer aos docentes possibilidades de estratégias de trabalho com esses alunos em sala de línguas estrangeiras.

Palavras-chave: surdo. cultura surda. língua estrangeira. educação especial

1 INTRODUÇÃO

É importante entender o processo de aquisição de línguas por alunos surdos e, através disso, oferecer aos docentes possibilidades de estratégias de trabalho com esses alunos em sala de línguas estrangeiras.

Hilary McColl, em seu artigo sobre a aprendizagem de língua estrangeira e inclusão, nos apresenta duas posições em relação ao ensino de línguas na Europa que podemos aplicar aqui no Brasil também.

Segundo Terry Davis, secretário-geral do Conselho da Europa, em um discurso para marcar o Dia Europeu das Línguas, relata que “A aprendizagem de línguas é uma ferramenta poderosa para a construção de sociedades multi cultural, pacíficas, tolerantes e inclusivas. A experiência de aprender uma nova língua abre espaço a outras culturas e a consciência da diversidade linguística e cultural, promovendo a tolerância das pessoas com um estilo de vida diferente.”

*Graduada em Letras – Licenciatura Plena em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Respektivas Literaturas pela Faculdade Integradas Teresa D’Ávila. Especialista em Ensino de Língua Estrangeira Moderna pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pós-graduanda em Educação Especial: Educação Bilíngue para Surdos – LIBRAS / Língua Portuguesa pelo Instituto Paranaense de Ensino e Faculdade de Tecnologia América do Sul. Endereço eletrônico: renatabetti@ibest.com.br

Este discurso reforça a importância do ensino de língua estrangeira. Esta oportunidade deve ser oferecida a todos os alunos, inclusive aqueles com necessidades educacionais especiais, em caráter permanente, e neste artigo defendemos a inclusão de alunos com “dificuldades de comunicação e sinalização, demandando o uso de outras línguas, linguagens e códigos aplicáveis como é o caso de alunos surdos.” (SEED, 2008).

A SEED reconhece o enorme contingente de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, com vários projetos que enfocam sua inclusão social e cidadania. Ou seja, crianças surdas são cidadãs também e devem ter todos os seus direitos à educação garantidos, por meio da organização de escolas e classes de educação bilíngue ou escolas comuns da rede regular de ensino. A Libras e a Língua Portuguesa na modalidade escrita são as línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento do processo educativo.

E como o aluno surdo pode ser trabalhado em sala de aula?

Atualmente, a inclusão escolar está mais difundida, com programas e metodologias desenvolvidas para alunos especiais, como equipamentos em braille e *softwares* voltados ao aprendizado da língua inglesa, assim como recursos audiovisuais para alunos com baixa visão. A Companhia Positivo Informática de Curitiba, no Paraná, direciona ensinamentos das línguas inglesa e espanhola, por meio da Mesa Educacional *E-Block* Inglês, comercializada no Brasil, e a *E-Block* Espanhol, exportada para Colômbia, Uruguai, Paraguai, Argentina, Chile, México, Porto Rico e Panamá. A técnica consiste em usar mecanismos multisensoriais, os quais possibilitam um aprendizado divertido e funcional. Por meio da colaboração e interação, a mesa estimula o aprendizado da língua inglesa. Com ela, é possível trabalhar com dois até seis alunos com ou sem deficiência. O recurso visual é muito importante para o aluno surdo.

O professor deve ter conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos e desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimento expressos em Libras, registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos. O aluno surdo deve ter acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos diferenciados.

De forma a alcançar nossos objetivos, organizamos o artigo em três etapas principais: num primeiro momento, abordamos a questão do ensino de língua estrangeira moderna, em seguida abordamos a questão do sujeito surdo e sua cultura oferecendo um panorama desse cenário ao leitor, e por fim como ocorre a aprendizagem da língua estrangeira em alunos surdos.

2. O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em seu Artigo 26, dispõe que “os 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 e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)”. Dentro deste artigo, o parágrafo 5º regulamenta a oferta da língua inglesa, a partir do sexto ano, no currículo do ensino fundamental.

A Seção IV que dispõe sobre o Ensino Médio, traz o Artigo 35-A representado da seguinte forma:

A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

I – linguagens e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

II – matemática e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

III – ciências da natureza e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

IV – ciências humanas e sociais aplicadas. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

O parágrafo 4º regulamenta:

Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a definição dos sistemas de ensino. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017).

E qual a importância de se estudar uma Língua Estrangeira Moderna? Ela é realmente relevante?

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, “No âmbito da LDB, as Línguas Estrangeiras Modernas recuperam (...) a importância que durante muito tempo lhes foi negada. Consideradas (...) como disciplina pouco relevante, elas adquirem, agora, a configuração de disciplina tão importante como qualquer outra do currículo, do ponto de vista da formação do indivíduo (...) Integradas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as Línguas Estrangeiras assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado. (PCNEM, 1999, pág.147)

Neste capítulo, traçaremos um breve panorama sobre a situação das Línguas Estrangeiras Modernas. Esboçaremos, também, as diferentes relações que elas propiciam, a partir da sua aprendizagem, com o mercado de trabalho no qual o aluno estará inserido e com sua formação geral.

As discussões sobre a importância de se aprender uma ou mais línguas estrangeiras remontam há vários séculos. Em determinados momentos da história do ensino de idiomas, valorizou-se o conhecimento do latim e do grego e o conseqüente acesso à literatura clássica, enquanto em outras ocasiões, privilegiou-se o estudo das línguas modernas.

No Brasil, embora a legislação da primeira metade do século XX já indicasse o caráter prático que deveria possuir o ensino das línguas estrangeiras vivas, nem sempre isso ocorreu. Fatores como o reduzido número de horas reservado ao estudo das línguas estrangeiras e a carência de professores com formação linguística e pedagógica, (...) foram os responsáveis pela não aplicação efetiva dos textos legais. Assim, em lugar de capacitar o aluno a falar, ler e escrever em um novo idioma, as aulas de Línguas Estrangeiras Modernas (...) acabaram por assumir uma feição monótona e repetitiva que, muitas vezes, chega a desmotivar professores e alunos, ao mesmo tempo em que deixa de valorizar conteúdos relevantes à formação educacional dos estudantes.

(...) Agravando esse quadro, o país vivenciou a escassez de materiais didáticos que, de fato, incentivassem o ensino e a aprendizagem de Línguas Estrangeiras; quando os havia, o custo os tornava inacessíveis a grande parte dos estudantes.

Assim, as Línguas Estrangeiras na escola regular passaram a pautar-se, quase sempre, apenas no estudo de formas gramaticais, na memorização de regras e na prioridade da língua escrita e, em geral, tudo isso de forma descontextualizada e desvinculada da realidade. (PCNEM, 1999, p.147-148)

Em 1998, como desdobramento da LDB/96, o MEC publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Língua Estrangeira, pautados numa concepção de língua como prática social fundamentada na abordagem comunicativa. No entanto, tal documento recomendou um trabalho pedagógico com ênfase na prática de leitura em detrimento das demais práticas – oralidade e escrita. A justificativa apresentada foi que, no contexto brasileiro, há poucas oportunidades de uso efetivo da oralidade pelos alunos, particularmente da Rede Pública de Ensino. (SEED, 2008, p.48)

Em 1999, o MEC publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira para Ensino Médio, cuja ênfase está no ensino da comunicação oral e escrita, para atender as demandas relativas à formação pessoal, acadêmica e profissional. Esta diferença entre as concepções de língua observadas nos dois níveis de ensino influencia os resultados da aprendizagem desta disciplina na Educação Básica. (SEED, 2008, p.48)

Em contraposição a isso, linguistas aplicados têm estudado e pesquisado novos referenciais teóricos que atendam às demandas da sociedade brasileira e contribuam para uma consciência crítica da aprendizagem, mais especificamente, da língua estrangeira. Muitos desses trabalhos analisam a função da Língua Estrangeira com vistas a um ensino que contribua para reduzir desigualdades sociais e desvelar as relações de poder que as apoiam. Tais estudos e pesquisas têm orientado as propostas mais recentes para o ensino de Língua Estrangeira no contexto educacional brasileiro. (SEED, 2008, p.48-49)

Apresentamos alguns dos fundamentos teórico-metodológicos que referenciam as Diretrizes Curriculares e os princípios que orientam esta escolha:

- o atendimento às necessidades da sociedade contemporânea brasileira e a garantia da equidade no tratamento da disciplina de Língua Estrangeira Moderna em relação às demais obrigatórias do currículo;
- o resgate da função social e educacional do ensino de Língua Estrangeira no currículo da Educação Básica;
- o respeito à diversidade (cultural, identitária, linguística), pautado no ensino de línguas que não priorize a manutenção da hegemonia cultural.

Partindo desses princípios, a pedagogia crítica é o referencial teórico que sustenta as Diretrizes Curriculares, por ser esta a tônica de uma abordagem que valoriza a escola como espaço social democrático, responsável pela apropriação crítica e histórica do conhecimento como instrumento de compreensão das relações sociais e para a transformação da realidade. (SEED, 2008, p.52)

É fundamental reconhecer a importância da relação entre língua e pedagogia crítica no atual contexto global educativo, pedagógico e discursivo, na medida em que as questões de uso da língua, do diálogo, da comunicação, da cultura, do poder, e as questões da política e da pedagogia não se separam.

Isso implica superar uma visão de ensino de Língua Estrangeira Moderna apenas como meio para se atingir fins comunicativos que restringem as possibilidades de sua aprendizagem como experiência de identificação social e cultural, ao postular os significados como externos aos sujeitos.

Propõe-se que a aula de Língua Estrangeira Moderna constitua um espaço para que o aluno reconheça e compreenda a diversidade linguística e cultural, de modo que se envolva discursivamente e perceba possibilidades de construção de significados em relação ao mundo em que vive. Espera-se que o aluno compreenda que os significados são sociais e historicamente construídos e, portanto, passíveis de transformação na prática social. (SEED, 2008, p.52-53)

Para que este trabalho possa ser, então, realizado de modo adequado aos alunos surdos, apresentamos a seguir algumas características da cultura surda. Sabemos que essa breve explicação não contempla a necessidade de uma formação mais específica para os docentes atuantes em sala de aula, mas ao menos pode sinalizar alguns fatores que devem ser observados para a organização e condução do trabalho com esses alunos em sala.

3. O SURDO E SUA CULTURA

A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como forma de comunicação e expressão de comunidades de pessoas surdas do Brasil, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos.

A Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, estabelece as normas gerais e os critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. O Inciso IX define “comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações. (Incluído pela Lei nº 13.146, de 2015)”.

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, decreta que “... considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras (...) Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

Atualmente os surdos têm todos os seus direitos garantidos, inclusive tendo a Língua Brasileira de Sinais – Libras, sua língua materna, estabelecida na forma da lei. Mas que língua é essa?

A LIBRAS, como toda Língua de Sinais, é uma língua de modalidade gestual-visual porque utiliza, como canal ou meio de comunicação, movimentos gestuais e expressões faciais que são percebidos pela visão; portanto, diferencia-se da Língua Portuguesa, que é uma língua de modalidade oral-auditiva por utilizar, como canal ou meio de comunicação, sons articulados que são percebidos pelos ouvidos. Mas, as diferenças não estão somente na utilização de canais diferentes, estão também nas estruturas gramaticais de cada língua. (Revista da FENEIS, número 2:16)

Podemos afirmar que:

Os sinais são formados a partir da combinação do movimento das mãos com um determinado formato em um determinado lugar, podendo este lugar ser uma parte do corpo ou um espaço em frente ao corpo. Estas articulações das mãos, que podem ser comparadas aos fonemas e às vezes aos morfemas, são chamadas de parâmetros, portanto, nas Línguas de Sinais podem ser encontrados os seguintes parâmetros:

1. configuração das mãos: são formas das mãos, que podem ser da datilologia (alfabeto manual) ou outras formas feitas pela mão predominante (mão direita para os destros), ou pelas duas mãos do emissor ou sinalizador. Os sinais APRENDER, LARANJA e ADORAR têm a mesma configuração de mão;
2. movimento: os sinais podem ter um movimento ou não. Os sinais citados acima tem movimento, com exceção de PENSAR que, como os sinais AJOELHAR, EM-PÉ, não tem movimento;
3. orientação: os sinais podem ter uma direção e a inversão desta pode significar ideia de oposição, contrário ou concordância número-pessoal, como os sinais QUERER e QUERER-NÃO; IR e VIR;
4. expressão facial e/ou corporal: muitos sinais, além dos quatro parâmetros mencionados acima, em sua configuração tem como traço diferenciador também a expressão facial e/ou corporal, como os sinais ALEGRE e TRISTE. Há sinais feitos somente com a bochecha como LADRÃO, ATO SEXUAL.

Na combinação destes quatro parâmetros, ou cinco, tem-se o sinal. Falar com as mãos é, portanto, combinar estes elementos que formam as palavras e estas formam as frases em um contexto. (Revista da FENEIS, número 2:16)

Mas qual é a definição para surdo? Quem é o povo surdo? Como a comunidade surda começou a existir?

De acordo com o Dicionário Júnior da língua portuguesa (Geraldo Mattos, 2010, pág.700): “

Surdo am. ou sm. 1. Que não ouve – *uma pessoa surda / um surdo*. Am. 2. Que não atende ao que se pede – *O vendedor, surdo ao pedido de um abatimento, acabou perdendo a venda*. 3. Que não deixa sentir uma vibração quando se aperta o alto do pescoço logo abaixo do queixo – *Somente seis consoantes são surdas*. / As seguintes palavras têm duas consoantes surdas: *papo / tato / coco / fofo / sócio / xixi*. > Surdez sf. Sur.do

Para o nosso estudo ficaremos apenas com a definição número um. E quanto ao povo surdo e a comunidade surda? Qual é o conceito? Karin Strobel, em sua disciplina História da Educação dos Surdos, define da seguinte forma:

O povo surdo é grupo de sujeitos surdos que tem costumes, história, tradições em comuns e pertencentes às mesmas peculiaridades, ou seja, constrói sua concepção de mundo através da visão.

A comunidade surda, na verdade não é só de surdos, já que tem sujeitos ouvintes junto, que são família, intérpretes, professores, amigos e outros que participam e compartilham os mesmos interesses em comuns em um determinado localização que podem ser as associações de surdos, federações de surdos, igrejas e outros.

E quanto aos aspectos culturais dos surdos, o que podemos dizer? Os surdos possuem a sua própria cultura, que se refere a língua de sinais, as estratégias sociais e aos mecanismos compensatórios que realizam para agir sobre o mundo. Karin Strobel, em sua disciplina História da Educação dos Surdos, cita uma visão da História Cultural do povo surdo, um dos diferentes olhares na história dos surdos:

História cultural: é uma nova forma de a história de surdos trabalhar dando lugar à cultura e não mais a história escrita sob as visões do colonizador”. A História Cultural reflete os movimentos mundiais de surdos procurando não ter uma tendência em priorizar apenas os fatos vivenciados pelos educadores ouvintes, tornando-se uma história das instituições escolares e das metodologias ouvintistas de ensino e sim procurar levar através de relatos, depoimentos, fatos vivenciados e observações de povo surdo, misturando-se em um emaranhado de acontecimentos e ações, levadas a cabo por associações, federações, escolas e movimentos de surdos que são desconhecidas pela grande maioria das pessoas.

Aspectos que se referem a história cultural de hoje:

Piadas e contação de histórias;

Artes surdas;

Teatro com expressão visual e corporal;

Comportamentos;

Pedagogia surda;

Artefatos tecnológicos em casas e escolas de surdos: despertadores vibradores, tdd/ts, celulares com torpedos, closed caption, campanhas com luz, babá sinalizadores, etc.

Ser surdo não é apenas “não ouvir”. É muito mais amplo. É ver o mundo de uma forma totalmente diferente da ótica do mundo ouvinte. É apreender conhecimento, significar o mundo e a si mesmo através da visão, daí a importância da língua de sinais para a pessoa surda. (MARIA A. AMIN DE OLIVEIRA)

Considerando essa questão, a vivência do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras deve ser capaz de identificar e valorizar as capacidades e as novas habilidades adquiridas pelo aluno surdo para o seu uso diário e também para a conquista do maior nível de independência possível, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, educando-o para a inserção no mercado de trabalho, uma vez que a inclusão é um direito de todos, em meio à diversidade.

4. A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA PELO ALUNO SURDO

A inclusão de um aluno surdo implica proporcionar a ele um ensino realmente de qualidade, e não apenas garantir a ele um espaço no ambiente escolar. Em outras palavras, é necessário empenho por parte dos profissionais envolvidos visto que são vários os recursos disponíveis a fim de estimular e facilitar o entendimento do aluno. As estratégias de ensino, visando a desenvolver níveis mais altos de competência envolvem uma ação conjunta e diversa, bem como de reflexão e criatividade. Toda a comunidade escolar precisa se empenhar e o resultado imediato desse empenho é o despertar do aluno surdo para a compreensão e uso da língua, seja ela Libras, Língua Portuguesa ou Língua Estrangeira.

A inclusão escolar pode proporcionar aos alunos novas oportunidades, a partir de diferentes espaços de aprendizagem, do convívio com outros surdos e, ainda, do desenvolvimento de habilidades e competências indispensáveis para o bom convívio em sociedade, uma vez que a inclusão é um direito de todos, em meio à diversidade.

O ensino de Língua Estrangeira, nesse sentido, é extremamente importante, além de constituir o direito a educação, para que o aluno surdo tenha acesso ao conhecimento e todos os benefícios que este aprendizado possa lhe trazer. O ensino de Língua Estrangeira implica não apenas na aprendizagem linguística, mas também na inserção deste aluno na sociedade globalizada.

Considerando essa questão, a vivência do ensino e da aprendizagem de Línguas Estrangeiras deve ser capaz de identificar e valorizar as capacidades e as novas habilidades adquiridas pelo aluno para o seu uso diário e também para a conquista do maior nível de independência possível, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, educando-o para a inserção no mercado de trabalho.

E como o aluno surdo aprende? Que habilidades linguísticas devem ser trabalhadas? Quais estratégias e recursos didáticos são adequados para a aprendizagem da Língua Estrangeira, especificamente a Língua Inglesa?

O ensino da Língua Inglesa contempla o desenvolvimento de quatro habilidades linguísticas: entender, falar, ler e escrever. Por motivos óbvios, as habilidades linguísticas referentes a audição e a oralidade não são cobradas e não são trabalhadas com os alunos surdos. Entretanto, as habilidades linguísticas referentes a leitura e a escrita podem ser desenvolvidas e os alunos surdos têm plenas condições de aprendê-las. Devemos considerar que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a língua materna do surdo e é por intermédio dela que o processo de aprendizagem de Língua Estrangeira se dá. Entretanto, não basta recorrer somente à língua materna do aluno surdo, é importante também utilizar diferentes estratégias e recursos visuais. A Língua Estrangeira deve ser contextualizada. A incursão no mundo da escrita se dará por processos visuais de significação que têm na língua de sinais seu principal elemento fundador.

É relevante pensar em uma pedagogia que atenda as necessidades dos alunos surdos que se encontram imersos no mundo visual e apreendem, a partir dele, a maior parte das informações para a construção de seu conhecimento. Para os surdos os conceitos são organizados em língua de sinais, que por ser uma língua viso-gestual, pode ser comparada a um filme, já que o enunciador enuncia por meio de imagens, compondo cenas explorando a simultaneidade e a consecutividade de eventos. (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2011)

Assim, para favorecer a aprendizagem do aluno surdo não basta apenas apresentar os conteúdos em Libras, é preciso explicar os conteúdos de sala de aula utilizando de toda a potencialidade visual que essa língua tem. Autores como Campello (2007) defendem então que se trata de uma semiótica imagética: um novo campo que explora a visualidade a partir do qual podem ser investigados aspectos de cultura surda, da constituição da imagem visual presentes nos surdos, os chamados 'olhares surdos', que podem ser cultivados também como recursos didáticos. Não se trata do uso de gestos ou mímica, mas de um trabalho com signos em língua de sinais, explorando as características visuais dessa língua: o uso dos braços, dos corpos, os traços visuais como expressões corporais e faciais, mãos, dedos, pés, pernas com uma significação mais ampla, na perspectiva de uma semiótica imagética (MARTINS, 2001; CAMPELLO, 2007). Esse tipo de recurso de linguagem é comum entre pessoas surdas e precisa ser compreendido e

incorporado pelas práticas pedagógicas com o objetivo de favorecer a aprendizagem de alunos surdos. (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2011)

Assim, um elemento imagético (uma maquete, um desenho, um mapa, um gráfico, um vídeo, um pequeno trecho de filme) poderia ser um material útil à apresentação de um tema ou conteúdo pelo professor de Língua Estrangeira. Um elemento visual que provocasse debate, que trouxesse a tona conceitos, opiniões e que pudesse ser aprofundado na direção dos objetivos pretendidos pelo professor. (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2011)

Nessa direção, a imagem (em sua perspectiva semiótica) é um objeto de estudo e de pesquisa que pode produzir conhecimentos, bem como formas de apropriação da cultura/conhecimento que nos permitam usufruir do mundo das imagens e não sermos passivos ao bombardeio de imagens ao qual estamos expostos diante da televisão, jornais, revistas, publicidade, internet, entre tantos. A escola pode colaborar para a exploração das várias nuances da imagem, signo, significado e semiótica visual na prática educacional cotidiana, oferecendo subsídios para ampliar os “olhares” aos sujeitos surdos e à sua capacidade de captar e compreender o “saber” e a “abstração” do pensamento imagético. (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2011)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aluno surdo pode e deve ser incluído no processo de ensino regular. Ele precisa do contato com outras pessoas para se socializar e interagir com o mundo que o cerca. Neste sentido, o mais importante é o ganho social. Aprender uma língua estrangeira é sempre muito importante, mas para o surdo o mais importante é que ele tenha condições de ter uma vida o mais independente possível e a língua estrangeira pode ajudá-lo, mas o professor precisa estar preparado. Trabalhar com este aluno de forma diferente, dentro de suas habilidades e interagindo com os colegas de classe, dará condições para que este aluno se desenvolva.

O surdo percebe o mundo de forma diferente dos ouvintes, através de uma experiência visual e faz uso de uma linguagem específica para isso: a língua de sinais. Esta língua é, antes de tudo, a imagem do pensamento dos surdos e faz parte da experiência vivida da comunidade surda. Como artefato cultural, a língua de sinais também é submetida à significação social a partir de critérios valorizados, sendo aprovada como sistema de linguagem rica e independente. (QUADROS, 2006)

O processo de inclusão do surdo na sociedade é uma necessidade e cabe ao professor se adaptar, entender e aceitar o surdo com suas especificidades. O convívio com a diversidade traz uma experiência riquíssima de valorização e crescimento como pessoa humana. Ganha o aluno surdo, ganha a comunidade surda, ganha o professor e ganha principalmente a sociedade, dando um basta ao preconceito e a intolerância.

REFERÊNCIAS

- [1] Brasil. Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
- [2] Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>
- [3] Brasil. Lei nº 10.098, de 19 de Dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm#art18>
- [4] Brasil. Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm
- [5] Brasil. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília, 1999
- [6] Campello, A.R.S. Pedagogia Visual / Sinal na Educação dos Surdos. In: Quadros, R. M. de; Pelin, G. (orgs). Estudos Surdos II. Petrópolis: Arara Azul, 2007. P. 100-131.
- [7] Lacerda, C.B.F.; Santos, L.F.dos; Caetano, J.F. Língua Brasileira de Sinais – Libras uma introdução. Capítulo 6: Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. São Carlos: UFSCar, 2011
- [8] Martins, M. A. L. Relação Professor Surdo / Aluno Surdo em Sala de Aula: análise das práticas bilíngues e suas problematizações. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba. 2010.
- [9] Mattos, Geraldo. Dicionário Júnior da língua portuguesa. São Paulo: FTD, 2010.

- [10] McCOLL, Hilary. Foreign Language Learning and Inclusion: Who? Why? What? And How?. Support for Learning, the British journal of Learning Support, Volume 20. Number 3, August 2005.
- [11] Oliveira, Maria A. Amin de. O que significa ser surdo? Conhecendo um pouco do que significa ser surdo através da discussão do filme “Seu nome é Jonas”. Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade. Disponível em: <<http://www.editora-arara-azul.com.br/revista/relato.php>>
- [12] Paraná. Seed. Dia a Dia Educação.2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br>
- [13] Quadros, Ronice Muller. Educação de surdos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- [14] revista da Feneis. Números 1 ao 13. R.J. 1999/2002.
- [15] Strobel, Karin. História da Educação de Surdos. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Licenciatura em Letras-Libras na modalidade a distância, 2009

Capítulo 2

Educação musical: O que as pessoas surdas nos dizem?

Tatiane Ribeiro Morais de Paula

Patrícia Lima Martins Pederiva

Resumo: Este trabalho tem por base uma dissertação de mestrado em andamento e por objetivo investigar como se dá a vivência da musicalidade da pessoa surda, considerando sua cultura. Diante da obrigatoriedade da educação musical nas escolas de educação básica, por meio da Lei de nº 11.769 de 18 de agosto de 2008, percebemos que compreender este processo, da vivência da musicalidade da pessoa surda, nos proporciona vislumbrar uma educação musical que permita a participação de todos. Pensar em uma educação musical a partir do que as pessoas surdas nos contam sobre sua vivência é de suma importância para romper com o ciclo vicioso das atividades sempre adaptadas. Considerando o indivíduo como unidade afeto intelecto, com base na perspectiva histórico-cultural de Vygotski, temos como fonte de pesquisa o perceber este indivíduo em sua totalidade e, portanto, percebê-lo em inteireza e interação dos seus sentidos. A pessoa surda é vista como um ser de possibilidades e não de limitações. Sua deficiência se dá quando, ao encontro da sociedade, não descobre um espaço social educativo capaz de valorizar a diversidade humana. Como metodologia de pesquisa buscamos na etnografia o suporte do nosso fazer em campo por possibilitar, a partir da cultura surda, nossa descoberta de como se dá esta vivência da musicalidade. Utilizamos então características da etnografia sensorial, um desdobramento da etnografia, que considera a interconectividade dos sentidos no indivíduo, ressaltando que não há isolamento entre eles, mas sim uma ligação, percebendo as experiências como multissensoriais. Para os resultados prévios apresentados, utilizamos o projeto piloto realizado no ano de 2016 em que fizemos uso de entrevistas para coleta dos dados e em suas análises vislumbramos que pensar em uma educação musical que considere a singularidade da maneira como a pessoa surda vivencia sua musicalidade vai além de uma vivência baseada somente na vibração, ela contempla também o observar o movimento do outro e então iniciar sua vivência.

Palavras-chave: Educação musical. Cultura Surda. Perspectiva Histórico-Cultural. Musicalidade.

1. INTRODUÇÃO

Das diversas possibilidades de se experimentar a música, seja pela apreciação auditiva, seja por meio da atividade corporal, para para refletir a respeito desta vivência em um contexto que extrapola as condições existentes numa realidade ouvinte. Pensemos nas inúmeras possibilidades de vivenciar nossa musicalidade. Agora pensemos nessas mesmas possibilidades sendo vivenciadas pelas pessoas surdas. De fato, nossa sociedade, ao conectar as palavras música, som e audição, já distancia a pessoa surda da possibilidade da vivência de sua musicalidade. Então nos perguntamos: como elas vivenciam esta musicalidade? E assim partimos para descobrir, com elas, como se dá esta vivência.

O mundo é carregado de música e movimento. As diversas culturas fazem uso da música o tempo todo, durante festejos, rituais, nas expressões de alegria e tristeza, enfim, é algo próprio do universo. Tudo tem som e todas estas coisas o surdo pode ver e perceber. As ondas do mar, os pássaros, o vento...

Os estudos de Haguiara-Cervellini comprovaram que se na infância a criança tem contato com a música, a probabilidade dela se apropriar do universo musical como fonte de prazer é grande, assim e ao nosso ver, de ter a música como uma possibilidade da vivência de sua musicalidade.

A oportunidade dada às pessoas surdas deve ser a mesma das ouvintes. Emmanuelle nasceu surda, tornou-se artista francesa e relatou sua história em seu livro “O grito da gaviota” – Le cri de la mouette. Para ela era formidável o fato do seu pai ignorar a questão da surdez e compartilhar da paixão pela música, levando-a a concertos e tocando piano com ela. Assim percebemos que a exclusão da pessoa surda ao mundo da música, da vivência de sua musicalidade se dá, em sua maioria, pelo rótulo da sociedade ao determinar o que é ou não possível para essas pessoas.

Em Vygotski (2012) a suposta limitação de uma pessoa, que para ele enquanto deficiência é criada socialmente, serve como fonte para se buscar novas vias para o aprendizado dos indivíduos, pois sua tese central da defectologia está baseada em que o defeito não condiciona o que a pessoa pode ou não fazer. Somos seres de possibilidades.

Com este pensamento julgamos ser totalmente possível e viável uma educação musical em que a singularidade das pessoas surdas e a forma como elas vivenciam sua musicalidade seja desenvolvida, pois sabemos que elas reagem à música expressando-se.

[...] Por todo o seu corpo é possível captar as vibrações das ondas sonoras. Estas podem ser percebidas pela pele e pelos ossos. A pele é o órgão dos sentidos mais vital. Pode-se viver sem audição, visão, olfato, paladar, mas é impossível viver sem a pele. A pele estabelece os limites do corpo, propiciando sua relação com o mundo exterior. É, portanto, um meio de comunicação fundamental com o outro. Ela funciona como um canal de transmissão geral. Daqui se depreende que os sons possam afetar o sujeito também por essa via. E, beneficiando-se dela, o sujeito surdo pode, então, usufruir desse mundo sonoro e reagir a ele” (HAGUIARA - CERVELLINI, 2003, p. 79).

Assim acreditamos que uma educação musical que considere a vivência da pessoa surda deve oferecer, também, as mesmas oportunidades de experimentação, de descoberta, em relação ao mundo sonoro que a rodeia, que são ofertadas às pessoas ouvintes. É dentro desta perspectiva de possibilidades e potencialidades do indivíduo que pretendemos perceber e aprender como acontece o desenvolvimento da musicalidade da pessoa surda. Para tanto, faremos uso da etnografia sensorial e usaremos a entrevista para nossa coleta de dados. Por se tratar de uma pesquisa em andamento, os resultados aqui apresentados são fruto do nosso projeto piloto ocorrido no ano de 2016.

2. PROBLEMA DE PESQUISA

Pensar na obrigatoriedade da educação musical estabelecida nas escolas de educação básica de todo o território nacional, desde 2008, e na necessidade de encontrar caminhos para que todos os indivíduos façam parte deste processo, apresentamos para fins deste trabalho, o seguinte problema de pesquisa:

- Descobrir caminhos para o desenvolvimento da musicalidade do surdo a partir deles.

3. OBJETIVO DA PESQUISA

Tendo a educação musical novo enfoque, visto sua obrigatoriedade desde 2008, e a necessidade de esclarecer para sociedade como um todo que, qualquer ser humano pode participar e apropriar-se da música como forma de arte, apresentamos o seguinte objetivo:

- Investigar como se dá a vivência da musicalidade da pessoa surda, considerando sua cultura.

4. REFERENCIAL TEÓRICO

Ao pensarmos e falarmos a palavra música, a representação que aparece em nossa mente está vinculada a representação social do que tem sido produzido, apresentado e ofertado à sociedade como tal, ou seja, são músicas produzidas, em sua maioria, em estúdios, com profissionais formados, instrumentos institucionalizados para produção musical criada e pensada para uma população ouvinte. A própria possibilidade de vivenciar nossa musicalidade, por meio da música, também encontra endereço certo dentro de padrões e normas que muitas vezes não consideram outras possibilidades. “A música desde sua antiguidade tem sido criada e pensada para ouvintes” (Gonçalves, 2016, comunicação pessoal, GEPPE-Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas da Universidade de Brasília) e para os que não atendem este quesito, resta permanecer no silêncio.

Em contrapartida a esta representação social, temos a visão de Schafer sobre a música onde ele diz que “Música é uma organização de sons (ritmo, melodia, etc.) com a intenção de ser ouvida” (2011, p. 23). Ainda em Schafer há inúmeros relatos de como fazer música inclusive com o uso de objetos sonoros¹ encontrados em uma sala de aula.

Diante das inúmeras possibilidades de se fazer música para além da música que estamos habituados a ouvir como fonte massiva de nossa sociedade, há também, conforme mencionado, inúmeras possibilidades de se fazer música a partir destes objetos sonoros que nos rodeiam.

Schroeder (2005) pesquisou alguns estudiosos e suas propostas pedagógicas práticas em relação a educação musical. Nesta pesquisa ela chegou à conclusão que para os referidos estudiosos a musicalidade estava vinculada à percepção auditiva: “Coerentemente com a associação da musicalidade/percepção auditiva, parece ser consenso a ideia de que todo processo de musicalização deve ter início com um trabalho auditivo” (p. 78). Isso ressalta o que falamos a respeito da concepção da música ser criada e pensada por e para ouvintes.

Importante considerar o estudo realizado por Schroeder uma vez que partimos de uma cultura surda, para compreendermos com ela, como se dá este desenvolvimento da sua musicalidade. Como então pensar a educação musical que respeite a singularidade da pessoa surda em que a percepção do mundo se dá pelo visual? Como pensar a musicalidade como algo que em que não tenha em evidência a percepção auditiva? Ao desvincularmos a música ao ouvido, surge um novo caminho, um novo olhar para este sentido do ouvir, do fazer musical.

Uma das questões a serem repensadas em relação a questão da educação musical é a demanda pela perfeição ou no mínimo um dom nato do indivíduo para o exercício de sua musicalidade. Pensar assim é uma condição limitadora e excludente. Pederiva e Tunes sinalizam que:

A expressão musical passa a ser regida pela técnica. Qual seria o sentido dessa mecânica? Aos que não se ajustam, por alguma razão, a essa engrenagem, resta o epíteto de amusicais, seres com um dote biológico a menos (2013, p. 77).

Em se tratando da prática, aqui abordada no âmbito da educação musical, vemos estas questões latentes. Só é convidado para participar do coral aquele que é afinado, bom músico é o que sabe ler partitura ou o que sabe tocar de “ouvido”, tudo muito centrado nas condições auditivas dos que estão envolvidos no processo musical.

Como a sociedade percebe a música sendo algo pertencente ao universo dos ouvintes ela mesmo os exclui. Na pesquisa de Griebeler e Schambeck (2014) foi apontado o fato de, durante aulas de música, estudantes surdos serem colocados ou levados para outro ambiente uma vez que a proposta da aula não se adequava a eles. Esta identificação reflete na vida da pessoa surda, que acaba por carregar este estigma, afastando-se da experiência musical, não se permitindo essa vivência, sentindo-se amusical.

¹ Cada coisa que se ouve. Os objetos sonoros podem diferir de vários modos importantes, através de variações em: 1. frequência (altura); 2. intensidade (volume); 3. duração e 4. timbre (cor tonal). (SCHAFFER, 2011, p. 166).

Precisamos lembrar que nem sempre a música foi vivida e experimentada como vemos nos dias atuais, onde há um padrão para o belo, para o aceitável, para o normal. A música simplesmente existia e era dado a cada pessoa experimentá-la e vivenciá-la à sua maneira.

Um das questões de muitos não perceberem as possibilidades das pessoas surdas em relação a vivência da musicalidade se deve ao fato de ainda não compreenderem as inúmeras maneiras de vivenciá-la e permanecerem engessados no duo musicalidade/ percepção auditiva. Há a prevalência de um pensamento engessado nas concepções de que se a pessoa não escuta ela não tem como vivenciar sua musicalidade, principalmente através da música, porque este tipo de experiência caberia somente as pessoas ouvintes.

Pensemos então em Helen Keller, surdocega, que tinha na música uma fonte de expressão do seu ser. Ela negou todas as expectativas contrárias ao seu desenvolvimento, expectativas depositadas em estereótipos de incapacidade. Estereótipos de que somente quem houve pode vivenciar sua musicalidade por meio da música. Devemos lembrar que em momento algum foi fácil, mas a dedicação de sua professora foi fundamental em seu desenvolvimento.

Assim consideramos que o que temos em comum são nossas diferenças. Esta é a regularidade presente no Universo e em condições iguais de oportunidade é possível que todo ser humano de desenvolva.

Desta forma partimos do princípio de que toda pessoa é um ser musical e que o ser humano se sente capaz ou incapaz, em sua sociedade, pela representação que esta faz dele. No caso da pessoa surda, a representação se baseia em uma pessoa que não está apta para ter contato com a música, para expressar sua musicalidade por conta da existência do defeito, da ausência da percepção auditiva tal e qual acontece com os ouvintes, tendo a visão de que esta percepção auditiva é a única possibilidade ou a mais importante para o reconhecimento do mundo sonoro.

O ambiente familiar também interfere em sua aceitação para o universo musical. No seio familiar, a musicalidade da pessoa surda, sua vivência com o universo sonoro, muitas vezes é negligenciada pelo rótulo da incapacidade do ouvir, quando na verdade a vida em seu dia – a – dia deveria contribuir para este processo uma vez que o desenvolvimento da musicalidade está vinculado ao desenvolvimento histórico do indivíduo (Schroeder, 2005). Assim é de suma importância considerarmos todas as relações da pessoa surda em seu desenvolvimento cultural.

O que definimos por musicalidade não se trata de uma afinação de voz, de leituras de partituras, reconhecimento de ritmos, normas e técnicas da música. A musicalidade da qual falamos é o comportamento humano relativo a vivência que se tem com o mundo sonoro (Pederiva, 2016, comunicação pessoal, GEPPE/Unb), seja com o som, com o ritmo, com as vibrações, tendo na música uma possibilidade desta vivência, em que a percepção auditiva não é a única forma de vivenciá-la.

Então, diante da obrigatoriedade, desde 2008, da educação musical nas escolas de educação básica em todo o território nacional por intermédio da Lei de nº 11.769 de 18 de agosto de 2008 nos perguntamos como e se tem acontecido também no contexto da pessoa surda. A lei estabeleceu um prazo de 3 anos para que as escolas se adaptassem a nova exigência. O que aconteceu neste intervalo de tempo? O que podemos observar foi que a maioria das escolas não conseguiu se adaptar, cada uma por um motivo diferente.

Vemos com isso que a educação musical se torna um ensino para poucos, para eleitos, pois a busca pela perfeição com base na constituição biológica do homem faz-se prioridade, descaracterizando a musicalidade e desassociando-a da música e do ser humano. Uma vez que a musicalidade é descaracterizada, nota-se cada vez mais o distanciamento das pessoas que, diante de tantas regras e normais, não se sentem aptas para seu exercício e expressão.

Chegamos ao ano de 2016 e em janeiro, com a Lei 13.278/2016, fez-se obrigatório o ensino das artes visuais, da dança, do teatro e da música nas escolas de educação básica em todo território nacional, tendo um período de 5 anos para sua implementação. As mesmas dúvidas que pairaram no ambiente educacional durante a lei de 2008 retornaram, ou pelo visto, permaneceram. Então nos perguntamos como acontecerá o ensino da educação musical para os estudantes surdos.

Enquanto não temos todas as respostas para nossas perguntas, vamos pensando sobre a pessoa surda, suas possibilidades e potencialidades. Em seus estudos da defectologia apresentados no livro “Fundamentos de Defectologia”, Vygotski relata a respeito do desenvolvimento do indivíduo com defeito. Especificamente nesta leitura vemos seu pensamento a respeito do desenvolvimento das pessoas cegas, surdas e com atraso mental.

Vale ressaltar que à sua época não havia a relação da palavra defeito ao sentido de menos valia como hoje vigora, antes era vinculada estritamente a ver o outro como pessoa em que seu desenvolvimento ocorria

de forma diferente devido ao defeito biológico, mas que este não interferia na condição humana de ser. De igual modo ele ainda relata a respeito da dialética da nossa constituição biológica e cultural e com este raciocínio caminhamos durante toda nossa pesquisa.

Em seu texto, Vygotski não rotula, não classifica, não diminui, não exclui e nem segrega o outro, antes deixa claro seu posicionamento ao defender que o desenvolvimento afetado pelo defeito de uma criança não pode ser considerado, em relação aos seus pares, um desenvolvimento inferior, mas sim um desenvolvimento próprio, de outro modo, à sua maneira. A compreensão do indivíduo como ser capaz faz do defeito a força para a vida. “[...] *la existencia de obstáculos es la condición principal para el logro del objetivo*” (PÁVLOV, 1951, p. 302, apud VYGOTSKI, 2012, p. 16).

A existência do defeito não é a questão a ser discutida, mas sim sua consequência manifestada no ambiente social, uma vez que é no seio da sociedade que percebemos e vivemos as atitudes preconceituosas frente ao defeito do outro, ao que não é normal nem o padrão para nós. É na nossa conduta diária que percebemos a alteridade. Ser surdo não é um problema, a consequência de ser surdo na sociedade é que gera um problema para tais pessoas. A sociedade está engessada e limitada aos seus padrões, à sua normalidade.

La sordera [...] su influencia directa sobre el desarrollo en su conjunto es relativamente pequeña; [...]. Pero la mudez provocada por este defecto, la ausencia de habla humana, la imposibilidad de dominar el lenguaje, engendran una de las complicaciones más penosas de todo el desarrollo cultural (VYGOTSKI, 2012, p. 27).

No documentário “Sou surda e não sabia” Sandrine, filha de pais ouvintes, relata sua descoberta enquanto indivíduo surdo somente ao frequentar uma escola, em seu desenvolvimento cultural. Ela percebe que as pessoas olham umas para as outras e movimentam os lábios. A princípio ela pensa que a comunicação entre as pessoas que estão a movimentar seus lábios se dá por telepatia, depois por balões invisíveis cheios de pensamentos onde o outro é capaz de ler esses pensamentos. Desta observação percebe então que não consegue fazer como as outras pessoas, pois lança seus pensamentos, mas ninguém responde, assim Sandrine descobre-se diferente.

Nossa natureza vai além do nosso biológico, onde o desafio encontrado a partir de um defeito nada mais é que a mola propulsora para o desenvolvimento do indivíduo em toda sua capacidade. Somos seres de possibilidades e essa expressão de vida acontece no ambiente cultural.

O defeito torna-se um desvio social baseado nos critérios da exigente normalidade. O indivíduo que possui o defeito não se percebe diferente do outro até que a sociedade o apresente como tal. “*Se van reestructurando todos los vínculos con las personas, todos los momentos que determinan el lugar del hombre en el medio social, su papel y destino como partícipe de la vida, todas las funciones de la existencia social*” (VYGOTSKI, 2012, p. 18).

Esta é a questão, a sociedade os percebe como deficientes e eles se percebem diferentes da sociedade e dentro dela. Como já sinalizado, não é o defeito que limita a pessoa, é a consequência deste defeito no ambiente social que gera um problema, uma exclusão, uma segregação.

“Um rótulo rígido pode condicionar a atitude do professor e, a longo prazo, desviar o comportamento da criança para o caminho previsto” (GOULD, 2014, p. 155). Por isso precisamos ter um olhar que nos leve para além da guia deste caminho previsto. Como exemplo podemos relatar a conversa que tivemos com uma professora de artes. Diante da existência de estudantes surdos em sua classe, seus colegas de profissão afirmaram não haver necessidade dela incluí-los nas aulas de dança, pois os mesmos não ouviam. A postura daqueles profissionais estava engessada pelo rótulo, e o caminho da exclusão traçado. Fato foi que a professora não considerou o rótulo e incluiu os estudantes nas atividades propostas, proporcionando a todos igualdade em seu desenvolvimento.

Vemos assim que a presença da diferença não significa incapacidade. É muito importante termos uma postura capaz de quebrar com estes rótulos e com as representações sobre a pessoa surda como incompleta.

Quando diagnosticada, o senso comum traz uma representação de surdo-aquele que não escuta- que é imediatamente assumida pela família. Ser surdo é ser incompleto. [...] Não está em discussão o quanto ele pode ainda escutar. [...] Não está em pauta o ser de possibilidades que está por trás, ou melhor, para além da surdez. O rótulo está dado, a imagem é incorporada (HAGUIARA-CERVELLINI, 2003, p. 53 e 54).

Assim, iniciamos este trabalho que tem por objetivo: investigar como se dá a vivência da musicalidade da pessoa surda, considerando sua cultura, compreendendo que a pessoa surda, vista à luz da perspectiva histórico-cultural de Vygotski (2013), é uma unidade afeto - intelecto em que a existência do defeito é um aspecto biológico e não limitador de seu desenvolvimento, sendo a diferença, uma condição humana. Partimos também do princípio que todo ser é musical (Pederiva e Tunes, 2013) e que as experiências são multissensoriais (PINK, 2015).

5.METODOLOGIA

Antes de adentrarmos na questão de como a pesquisa será realizada, devemos lembrar que a escolha do caminho metodológico dentro de uma pesquisa é diretamente relacionada ao objeto e objetivo de estudo, além de fortalecer com uso de instrumentos e ferramentas de coleta e análise de dados o resultado esperado a respeito da pesquisa, evidenciando também a postura e a relação do pesquisador no quesito de sua participação direta ou não na mesma. “[...] ao registrar o seu percurso metodológico, você estará evidenciando a sua postura epistemológica enquanto pesquisador, ou seja, você deixará pistas de como está concebendo a relação sujeito-objeto do conhecimento” (GONSALVES, 2003, p.61).

Ao se perceber e desejar caminhar não do lado de fora do fenômeno investigado, ouvindo o que os próprios participantes desejam compartilhar, e de como este processo se configura, vemos a possibilidade de, a partir da própria cultura surda, aprender com ela, e não apenas por meio de uma observação distanciada. Esta postura nos permite pensar numa proposta de inclusão vinda das próprias pessoas surdas e não somente de adaptações das atividades propostas para as pessoas ouvintes.

Espera-se que isso aconteça num elo de cumplicidade onde o respeito a todas as questões pertinentes para as pessoas participantes da pesquisa sejam levadas em conta. Isso nos viabiliza um olhar diferenciado propiciado pela etnografia como, a priori, a trilha que nos dará o suporte para compreendermos nossas inquietações, presenteando-nos com a beleza que permanece viva em uma cultura e que muitas vezes são negligenciadas por se observar apenas um lado da moeda.

A cultura é o ambiente/meio social o qual todos estamos inseridos e sofremos influência direta ou indiretamente, de forma consciente ou inconsciente. “O ambiente social é a autêntica alavanca do processo educativo” (Vygotski, 2001, p.76). Ao escolhermos a etnografia como suporte deste caminhar metodológico devemos lembrar que “[...] a etnografia não é o estudo de uma cultura, mas um estudo dos comportamentos sociais de um grupo identificável de pessoas” (CRESWELL, 2014, p.83, negrito nosso), portanto desejamos compreender a relação de pessoas da cultura surda com a sua musicalidade.

Por pensarmos uma educação que respeite a experiência do ser humano considerando todo o aspecto histórico – cultural deste indivíduo, por perceber e compreender que na perspectiva de Vygotski temos esse modo específico de pensar educação, contemplamos na etnografia, a possibilidade do pesquisador imergir nessa cultura por meio do diálogo com esta, “O saber que não passa pela experiência pessoal não é saber” (Vygotski, 2001, p. 76).

Dentro da etnografia encontramos a etnografia sensorial (PINK 2015) que considera os sentidos humanos numa interconectividade e as experiências como multissensoriais. Ela nos mostra um caminho direcionado para unidade perceptiva do ser humano, para além do que tem sido comumente tratado, usado e analisado nas pesquisas, ou seja, da visão fragmentada do ser humano. “A percepção é a realização não de uma mente em um corpo, mas do organismo inteiro enquanto percorre o seu ambiente, e que o que ele percebe não são coisas como tais, mas o que elas oferecem para a prossecução da sua atividade” (GIBSON apud INGOLD, 2015, p. 37).

A fim de identificarmos, a partir da cultura surda, como se dá esta vivência de sua musicalidade, e como procedimento de coleta de dados, faremos uso de entrevistas individuais em que abordaremos a história de vida dessas pessoas e sua relação com a música. As entrevistas acontecerão durante encontros a serem estabelecidos com os participantes da pesquisa. A análise dos dados se dará a partir da fala das pessoas surdas, na busca de que cada entrevista realizada nos evidencie os caminhos desta vivência da

musicalidade. Serão, a priori, 6 participantes. Como mencionado anteriormente, a pesquisa encontra-se em andamento e os resultados prévios aqui apresentados fazem referência ao projeto piloto realizado no ano de 2016.

6.RESULTADOS PRÉVIOS

Por se tratar de uma dissertação em andamento, os resultados aqui apresentados são fruto do projeto piloto que realizamos no primeiro semestre de 2016 para aproximação com o universo da cultura surda e que teve como intuito a compreensão inicial das maneiras de como a pessoa surda vivencia sua musicalidade. Assim passamos a pensar sobre o que elas nos diziam.

Este percurso da pesquisa contou com três momentos. Primeiramente, uma visita em uma escola de música com o intuito de encontrarmos, nesse universo, algumas pessoas surdas. Desejávamos compreender, de modo inicial, como seria a relação delas com sua musicalidade. Em um segundo momento, realizamos uma visita ao grupo *Surdodum*, grupo brasileiro de percussão formado por integrantes surdos e ouvintes. E num terceiro momento duas conversas, distintas, com outras duas pessoas surdas. Essas conversas/entrevistas foram baseadas na história de vida das pessoas e sua relação com a música.

Nosso projeto piloto foi a primeira aproximação com alguns participantes da pesquisa, em que começamos a descobrir, com eles, as inúmeras possibilidades de se vivenciar a musicalidade, pensando o ser - humano em sua unidade e considerando o funcionamento do organismo de modo globalizado. Para iniciar levantamos a questão de como eles se relacionavam com a música. Abaixo trazemos alguns resultados encontrados a partir do piloto realizado.

Em visita à escola de música, tomei conhecimento que haviam apenas 3 estudantes surdos com perdas parciais e sem uso da língua de sinais. Eram oralizados. Não consegui contato com eles porque era o dia do conselho de classe e a turma foi dispensada. Como se tratava de uma escola de música, o foco da instituição, não estava em perceber como acontece e como se dá a vivência musical das pessoas surdas, mas sim no aprendizado de algum instrumento específico, ou seja, da técnica e das habilidades em cada instrumento, na execução do mesmo. Um dos estudantes fazia bateria e os outros dois estavam na turma de musicalização infantil, em níveis diferentes. Esses três estudantes eram atendidos também por um núcleo de inclusão com a finalidade de conversar e verificar o aproveitamento de cada um ao longo do curso.

Na sede de escutar o que as pessoas surdas dizem a respeito de sua vivência com a música, confesso que saí daquele lugar decepcionada. Tinha em mente o contato com alguns jovens ou mesmo adultos surdos com quem pudesse conversar a respeito de sua musicalidade, o que de fato não ocorreu. Então me perguntei porque no geral as pessoas surdas não procuravam uma escola de música. Seria por causa de proposta inadequada, que não considerava seus modos singulares de vivência de sua musicalidade, ou seria por que eles não se sentem parte deste universo sonoro? Seria por falta de oportunidade, de outros modos de se perceberem como seres musicais que são? Seria pela ausência de um profissional de Libras? Questões estas que ainda caminham com a gente.

Em conversa com uma pessoa surda, ela relatou-me uma experiência musical que teve ao sentir a vibração da música quando um balão, durante uma festa, caiu em sua mão. Após este momento ela, ainda de posse do balão, começou a dançar e aproveitar aquele momento, "ouvindo o ambiente musical" por meio das vibrações ao tocar o balão, por outros caminhos perceptíveis.

Com esta experiência, o que as pessoas surdam nos dizem? Há outras formas de vivência da musicalidade, de ouvir música, possibilitada por essa organização global do organismo, de sua unidade de funcionamento, por meio de outros sentidos sem a valorização massiva da percepção auditiva. Isso, corrobora o uso da etnografia sensorial, que permite perceber essas experiências como multissensoriais.

Em nova conversa, com outra pessoa surda, a sua experiência musical nos remeteu à observação do movimento do corpo do outro, como indicativo de experiência relativa à musicalidade. Ela relatou que sua irmã, que é ouvinte, "ligava o som" e começava a dançar, balançando o corpo. Enquanto isso, ela observava aqueles movimentos e os copiava, assim dançando também. A mesma coisa acontecia quando saía com amigos para ir às festas.

Nota-se aqui que a observação daqueles movimentos rítmicos e sua imitação possibilitaram a vivência de sua musicalidade, o "ouvir" a música pela experiência do outro. O que então aprendemos com as pessoas

surdas? Podemos constatar que a vivência da musicalidade foi realizada por outras vias de percepção, numa interconectividade de sentidos, onde o corpo possibilitou uma experiência multissensorial.

O que as pessoas surdas nos disseram é que suas experiências e vivência musical podem ser também experienciadas a partir do movimento corporal, da dança, do sentir, perceber e “ouvir” com os “ouvidos” e com o movimento e pelo corpo do outro. Vygotski fala da importância da repetição ou reprodução de meios de conduta na atividade do homem onde a experiência do outro também nos constitui.

É fácil compreender o enorme significado da conservação da experiência anterior para a vida do homem, o quanto ela facilita sua adaptação ao mundo que o cerca, ao criar e elaborar hábitos permanentes que se repetem em condições iguais (VYGOTSKI, 2009, p. 12).

A proposta aqui apresentada vai muito além da convenção social sobre música e como podemos vivenciá-la, principalmente no campo da surdez em que há uma tendência a vincular suas vivências musicais com base exclusivamente na vibração. Tratamos aqui das inúmeras possibilidades de se encontrar e perceber a musicalidade na vida da pessoa surda a partir do que ela tem a dizer sobre isso e compreendemos que a experiência com a vibração do balão e com a observação e repetição do movimento do outro constituem assim, outras formas de se vivenciar a musicalidade.

Então, como resultado do projeto piloto verificamos que a vivência da musicalidade da pessoa surda não está baseada somente numa questão de vibração. Sim, compreendemos que a vivência da musicalidade da pessoa surda se dá também pela vibração, mas que há outras possibilidades, como por exemplo, a observação do movimento do outro, portanto, acreditamos que uma educação musical que considere a maneira como a pessoa surda vivencia sua musicalidade não pode estar baseada somente em atividades que envolvam a vibração. Precisamos repensar as práticas pedagógicas da educação musical que enfatizam uma única forma, ao pensar nas pessoas surdas, de se vivenciar a musicalidade.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toca-nos, portanto, pensarmos a importância de se compreender, entender e vislumbrar a musicalidade por outro ângulo, por uma proposta que percebe o indivíduo como ser musical, pleno de musicalidade, partindo do princípio que a música não é percebida e vivida somente pelo ouvido e nem que a música se restringe às partituras, notações e outras formalidades, mas que ela é vivida diariamente de diversos modos e por diferentes vias perceptivas, na totalidade do ser, em consonância com a realidade de que todos somos seres musicais e de possibilidades.

O que precisamos compreender é a complexidade do desenvolvimento peculiar de cada indivíduo, considerando a diversidade humana, o meio em que vive, as experiências que vivencia, unidos a um ambiente social educativo. Esse ambiente se refere à organização de sociedade capaz de proporcionar e disponibilizar aos seus indivíduos todas as ferramentas necessárias para seu pleno desenvolvimento, dentro de suas potencialidades e não de padrões estabelecidos.

Desta forma, contemplamos a possibilidade de compreendermos os caminhos da vivência da musicalidade da pessoa surda para pensarmos em uma educação musical que trate a música como função educativa e de desenvolvimento da musicalidade da pessoa, não como suporte para socialização e/ou aprendizagem de conteúdos de outras disciplinas.

Quando pensamos a educação musical não estamos falando do ensino de um instrumento. Falamos da possibilidade do desenvolvimento da musicalidade do indivíduo, por isso a importância de se compreender como as pessoas surdas vivenciam sua musicalidade.

Não há como pensar em práticas pedagógicas para educação musical, na educação básica, no contexto da cultura surda, com base apenas nas experiências das pessoas ouvintes e em atividades adaptadas, o que muito vem ocorrendo e tem o seu papel, mas precisamos descobrir com as pessoas surdas outras possibilidades.

A prática pedagógica da educação musical que considera a singularidade do desenvolvimento da pessoa surda não pode ser sempre uma adaptação do que é ofertado ao ouvinte. Faz-se necessário novo tempo e um olhar diferenciado.

Espera-se, portanto, contribuir para a ampliação de novas práticas pedagógicas no âmbito da educação musical dessas pessoas, bem como de novos referenciais que ampliem a perspectiva teórica, filosófica a respeito do tema.

REFERÊNCIAS

- [1] Brasil. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm> Acesso em: 22 set. 2015.
- [2] Brasil. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Dispõe sobre o ensino da arte na educação básica. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/13278.htm> Acesso em: 3 jun. 2016.
- [3] Creswell, John W. Investigação qualitativa & projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens. 3ª ed. Trad. Sandra Mallmann da Rosa. Porto Alegre: Penso, 2014.
- [4] Gil, Antônio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.
- [5] Gonsalves, Elisa Pereira. Conversas sobre Iniciação à Pesquisa Científica. 3. ed. Campinas, SP.: Editora Alínea, 2003.
- [6] Gould, Stephen Jay. A falsa medida do homem. Trad. Valter Lellis Siqueira. 3ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.
- [7] Griebeler, W.; Schambeck, R. Educação musical para surdos: um estudo exploratório dos trabalhos produzidos no Brasil e o trabalho desenvolvido por uma instituição inglesa. XVI Encontro Regional Sul da ABEM, Brasil, Aug. 2014. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional_sul/regional_sul/paper/view/559> Acesso em: 20 mar. 2016.
- [8] Haguiera–Cervellini, Nadir. A musicalidade do surdo: representação e estigma. 2ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2003.
- [9] Ingold, Tim. Estar vivo: Ensaio Sobre Movimento, Conhecimentos e Descrição. Trad. Fábio Creder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- [10] Pederiva, Patrícia Lima e Tunes, Elizabeth. Da atividade musical e sua expressão psicológica. 1ª edição. Curitiba: Prismas, 2013.
- [11] Pink, Sara. Doing Sensory Ethnography. Second Edition. London. SAGE, 2015.
- [12] Schafer, R. Murray. O ouvido pensante. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.
- [13] Schroeder, Silvia Cordeiro Nassif. Reflexões sobre o Conceito de Musicalidade: em busca de novas perspectivas teóricas para a educação musical. 2005. 225 p. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252647>>. Acesso em: 23 mai. 2017.
- [14] Sou Surda e não Sabia. Documentário dirigido por OCHRONOWICZ, Igor. 2009. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=Vw364_Oi4xc>
- [15] Vygotski, Lev Semiónovic. Obras Escogidas – I: El significado histórico de la crisis de la Psicología. Machado Grupo de Distribución. Madrid: 2013.
- [16] _____.Obras Escogidas – V: Fundamentos de Defectología. Machado Grupo de Distribución. Madrid. 2012.
- [17] _____. Psicología pedagógica. Editora Artmed, Porto Alegre, RS, 2001.
- [18] _____. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico – livro para professores. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

Capítulo 3

Experiências de sala de aula com alunos surdos: Narrativas de formação

Stenio de Brito Fernandes

Eliane Cota Florio

Geraldo Mendes Florio

Risalva Ferreira Nunes de Medeiros

Silvana Maria de Lima Holanda

Resumo: Este artigo nasceu das experiências e aprendizagens vivenciadas em sala de aula de um professor de Geografia em duas escolas públicas, estadual e municipal, com alunos surdos no ensino regular do Ensino Fundamental II, no período de 2013 a 2016. Diante disso, questionamos: como um professor de geografia através da formação continuada pode desenvolver aprendizagens com alunos surdos na sala de aula regular? Tem como objetivo, narrar minhas experiências de aprendizagens na sala de aula, como professor de geografia que ensina alunos surdos no ensino fundamental II, por meio da formação continuada. É uma pesquisa de abordagem qualitativa, com base no Método (Auto)Biográfico a partir das narrativas (auto)biográficas, que permite aos professores mergulhar nas origens das representações de si e do outro na construção de seus esquemas, escolar e profissional no processo vivido de ator e autor de suas próprias experiências formativas. Os resultados apontam a necessidade, cotidiana do nosso (re)pensar e (re)significar a prática, na busca da formação continuada, considerando que na nossa profissão pede uma (auto)reflexão uma vez que vivenciamos a experiência de alunos com deficiência na sala de aula regular de ensino. A pesquisa (auto)biográfica provoca (auto)formação sobre a nossa própria prática docente, na interação com os alunos, com professores, com todos os sujeitos escolares e é, nesse sentido, uma metodologia reflexiva da prática, e que o conhecimento de si não é espontâneo, é preciso fazê-lo emergir através da reflexão com o outro e, se possível, retomá-la por escrito.

Palavras-chave: Surdos, (Auto)biografia, LIBRAS, Prática pedagógica, Narrativas de formação.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo nasceu das experiências e aprendizagens vivenciadas em sala de aula de um professor de Geografia em duas escolas públicas, uma da Rede Estadual e outra Municipal, com alunos surdos do ensino regular do Ensino Fundamental II, no período de 2013 a 2016, em que atua há mais de 13 anos. Relato minhas experiências com alunos surdos na sala de aula, numa perspectiva reflexiva.

Abordarei minha narrativa (auto)biográfica de experiências e aprendizagens em sala de aula com alunos surdos, em turmas do ensino fundamental II. Diante disso, questionamos: como um professor de geografia através da formação continuada pode desenvolver aprendizagens com alunos surdos na sala de aula? Tem como objetivo narrar minhas experiências de aprendizagens na sala de aula, como professor de geografia que ensina alunos surdos no ensino fundamental II, por meio da formação continuada?

A comunicação com alunos surdos se dá através da convivência na prática pelo contato visual, na observação dos movimentos das mãos e na captura dos gestos que eles transmitem como também na busca da formação continuada em cursos de formação na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Trata-se da língua de comunicação de surdos, que abre possibilidade para uma boa comunicação entre alunos e professores (as) e que facilitará o processo de ensino-aprendizagem. Para Lacerda (2015) esta linguagem é um eficiente canal de comunicação gestual visual, para pessoas surdas.

Para melhor organização das informações, este artigo se encontra dividido em três partes. Na primeira, abordamos a metodologia, em seguida, apontamos os resultados e discussão. Por último, são apresentadas as considerações.

2. METODOLOGIA

De abordagem qualitativa, referendada nos estudos de Minayo (2007). Segundo a autora, essa abordagem de pesquisa qualitativa se aprofunda no universo dos significados, essa realidade vivida no universo dos significados, não é visível, precisa ser entendida e manifestada pelos próprios pesquisados. Para a autora, possibilita uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável, entre o mundo objetivo e a subjetividade humana.

Apresentamos como metodologia de investigação, a pesquisa (auto)biográfica, que faz uso do Método (Auto)Biográfico, apoiada teoricamente em Josso (2010), quanto afirma o Método (Auto)Biográfico como um processo formativo e (auto)formativo na escrita de si e com o outro, em que o sujeito desloca-se numa análise entre o papel vivido de ator e autor de suas próprias experiências. Acrescentamos as contribuições de Souza (2006) que reflete sobre a (auto)compreensão do que somos, das aprendizagens que construímos ao longo da vida, das nossas experiências e de um processo de conhecimento de si e dos significados que atribuímos aos diferentes fenômenos que mobilizam e tecem a nossa vida individual e coletiva.

A abordagem foi a partir das narrativas (auto)biográficas do professor de geografia no processo vivido de ator e autor de suas próprias experiências, que atuou na sala de aula regular do Ensino Fundamental II, nas turmas de 6º e 7º anos, em duas escolas públicas, uma da Rede Estadual e outra Municipal, entre os anos de 2013 a 2016, com alunos surdos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), reconhecida no Brasil através da Lei nº 10.436 de 2002, que dispõe e reconhece a LIBRAS, o que pode ser lido na referida Lei, como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de LIBRAS como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia (BRASIL, 2002).

A Lei nº 10.436 de 2002 foi regulamentada em 22 de dezembro de 2005, pelo Decreto nº 5.626/05, visando ao acesso à escola dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de LIBRAS, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular (BRASIL, 2002).

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, segundo Brasil (2002) a educação deve ser bilíngue, ou seja, desenvolver o ensino escolar na Língua Portuguesa e na LIBRAS, e reconhecer o ensino

da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, como oferecer os serviços de tradutor/intérprete de LIBRAS e Língua Portuguesa, e oportunizar o ensino de LIBRAS para os demais alunos da escola. Quanto o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais (BRASIL, 2002).

Devemos entender que a LIBRAS é uma língua com estrutura própria, que utiliza canal gestual-visual. Segundo Araújo (2015), esta forma de linguagem é rica, completa, coexiste com as línguas orais, mas é independente e possui estrutura gramatical própria e complexa, com regras fonológicas, morfológicas, semânticas, sintáticas e pragmáticas. A pessoa surda é um sujeito que tem uma forma única, peculiar de aprender, pois compartilha duas culturas e precisa apropriar-se de ambas. A LIBRAS constitui essa ponte importante na educação dos surdos nas classes regulares (ARAÚJO, 2015).

Devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular. Segundo Araújo (2015), à medida que têm entrado em contato uns com os outros, tendo nascido em famílias surdas ou sido agrupados em escolas especializadas e na comunidade, o resultado tem sido o desenvolvimento de um sofisticado idioma feito sob medida para os olhos de uma língua de sinais (ARAÚJO, 2015).

A LIBRAS se baseia em um conjunto de elementos linguísticos manuais, corporais e faciais, necessários à articulação do que se quer expressar. Hoje, no Brasil, é considerada a língua materna das pessoas surdas, sendo o português considerado como segunda língua. A Lei 10.436 de 2002 reconhece a legitimidade da Língua Brasileira de Sinais LIBRAS e, com isso, seu uso pelas comunidades surdas, ganha respaldo do poder e dos serviços públicos (MENEZES; *apud* ARAÚJO, 2015).

Adquirir esse conhecimento em LIBRAS ajuda na minha prática pedagógica e na interação com alunos surdos. Apresentarei minhas narrativas (auto) biográficas de formação, em relação às experiências vividas com alunos surdos em sala de aula, dando ênfase para a relação de aprendizagem com os alunos surdos e como essa experiência me proporcionou entendimento sobre um novo olhar para prática pedagógica como professor de geografia.

No ano de 2013, em uma escola pública estadual de Mossoró/RN, a coordenadora pedagógica comunicou aos professores que no 2º bimestre, iríamos receber dois alunos surdos para a turma do 7º ano, fiquei preocupado e angustiado com a notícia, a escola não tinha intérprete de LIBRAS, como também não sabia como me reportar a uma pessoa surda, por não entender a LIBRAS. Desde já fiquei inquieto, sabia que ia ter muitas dificuldades, procurei ajuda de pessoas que trabalham com inclusão, que indicassem, onde eu poderia fazer um curso para ter noções básicas para falar com surdos. Encontrava-me com um grande desafio, a saber, o de trabalhar com dois alunos surdos entre os vinte e nove alunos da sala. Os alunos ouvintes, também, não sabiam se comunicar com surdos. Estava diante de uma situação desafiadora que me permitiu reflexões: Como vou me comunicar com eles? Como aprender a linguagem de sinais em LIBRAS? Como o aluno vai entender o conteúdo?

Diante de tantos questionamentos, poderia muito bem, deixar de lado, fazer de conta que o problema não era meu, e sim, da escola. Haja vista, que éramos sete professores de disciplinas específicas, dos quais apenas eu, e uma professora, procuramos informações de curso de formação continuada em LIBRAS. Fomos informados pela escola que o Centro de Formação de Educadores e Atendimento ao Surdo (CAS), estava ofertando vagas em LIBRAS, como também fiquei sabendo por uma professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) que a Diretoria de Apoio à Inclusão² (DAIN/UERN), estava com inscrições abertas para o curso de LIBRAS.

Optei cursar pela DAIN/UERN, por ficar mais próximo do meu bairro, e o curso era noturno, em que dava para conciliar com a minha disponibilidade. A situação me encorajou a enfrentar o curso de extensão em LIBRAS, nível I, no semestre de 2013.1, onde a professora era surda. Isso me deixou curioso, e ao mesmo tempo fiquei pensando, como vou me reportar à minha professora de LIBRAS? Ela é surda! Conclusão, as aulas foram ministradas com muito dinamismo, a professora interagiu ao transmitir os conteúdos com a turma. Aprendi muito com a professora de LIBRAS, começando a obter as noções básicas da Língua de Sinais para a comunicação com surdos, através de saudações, objetos da sala de aula, nomes das frutas entre outras informações.

² O Departamento de Apoio à Inclusão (DAIN) foi criado pela Resolução nº 2/2008 do Conselho Universitário - CONSUNI, de 18 de abril de 2008 e, em 2010, passa a Diretoria de Apoio à Inclusão, através da Resolução Nº 31/2010-CD. Em 24 de março de 2015, através da Resolução Nº 05/2015- CD, passa à Diretoria de Políticas e Ações Inclusivas.

A cada momento do curso de LIBRAS, eu ia percebendo que era possível aprender a LIBRAS e isso seria um instrumento facilitador para minha prática docente em sala de aula, como também me proporcionou autoconfiança, tranquilizou as minhas angústias. Aproximei-me dos surdos, mesmo sabendo que tinha mais caminhos para percorrer para atender suas especificidades, se trata de outra língua, na qual não tenho total domínio.

A LIBRAS é a linguagem de identificação dos surdos, é pelo uso da mesma língua que os surdos compartilham e reconhecem sua própria identidade, cada comunidade desenvolvem suas competências linguísticas por meio do uso da sua língua materna.

No semestre de 2013, concluí o curso de extensão LIBRAS – nível I, na UERN, promovido pela DAIN, construído concomitante ao período que recebemos os alunos surdos na escola, como relato anteriormente. Desde 2013 a 2016, não parei mais, venho participando de eventos nos âmbitos Internacionais, Nacionais, Regionais e locais sobre Educação e Inclusão. Todas as discussões me mostraram um novo olhar para a inclusão. Essas vivências me fizeram refletir sobre esse processo de construção da acessibilidade para as pessoas com deficiência. Essas informações me fortaleceu cada vez mais.

O meu interesse em participar em temáticas voltadas para a Educação Inclusiva, veio muito antes de me deparar com um problema na sala de aula, mas, o contato com alunos surdos em 2013, apontou a necessidade de me atualizar e dá continuidade na minha formação, através de novos estudos que me instigasse ao conhecimento sobre a compreensão das especificidades das pessoas surdas em especial.

Essas experiências me proporcionaram um novo olhar na interação com pessoas com deficiência, me fizeram perceber, que têm grande potencial de aprender, mesmo com suas limitações. Segundo Duboc (2005), no processo de caminhar em direção de uma teoria que melhor dê conta das complexidades individuais e coletivas dos alunos surdos na perspectiva inclusivista, a autora defende, a necessidade da formação do professor, tanto inicial como continuada, lembrando, no entanto, que o mesmo não deve ser preparado para atendimento clínico ou terapêutico dos seus alunos, mas para lidar pedagogicamente com eles.

Desde que os desafios foram se revelando na minha prática pedagógica, em particular com alunos surdos, não me acomodei nenhum momento. Procurar apoio, através de instituições que promovesse cursos de formação para surdos, mesmo sabendo que aquilo não seria o bastante, era apenas um primeiro passo para suprir minhas dificuldades iniciais de se comunicar com esses alunos, que mesmo assim, não era o suficiente.

No início, não foi fácil, não sabia me comunicar através da Língua de Sinais. Tentava me comunicar por gestos, mas às vezes nem eles entendiam, passei a fazer a comunicação através da escrita, no caderno dos alunos surdos. Construí um momento importante, foi desse ponto que surgiu a primeira comunicação, com as aulas do curso de LIBRAS, promovido pela DAIN/UERN. O curso me proporcionou conhecer palavras que me possibilitaram manter uma interação professor/aluno o que facilitou bastante o diálogo com eles. Mesmo com o curso, eu passei a pesquisar vídeos no YouTube. Esse caminho, também, me ajudou a melhorar a comunicação com os alunos surdos em sala de aula.

Para Poker (2015) quando o professor ouvinte conhece e usa a Língua de Sinais, tem condições de comunicar-se de maneira satisfatória com seu aluno surdo. A autora ainda salienta que o aluno surdo para se desenvolver necessita então de professores altamente participativos e motivados para aprender e tornar fluente a linguagem.

Quando inicio a aula, sempre faço saudações em LIBRAS, sei que eles têm conhecimento da Língua de Sinais. Para Lacerda (2015) mesmo com o acesso aos sinais, a comunicação ainda é precária. É que esse acesso é ilusório no âmbito de tais práticas, pois os alunos não aprendem a compreender os sinais como uma verdadeira língua, e desse uso não decorre um efetivo desenvolvimento linguístico. A autora reforça que os sinais constituem um apoio para a língua oral e continuam de certa forma, *quase interditados* aos surdos. Para que eles dominem a Língua de Sinais é preciso que tenham acompanhamento e orientações sobre a LIBRAS em instituições de apoio para surdos.

Como eles falavam em LIBRAS, me convenci que estava no caminho certo, e que o curso iria me ajudar bastante. Depois das saudações em Libras, pedia a eles que abrissem o caderno, direcionava as páginas do livro, onde eu ia explicar o conteúdo, para que eles acompanhassem de forma visual, e não ficassem sem saber o que eu estava falando. Após a explicação, escrevia atividade no quadro, e ficava acompanhado e orientando-os na pesquisa das questões pelo livro, ou seja, demonstrando uma atenção com eles. A melhor parte é que eles sabiam ler e escrever, com isso, facilitava o processo de aprendizagem.

Procurei outras maneiras de me socializar com a turma. Em 2013 na turma do 7º ano, consegui encartes com alfabetos em Libras, para toda a classe vivenciar a intenção para que todos colaborassem na comunicação com os alunos surdos. Outra forma foi conversar com a família, momento em que investi mais, junto às famílias, em que orientei sobre a importância na participação e acompanhamento dos seus filhos no Centro Estadual de Capacitação de Educadores e Atendimento ao Surdo (CAS), onde tem o profissional Intérprete de LIBRAS. Essa instituição oferece, com a mesma pertinência, em horário diferenciado, assistência educacional nas tarefas de casa para serem feitas na sala de AEE. É possível um melhor acompanhamento a esses alunos, pois o tempo da sala é muito pouco. Um deles fazia acompanhamento das atividades em sala de AEE no CAS, no horário da manhã, haja vista, que estudava à tarde.

Minha segunda experiência, construí no ano de 2014 a 2016 na escola município em Porto do Mangue/RN, aonde vinha acompanhando um aluno surdo no 6º ano, desde 2014. Com esse aluno me utilizei do meu conhecimento da comunicação em LIBRAS, fiz acompanhamento no material didático, orientei nas atividades, procurei sempre socializá-lo nos trabalhos de grupos, estava sempre incluindo em tudo, para que ele perceba suas potencialidades. Na escola, a situação é preocupante, pois no município tem sala de AEE, mas não funciona, tirando o direito do atendimento dos alunos com NEE. Outro aspecto é a falta de intérprete de LIBRAS, a família não se pronuncia para buscar esse direito, o aluno não tem uma boa frequência. São vários fatores que dificultam um melhor acompanhamento desse aluno para que, de fato, desenvolvam ações inclusivas.

Para Mantoan *apud* Freire (1999), as transformações necessárias para a inclusão de fato ocorra são muitas e profundas, envolvendo questões pedagógicas, gestão e organização escolar. As escolas muitas vezes, recebem esses alunos apenas por questões de não excluí-lo, a secretaria da escola faz a matrícula dessas crianças e os encaminham para sala de aula, sem dar nenhuma atenção, alguns casos, de acordo com o tipo da deficiência, o professor (a) tem o direito de ter um auxiliar, e isso não acontece. Neste sentido, isso dificulta uma aprendizagem que favoreça a construção de conhecimentos cognitivos, ou seja, o desenvolvimento social e afetivo do sujeito.

No caso das crianças surdas, para Duboc (2005), a escola carece de um trabalho focado para atender esses alunos com surdez, pois sabemos que a escola tem um papel social na atenção à programas que garantam o acesso à LIBRAS mediante a interação social e cultural com pessoas surdas. Na escola que trabalho, os professores precisam da formação continuada de um curso de LIBRAS. Acredito que a mudança só ocorrerá se, de fatos, todos abraçarem a luta pela inclusão. Para que o processo de inclusão ocorra de uma forma efetiva, é necessário que haja uma união entre todos os membros da comunidade escolar, a fim de que possam atuar no processo de transformação desta escola.

Em 2014, me inscrevi novamente no curso de LIBRAS – nível II, na DAIN/UERN, mas, não conclui, tinha sido selecionado para aluno especial no Programa de Pós - Graduação em Educação POSEDUC/UERN. Também estava estudando para a seleção de aluno regular, em meio a projeto, outros trabalhos escolares, com duas jornadas de trabalho. Estava sobrecarregado, não tinha forças para continuar, mas, ao mesmo tempo lamentando muito, o curso também era importante para mim. No ano de 2016, me escrevi no curso de LIBRAS – nível II, desta vez, no CAS, pela manhã, dando continuidade a minha formação, como participar efetivamente dos eventos sobre temáticas que envolva a inclusão e sobre a pesquisa (auto)biográfica. Neste mesmo ano, o aluno surdo, da escola do município de Porto do Mangue/RN, se escreveu também, no curso de LIBRAS no CAS. O curso de Formação Inicial em LIBRAS atende alunos surdos que não tem domínio da sua primeira língua, foi o caso desse aluno. A nossa participação nos cursos de LIBRAS do CAS, nos proporcionou uma melhor interação na comunicação em sala de aula, entre professor/aluno, pois estávamos aprendendo a maneira correta de se comunicar.

Entendo que a formação de professores para uma educação inclusiva não deve estar restrita apenas a formação inicial em nível de licenciatura, mas requer uma continuidade ao longo do seu desenvolvimento profissional docente e também ao longo da vida. Duboc (2005) defende a necessidade de formar profissionais que acolhem o novo, presente em cada aluno surdo, livre de preconceito e comprometido politicamente com a função cultural e social de produzir sentido, de construir conhecimentos e reconhecer a plenitude do desenvolvimento desses sujeitos a despeito de suas diferenças.

Os resultados apontam a necessidade, cotidiana do nosso repensar e (re)significar a prática, na busca da formação continuada, considerando que na nossa profissão pede uma (auto)reflexão uma vez que vivenciamos a experiência de alunos com deficiência na sala de aula regular de ensino. A pesquisa (auto)biográfica provoca (auto)formação sobre a nossa própria prática docente, na interação com os alunos, com professores, com todos os sujeitos escolares e é, nesse sentido, uma metodologia reflexiva da

prática, e que o conhecimento de si não é espontâneo, é preciso fazê-lo emergir através da reflexão com o outro e, se possível, retomá-la por escrito.

4. CONSIDERAÇÕES

Ensinar pessoas com deficiência é um desafio. Essa tarefa não seja apenas de responsabilidade dos professores, mas, de toda a sociedade, a saber, família, escola e governo, para que de fato, haja o acesso, a permanência com qualidade dos alunos surdos na educação pública e privada. Seria ideal se todos da escola, professores, coordenadores, gestores e funcionários, buscassem aprender a Língua de Sinais como forma de tornar uma escola inclusiva, de valorização do ensino dos seus alunos surdos, com a consciência de melhoria das técnicas de ensino de LIBRAS, como a qualificação e a aperfeiçoamento, visando bons resultados para o educando

Nas minhas narrativas (auto)biográficas, expressei a passagem de possibilidade e de desafios na minha prática pedagógica, em que estou diante de uma realidade de sucesso como de dificuldades em lidar com alunos surdos em sala de aula. Sei que tenho um caminho educacional para trilhar. As experiências até aqui é o começo, vou aqui tecendo fios condutores de saberes, pois, a caminhada é longa e cheia de percalços, mas, não posso desanimar, tenho que está preparado para as adversidades que virão ao longo da vida, pessoal como profissional.

Na pergunta inicial, na qual questionamos: como um professor de geografia pode desenvolver diálogos de aprendizagem com alunos surdos na sala de aula? Temos como resposta a busca da formação continuada, tanto na área da educação como na inclusão, aqui, trato da minha atuação com os alunos surdos, reconheço que tenho que adequar às metodologias que utilizo para surdos.

Entendo que não é fácil, ministrar aulas com turmas numerosas, que nem sempre temos tempo para elaborar atividades voltadas exclusivamente para determinadas especificidades, precisamos de formação que nos possibilite uma melhor atuação no AEE, não temos intérprete de LIBRAS que nos auxilie na comunicação. São vários pontos que devem ser melhorados na Educação Especial. Quanto a minha parte, estou disposto e aberto para aprender e passar minhas experiências como professor de geografia, estarei sempre pronto para cultivar a ação inclusiva, e excluir o preconceito.

REFERÊNCIAS

- [1] Araújo, Laine Reis. Inclusão Social do Surdo: Reflexões Sobre as Contribuições da Lei 10.436 à Educação, aos Profissionais e à Sociedade Atual. Disponível em: <www.egov.ufsc.br/>. Acesso em: 04 out. 2015.
- [2] Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: portal.mec.gov.br/. Acesso em: 03 out. 2015.
- [3] Duboc, Maria José de Oliveira. A formação do professor e a inclusão educativa: uma reflexão centrada no aluno surdo. Revista do Centro de Educação. Cadernos: edição: 2005 - Nº 26. Disponível em: MJ de Oliveira Duboc - cascavel.ufsm.br. Acesso em: 26 set 2015.
- [4] Freire, Fernanda Maria Pereira. Educação Especial e recursos da informática: superando antigas dicotomias. Núcleo de Informática Aplicada à Educação – NIED. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP - NIED/UNICAMP, 1999. Disponível em: proinfo.gov.br. Acesso em: 13 fev. 2015.
- [5] Lacerda, Cristina B. F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. Disponível em: webletras01.letras.ufmg.br. Acesso em: 01 out. 2015.
- [6] Lima, M. J. Danielly de; Costa, M. A. Chaves da; Lima, V. Y. S. de; Aguiar, A. L. O. Diversidade, Inclusão e Paulo Freire: discussões e reflexões iniciais na educação. Disponível em: coloquio.paulofreire.org.br/ Acesso em: 18 fev. 2015.
- [7] Minayo, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- [8] Souza, Elizeu Clementino de. A Arte de Contar e Trocar Experiências: reflexões teórico-Metodológicas sobre história de vida em formação. Disponível em: EC Souza - Revista Educação em Questão, 2006. Acesso em: 15 set. 2015.
- [9] Poker, Rosimar Bortolini. Abordagens de ensino na educação da pessoa com surdez. Módulo II – Teórico – UNESP, Libras a Distância. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/>. Acesso em: 01 out. 2015.

Capítulo 4

Reflexões acerca do atendimento ao indivíduo surdo na estratégia saúde da família

Jadson Justi

Judith Martins Antunes

Hildete Xavier de Oliveira

Resumo: Este estudo teve como objetivo levantar reflexões acerca do atendimento do indivíduo surdo na Estratégia Saúde da Família. Levanta-se a questão da relevância da utilização e domínio da Língua Brasileira de Sinais para uma comunicação eficiente com usuários desta língua. A sociedade Brasileira já conquistou grandes desafios frente a um atraso funcional na comunicação interpessoal. No entanto pode-se mencionar o direito de ter um intérprete para o auxílio na comunicação, embora, em ambientes de saúde, esta realidade não seja garantida integralmente. Ainda falta interesse social para a criação de políticas públicas eficientes a fim de se atingir qualidade comunicacional dentro de equipes de saúde da família. Metodologicamente esta pesquisa apresenta-se como pesquisa-ação com abordagem qualitativa. Utilizou-se um questionário padronizado aplicado a um surdo usuário da Estratégia Saúde da Família. Os resultados demonstraram déficit de qualificação profissional no que tange ao conhecimento da Língua Brasileira de Sinais. A ausência de formação inclusiva é uma preocupante condição para a eficiência na comunicação e qualidade nos atendimentos humanitários. Estima-se que existam milhares de pessoas com algum grau de deficiência auditiva ao redor do mundo e que a comunicação do surdo esteja caminhando muito aquém do que realmente precisaria para uma comunicação eficiente. Nesse sentido, este estudo concluiu que para acontecer o processo inclusivo, bem como comunicação eficiente, a reflexão e consciência individual devem ser uma constante social. Apesar do pouco interesse político quando se fala de grupos menores dentro da sociedade (surdos), o interesse coletivo (independente de local, seja ele saúde ou educação) se faz necessário para o avanço humanístico, inclusivo e cultural do surdo.

Palavras-chave: Surdez. Inclusão. Pessoal de saúde.

1. INTRODUÇÃO

Têm-se aumentado cada vez mais as discussões sobre o processo de inclusão social de indivíduos com acuidade sensorial rebaixada. Inúmeras pessoas, no decorrer de séculos, sofreram discriminação social pela falta de conhecimento da sociedade sobre as diferenças. Pensava-se que as diferenças estavam relacionadas a doenças contagiosas e que a aproximação, a comunicação e o contato físico eram o suficiente para o declínio de uma sociedade inteira. Tal descrição suscitou a realização deste estudo para o esclarecimento e reflexão em torno do indivíduo surdo, bem como a relação comunicacional em ambientes de saúde.

No entanto esta pesquisa se refere à temática 'inclusão social de pessoas surdas', tema esse que é essencial como discussão para os avanços do perfil humanitário no Brasil e no mundo. Tal descrição se viabiliza por se tratar da qualidade de serviços em saúde prestados quando o que está em questão é a comunicação humana.

Os surdos, ao se dirigirem a locais públicos, como, por exemplo, ambientes de saúde, deparam-se não apenas com a limitação de sua autonomia, mas também com a minimização da privacidade, pois o acompanhamento de familiares acaba sendo essencial nas consultas e vivências (DIZEU; CAPORALI, 2005). Pela própria condição funcional, o surdo não faz uso da língua oral e acaba sendo isolado, bem como estigmatizado pelo ambiente que o cerca, o que lhe traz prejuízos psicossociais significativos para qualidade de vida (MARIN; GOÉS, 2006).

As dificuldades na comunicação do surdo acontecem diariamente com pessoas com quem convive, no entanto há formas alternativas de alcançar uma interação que diminua a frustração da ausência da expressividade oral como: mímica (utilização de gestos), desenhos, linguagem escrita e leitura labial (ROSA; BARBOSA; BACHION, 2000).

Partindo da realidade da pessoa surda, surge a necessidade da sociedade como um todo em achar mecanismos para se atingir as singularidades dessa comunidade de forma a possibilitar a humanização e a atenção necessária para a comunicação eficiente (PAGLIUCA; FIÚZA; REBOUÇAS, 2007).

Este estudo aborda o atendimento ao surdo na Estratégia Saúde da Família (ESF), num processo de inclusão dentro de suas prioridades, voltadas para o cuidado com sua saúde, respeitando seus direitos de cidadão, além de valorizar o convívio social igualitário.

Os autores desta pesquisa, ao longo da vida laborativa, se depararam com a observação prática diária de outros profissionais com dificuldades no processo de comunicação, no momento dos atendimentos em saúde. Levantaram, pois, a questão de um possível estigma e falta de interesse social para o atendimento humanitário e de eficiência comunicacional frente ao contato entre profissionais de saúde e a pessoa surda. Fez-se necessário este estudo pelo fato de possibilitar a observação do possível distanciamento do surdo no ESF, mesmo sabendo que o atendimento é voltado para toda a família.

Levanta-se a questão de como tem sido o atendimento do surdo numa unidade de saúde. Existe intérprete para auxiliá-lo na comunicação? Há qualificação profissional em Língua Brasileira de Sinais (Libras) para que haja fluidez na expressividade?

Com isso, pretendeu-se discutir sobre a comunicação do surdo em unidades de saúde, bem como identificar as dificuldades enfrentadas pelo indivíduo acometido pela surdez.

Para tanto, o trabalho em questão teve como objetivo levantar reflexões acerca do atendimento do indivíduo surdo na ESF.

2. CONSIDERAÇÕES SOBRE INCLUSÃO

Quando se escreve sobre inclusão são feitos direcionamentos a condições sociais, e essa descrição é um instrumento de relevância para a discussão nas mais diversas áreas do conhecimento. Para Santos (2000), o grande desafio a ser discutido socialmente é a implantação de políticas públicas capazes de maximizar a inclusão de indivíduos deficientes. Nesse sentido, o que deve ser considerado é o contexto de objetivo a ser atingido na pluralidade de uma comunidade ainda não consciente da diversidade humana.

Inclusão é permitir a inserção de todos num mesmo contexto sem estigmas (SASSAKI, 2006). Deve-se ter um olhar pluralista frente às diferenças e não ignorar as necessidades das pessoas que cercam a todos nas atividades de vida diária. O problema de um é problema de todos, se pensarmos socialmente ou mesmo politicamente. Essa forma de pensamento molda uma perspectiva que vai além do egoísmo enraizado na

soberba humana (STAINBACK; STAINBACK, 1999). De acordo com Vieira (2005), o pensar múltiplo está cada vez mais sendo engolido, ou mesmo minimizado, quando o que se tem em mente são os interesses cada vez maiores sobre o material. Percebe-se que a capacidade de consumo se sobressai aos sentimentos e humanitarismo solidário (SANTOS, 2000).

Uma sociedade que se preze, pensa coletivamente, e não individualmente, mesmo por que nenhum ser humano consegue viver ausente em total isolamento de pessoas (SANTOS, 2000). Partindo desse raciocínio, acredita-se que inclusão seja diferente de inserção já que um indivíduo inserido não necessariamente está incluso. O exemplo dessa diferenciação é visto no dia a dia quando, ao passar por um mendigo, ninguém sequer dá um bom dia (SASSAKI, 2006).

O campo da inclusão é fundamentado pela exigência de grupos de intelectuais e até mesmo de humanistas que acreditam no auxílio e no reconhecimento do outro, como ser humano dotado de capacidades e integralmente iguais uns aos outros (PACHECO; EGGERTSDÓTTIR; MARINÓSSON, 2007). Esse olhar igualitário supera a hipocrisia de cor de pele, sexo, etnia, opção sexual, religiosidade, deficiência física e mental, entre outras. Daí espera-se a pragmática de que a sociedade como um todo venha a ter um pensamento realmente de inclusão e que não veja nos outros diferenças que vão além da sensatez humana (VIEIRA, 2005).

3. METODOLOGIA

Metodologicamente utilizou-se a pesquisa-ação com abordagem qualitativa para a realização da sistemática científica. Para Denzin e Lincoln (2006), estudo com essa descrição metodológica se justifica por ser um método que envolve uma abordagem interpretativa, ocorre no *setting* natural e busca entender ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem, na medida em que este estudo suscita a reflexão sobre várias dimensões em relação ao indivíduo surdo. Diante do exposto, considerou-se a abordagem qualitativa como o método mais adequado para o desenvolvimento deste estudo.

Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário padronizado aplicado a um surdo residente no município de Rondonópolis, estado de Mato Grosso. Destaca-se também que o participante é frequentador da ESF, a fim de realização periódica de consultas. Durante um primeiro contato entre os pesquisadores com o surdo participante, foi-lhe explicado sobre a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foi orientado sobre a relevância desta pesquisa e todas as dúvidas foram sanadas antes da entrevista no que se refere ao local, aceite voluntário, instrumento de coleta de dados e pesquisadores envolvidos. Após a realização da etapa de esclarecimentos prévios, bem como aceite voluntário em participar deste estudo, marcou-se a entrevista. Esclarece-se que todos os autores deste estudo são fluentes em Libras e, dessa forma, a comunicação ocorreu em sua íntegra fluidez.

Para uma melhor compreensão e garantia do anonimato do participante, o termo 'Px' foi adotado para se fazer referência ao participante surdo.

Os autores deste estudo foram responsáveis pela criação do questionário que foi aplicado na residência de Px e composto por sete questões descritas a seguir: a) Você consegue comunicação eficiente quando em atendimento na Estratégia Saúde da Família?; b) A unidade de saúde apresenta intérprete para auxiliá-lo na comunicação?; c) Seus direitos de cidadão estão sendo respeitados? Explique; d) Quais são suas dificuldades quando em atendimento em ambiente de saúde?; e) O que a equipe da Estratégia Saúde da Família precisa fazer para melhorar a comunicação?; f) Você percebe se há algum interesse por parte da equipe da Estratégia Saúde da Família em utilizar a Libras para comunicar-se?; g) Quais os pontos positivos e negativos existentes na Unidade de Saúde voltados ao atendimento do surdo?

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

A equipe que desenvolve o trabalho no ESF onde foi realizado este estudo atende a todos os membros da família, de forma que suas necessidades sejam amenizadas. O Ministério da Saúde corrobora com a afirmativa de que as pessoas devam se sentir resguardadas nas localidades onde é implantado o ESF. Dessa forma, devem receber assistência sistemática da equipe e necessitam ser tratadas como seres humanos, sejam eles indivíduos que possuam ou não alguma deficiência.

Para tanto, aplicou-se um questionário padronizado a um surdo frequentador da unidade de saúde da família. A partir daí, observou-se que a comunicação entre o surdo e os profissionais de saúde ocorre de

forma ineficiente frente à real necessidade comunicacional que a conjuntura social exige nos atendimentos.

A seguir apresentam-se as respostas do participante deste estudo, nas quais foi preservada a organização sintática (organização estrutural da sentença) de sua fala por intermédio da Libras. Sabe-se que a organização sintática da comunicação do indivíduo surdo apresenta estruturação própria, partindo do pressuposto da funcionalidade adotada pela modalidade viso-espacial utilizada nessa língua. Após cada fala, em itálico e com recuo para melhor visualização, apresenta-se a respectiva tradução, entre colchetes, para o português utilizado por ouvintes.

Frente à primeira indagação Px descreve que:

porque precisar ter intérprete unidade saúde, porque médicos não saber Libras, ter não comunicação boa. Precisa intérprete junto consulta [...] [tradução: O profissional intérprete dentro das unidades de saúde é essencial. Não é comum a utilização de Libras por médicos. Há necessidade de intérprete junto a toda consulta].

Os ambientes de saúde no Brasil ainda necessitam de grandes melhorias estruturais e funcionais o que não exclui o atendimento de tradução em Libras (SILVA, 2002). Apesar dos grandes avanços conquistados, a obrigatoriedade de intérpretes para o auxílio seria essencial para a humanização em saúde. Segundo a visão do participante, a unidade de saúde não apresenta intérprete para auxiliá-lo, e sua comunicação fica comprometida. Px afirma ainda que, “[...] surdo precisar atendimento igual ouvinte [...] [tradução: A pessoa com surdez necessita de atendimento igualitário]”.

A fala sugere indignação frente a um possível tratamento diferenciado para pessoas que utilizam a linguagem oral como principal forma comunicacional.

A comunicação é uma relevante ferramenta para os profissionais que atuam em saúde no que se refere ao diagnóstico e tratamento, pois são parte deles as instruções verbais de inúmeros procedimentos, cujo resultado pode ser comprometido pela ausência de comunicação eficiente pelas partes envolvidas (MEADOR; ZAZOVE, 2005; STEFANELLI, 1993).

Em relação à segunda pergunta a resposta de Px foi:

[...] eu sentir mal chegar ESF não ter intérprete. Mãe minha precisar junto eu sempre falar médico. Nunca ter intérprete. Difícil explicar sentir médico [...] [tradução: Eu me sinto mal ao chegar ao ESF e não ter nenhum intérprete. Minha mãe necessita ir junto comigo para falar com o médico. É muito difícil explicar meus sintomas na consulta].

Foram anos de luta da comunidade surda para a conquista do direito da comunicação (DIZEU; CAPORALI, 2005). Todo esse processo garantiu a eles direito às informações em qualquer seguimento da sociedade. No entanto, de maneira geral, a Libras ainda não é compreendida pelos que lhes prestam assistência na área da saúde (LEZZONI et al., 2004). A Libras permite uma maior interação, porém, para que isso aconteça, é necessário que profissionais da saúde se empenhem para o aprendizado dessa língua (CHAVEIRO, 2007).

São notórias, bem como históricas, as lutas pela comunidade surda com o objetivo de conquista ao direito à comunicação e visibilidade de sua comunidade, porém muito há de se fazer ainda para a garantia da comunicação eficiente e do atendimento humanitário.

A resposta mencionada por de Px na terceira questão foi:

[...] não saber direitos porque ninguém falar. Família minha falar eu cobrar todos, muito difícil. Eu ler direitos surdo internet não entender [...] [tradução: Eu não sei sobre meus direitos, ninguém fala comigo sobre esse assunto. Minha família me orienta a cobrar meus direitos, mas é muito difícil. Eu leio sobre direitos dos surdos pela internet, porém não consigo entender].

Os direitos das pessoas surdas são garantidos pela Constituição Federal Brasileira de 1988, no entanto a prática legal não é algo de fácil conquista já que, no Brasil, tem-se enorme dificuldade para se colocar em ação as regras e legalidades oficiais Federal como nas: a) Lei n. 8.742 de 7 de dezembro de 1993 (art. 20; art. 21) e Decreto n. 6.214 de 26 de setembro de 2007, que regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência e ao idoso; b) Lei n. 10.048 de 8 de novembro de 2000 (art. 1º) e Lei n. 10.098 de 19 de dezembro de 2000 (art. 2º, inc. I; art. 12; art. 19),

ambas as leis regulamentadas pelo Decreto n. 5.296 de 2 de dezembro de 2004 (art. 16, § 2º; art. 23; art. 24); c) Lei n. 10.836, de 9 de janeiro de 2004, regulamentada pelo Decreto n. 5.209, de 17 de setembro de 2004 (BRASIL, 1988, 1998, 2000a, 2000b, 2004a, 2004b, 2004c, 2007).

Na quarta indagação, Px relata que:

[...] pessoas não entender Libras. Ficar olhando eu muito. Eu vergonha. Às vezes pedir identidade eu dar CPF, não levar identidade pessoa brigar comigo [...]
[tradução: As pessoas não entendem Libras. Ficam olhando muito para mim. Eu fico muito envergonhado. Quando chego ao ambiente de saúde, a recepcionista me pede o Registro Geral (RG), mas às vezes acontece de eu levar apenas o Cadastro de Pessoa Física (CPF) e acabo sendo orientado de que o documento oficial para o atendimento é somente o RG].

O atendimento humanizado vai para além da compreensão verbal e visa à qualidade no inter-relacionamento da pessoa a ser assistida (surdo) com tudo que o cerca (CHAVEIRO; BARBOSA; PORTO, 2008; SILVA, 2002). O profissional que trabalha direta ou indiretamente com saúde, como enfermeiros, técnicos em enfermagem, psicopedagogos, médicos, recepcionistas, fonoaudiólogos, pedagogos hospitalares, psicólogos, dentistas entre outros, que não apresentem a capacidade de perceber a necessidade do usuário, bem como suas particularidades comunicativas, acabam sendo incapazes de favorecer o atendimento humanizado.

O relato de Px frente à quinta pergunta foi:

[...] eu gostar grupo, às vezes pedir sentar trazer água copo eu porque muito tempo esperar. Entender água vontade. Todos precisar Libras curso [...]
[tradução: Eu até gosto do grupo de profissionais do ESF, algumas vezes eu peço água e eles me trazem justamente pela longa espera para a consulta. Eles me entendem quando eu solicito um copo de água. No entanto eles precisam aprender Libras].

É extremamente relevante o aprendizado da Libras não só por ser a segunda língua oficial brasileira, mas por ser promulgadora de cultura e habilidades viso-motoras (MARIN; GOÊS, 2006; NÓBREGA et al., 2012; PAGLIUCA; FIÚZA; REBOUÇAS, 2007). A aquisição de conhecimento de sinais próprios dessa linguagem faz diminuir o distanciamento e preconceito ainda enraizado na sociedade brasileira e dá subsídio ocular às capacidades, e não às limitações do surdo.

A resposta mencionada por de Px na sexta indagação foi:

Ninguém querer curso Libras, porque difícil achar aprender. Eu querer ensinar, ninguém ir quer casa minha. Eu ter mesa, cadeira, não cobrar nada. Eu convidar curso, resposta ter não tempo. Saber mentira. [tradução: As pessoas acham muito difícil aprender Libras e por isso não querem iniciar o curso. Eu tenho disponível em minha casa mesa, cadeiras e não cobro para ensinar. Eu até convido, mas a resposta sempre é a mesma, não tenho tempo. Sei que não é verdade].

A representação social da Libras é positiva quando se refere à utilização e encantamento por ser uma língua viso-espacial. Para tanto, a aprendizagem dessa linguagem não é vista como positiva por grande parte da sociedade já que ela exige muita dedicação e prática diária. Tal realidade é justificada pela afirmativa de Nóbrega et al. (2012), que descreve que parte da população ainda apresenta a imagem errônea de que a Libras é um conjunto de gestos e mímicas de difícil aquisição.

A descrição mencionada por Px na sétima indagação em relação aos pontos positivos foi: “[...] eu beber água gelada. Pegar remédio bom sarar doença [...] [tradução: Eu bebo água gelada e consigo remédios para curar meu problema de saúde]”.

Já em relação aos pontos negativos têm-se o relato de Px:

[...] mãe minha escrever papel eu levar médico ler sintomas meu. Chover papel estragar eu voltar casa mãe escrever novamente [...] [tradução: Minha mãe escreve em um papel meus sintomas. Muitas vezes chove no caminho até o ESF, e o papel acaba se desmanchando. Dessa forma, acabo tendo que voltar a minha casa para que minha mãe o reescreva].

É notório que o ponto positivo descrito é a conquista dos remédios para seus problemas de saúde e que o

ponto negativo são as adversidades que encontra no caminho até o local de saúde.

As dificuldades apresentadas pelos surdos são inerentes à própria condição funcional que apresentam (ROSA; BARBOSA; BACHION, 2000). A realidade social exige individualidade independente da condição morfológica do indivíduo. Muitas vezes, tal situação acaba dificultando a praticidade da pessoa surda pela ignorância e ausência de suporte sociocultural. A sociedade ainda apresenta atraso e intolerância frente a tudo que não seja padrão ou próximo ao comum.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso da Libras é a estratégia que melhor se enquadra para que ocorra uma relação inicial com os surdos. Parte-se do pressuposto de que ter subsídios que garantam uma comunicação eficiente é passo essencial para a relação social, bem como à possível inclusão. Apesar dos ambientes em saúde no Brasil apresentarem grandes problemáticas em gestão e estrutura, acredita-se que o processo de consciência e formação adequada pode trazer uma base de conhecimento que facilitará a inclusão que tanto a comunidade surda deseja dentro da sociedade contemporânea. Tal condição positiva é objetivo de inúmeras políticas públicas que trabalham em prol dos avanços das pessoas surdas. O uso da Libras não só facilita a comunicação, como também afasta a intolerância frente ao desconhecido e ao pré-julgamento das condições humanas, já que todos devem ter olhos de potencialidades para a comunidade surda. O uso de Libras é a ferramenta para a garantia do atendimento humanizado dentro de qualquer órgão ou setor da comunidade. A ausência do completo assistencialismo desfavorece e dificulta a percepção do surdo. Os profissionais que atuam com saúde necessitam compreender que o cuidado a pessoas se estabelece no encontro com o outro, que se faz com a valorização da sua singularidade e suas particularidades comunicativas.

REFERÊNCIAS

- [1] Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 28 nov. 2014.
- [2] Brasil. Decreto n. 5.209 de 17 de setembro de 2004. Brasília, DF, 2004a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5209.htm>. Acesso em: 30 mar. 2015.
- [3] Brasil. Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Brasília, DF, 2004b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 15 mar. 2015.
- [4] Brasil. Decreto n. 6.214, de 26 de setembro de 2007. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6214.htm>. Acesso em: 2 fev. 2015.
- [5] Brasil. Lei n. 10.048, de 8 de novembro de 2000. Brasília, DF, 2000a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Leis/L10048.htm>. Acesso em: 11 mar. 2015.
- [6] Brasil. Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2000b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Leis/L10098.htm>. Acesso em: 16 abr. 2015.
- [7] Brasil. Lei n. 10.836, de 9 de janeiro de 2004. Brasília, DF, 2004c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.836.htm>. Acesso em: 30 mar. 2015.
- [8] Brasil. Lei n. 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L8742.htm>. Acesso em: 16 abr. 2015.
- [9] Chaveiro, N. Encontro do paciente surdo que usa língua de sinais com os profissionais da saúde. 2007. 125 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tde/1721/1/dissertacao%20neuma%20chaveiro.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2015.
- [10] Chaveiro, N.; Barbosa, M. A.; Porto, C. C. Revisão de literatura sobre o atendimento ao paciente surdo pelos profissionais da saúde. Revista da Escola de Enfermagem da USP, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 578-583, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v42n3/v42n3a22.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2015.
- [11] Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. (Org.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.
- [12] Dizeu, L. C. T. B.; Caporali, S. A. Língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 583-597, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a14v2691.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2015.

- [13] Lezzoni, L. I. et al. Communicating about health care: Observations from persons who are deaf or hard of hearing. *Annals of Internal Medicine*, Philadelphia, PA, v. 140, n. 5, p. 356-362, 2004.
- [14] Marin, C. R.; Goés, M. C. R. A experiência de pessoas surdas em esferas de atividade do cotidiano. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 26, n. 69, p. 231-249, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v2669.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2015.
- [15] Meador, H. E.; Zazove, P. Health care interactions with deaf culture. *Journal of the American Board of Family Practice*, Waltham, MA, v. 18, n. 3, p. 218-222, 2005. Disponível em: <<http://www.jabfm.org/content/18/3/218.full.pdf+html>>. Acesso em: 11 jun. 2015.
- [16] Nóbrega, J. D. et al. Identidade surda e intervenções em saúde na perspectiva de uma comunidade usuária de língua de sinais. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 671-679, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/v17n3a13.pdf>>. Acesso em: 9 jan. 2015.
- [17] Pacheco, J.; Eggertsdóttir, R.; Marinósson, G. L. Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- [18] Pagliuca, L. M. F.; Fiúza, N. L. G.; Rebouças, C. B. A. Aspectos da comunicação da enfermeira com o deficiente auditivo. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 411-418, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v41n3/10.pdf>>. Acesso em: 9 jan. 2015.
- [19] Rosa, C. G.; Barbosa, M. A.; Bachion, M. M. Comunicação da equipe de enfermagem com deficiente auditivo com surdez severa: um estudo exploratório. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, Goiânia, v. 2, n. 2, 2000. Disponível em: <https://www.fen.ufg.br/fen_revista/revista2_2/melita.html>. Acesso em: 3 fev. 2015.
- [20] Santos, M. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- [21] Sasaki, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.
- [22] Silva, M. J. P. O papel da comunicação na humanização da atenção à saúde. *Bioética*, Brasília, DF, v. 10, n. 2, p. 73-88, 2002. Disponível em: <http://revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista_bioetica/article/view/215/216>. Acesso em: 1º fev. 2015.
- [23] Stainback, S.; Stainback, W. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- [24] Stefanelli, M. C. Comunicação com paciente: teoria e ensino. 2. ed. São Paulo: Robe, 1993.
- [25] Vieira, L. Cidadania e globalização. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

Capítulo 5

O olhar docente singular da Pedagogia Hospitalar: Ludicidade e escuta sensível

Arildo dos Santos Amaral

Maria Goretti Andrade Rodrigues

Resumo: Este traçado articula a relação entre teoria e prática no processo de construção do conhecimento. A dimensão da prática, que é constitutiva da educação, é fonte e lugar privilegiado da pesquisa. A própria investigação se converte em ação, em intervenção social, possibilitando ao pesquisador uma atuação efetiva sobre a realidade estudada. Nosso objetivo foi investigar na experiência de iniciação à docência o que a Pedagogia representa no ambiente hospitalar, buscando entender como e por que na sua configuração ela se apresenta enquanto mecanismo de potencialização do desenvolvimento infantil. Encontramos nos princípios metodológicos da Pesquisa-Ação a possibilidade de aprofundar esse estudo. Traçamos considerações sobre o conceito de Pedagogia Hospitalar e sobre a linguagem lúdica em sintonia com a criança hospitalizada. Realizamos o acompanhamento pedagógico na enfermaria pediátrica do Hospital Municipal situado na cidade de Santo Antônio de Pádua/RJ, e trazemos nossa experiência enquanto Bolsista de Desenvolvimento Acadêmico (PROAES/UFF), que aponta para a possibilidade de prática pedagógica fora do ambiente escolar, reafirmando a responsabilidade social da universidade com seu entorno. A poética da “escuta pedagógica” ancora a dimensão dialógica necessária em toda relação pedagógica. O enredamento que caracteriza as ações de se tornar professor não se dá unicamente pela técnica, mas através de um conjunto de discussões construídas socialmente e que vão construindo nossa subjetividade. Não nascemos professor, tampouco conservamo-nos professores, e sim estamos permanentemente conhecendo modos distintos de ser professor, em um incompleto e intenso processo de formação.

Palavras-chave: Pedagogia hospitalar. Iniciação à Docência. Brincar.

1. INTRODUÇÃO

Em toda tecitura desse trabalho, estamos atentos aos fios-guia: proposição; educação/pedagogia/hospital; escuta e olhar sensível; processo de invenção; poética e experiência. Fios estes, alguns dos vários, que são tecidos em práticas outras de aprendizagem constante.

Esse trabalho articula a relação entre teoria e prática no processo de construção do conhecimento, ou seja, a dimensão da prática – que é constitutiva da educação – seria fonte e lugar privilegiado da pesquisa. Além disso, a própria investigação se converte em ação, em intervenção social, possibilitando ao pesquisador uma atuação efetiva sobre a realidade estudada. Nosso objetivo foi investigar na experiência de iniciação à docência o que a Pedagogia representa no ambiente hospitalar, buscando entender como e por que na sua configuração ela se apresenta enquanto mecanismo de potencialização do desenvolvimento infantil.

Encontramos nos princípios metodológicos da Pesquisa-Ação, a possibilidade de aprofundar esse estudo. A postura assumida pautou-se nas noções de implicação e escuta sensível de René Barbier (2002). Essas noções submetem o pesquisador a uma relação de compromisso e envolvimento com os sujeitos, aceitando que as dimensões pessoal, social e mítica de todos os atores da pesquisa estejam presentes, interfiram e tenham relevância. A escuta sensível assumiu a materialidade de instrumento investigativo no acompanhamento formativo, criando oportunidades de reflexão e de tornar conscientes aspectos recônditos.

Nesse sentido, a escuta sensível trata-se de um escutar-ver que se apoia na empatia. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para poder compreender de dentro suas atitudes, comportamentos e sistema de ideias, de valores de símbolos e de mitos. A escuta sensível reconhece a aceitação incondicional do outro.

Na Pesquisa-Ação, o pesquisador está envolvido coletivamente, “não há pesquisa-ação sem participação coletiva” (BARBIER, 2002, p. 70). Por participação coletiva, entende que não há como compreender o mundo afetivo sem estar junto, sem fazer parte, sem ser constituinte neste processo de conhecimento.

Para Barbier (2002) a metodologia que estuda o ser vivo tem que se comprometer com a mudança, evidenciando as contradições e libertando o que está reprimido. O pesquisador exerce um papel de intermediário no processo de conhecer.

2. TRAÇANDO ESCRITAS E COSTURANDO CAMINHOS: SOBRE O CONCEITO DE PEDAGOGIA HOSPITALAR

Para iniciar esta conversa buscamos traçar escritas na medida em que fomos costurando alguns conceitos e caminhos que nos levam ao encontro da Pedagogia Hospitalar. Ao tentar, nos deparamos com algumas indagações: o que é na verdade um conceito? Um conceito seria simplesmente a explicação de algo?

Debruçados nessas questões procuramos descobrir e refletir sobre essas interrogações que saltavam aos nossos olhos.

Para tanto, convidamos alguns autores para bailar conosco. O livro “O que é filosofia?” de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1992), nos chama a mergulhar na construção do conceito, aludindo que o filósofo é amigo do conceito, do conceito em potência. Todavia, não se preocupa o bastante com a natureza do conceito como realidade filosófica. Prefere considerá-lo como conhecimento ou uma representação de dados, que se explicam por faculdades capazes de formá-lo ou de utilizá-lo. Mas o conceito não é dado, é criado, está por criar; não é formado, ele próprio se põe em si mesmo, supõe planos. Parafraseando os autores, todo conceito remete a um problema, todo conceito tem uma história, componentes, e se define por eles.

Os conceitos não se criam sozinhos, eles dependem do filósofo para vir ao mundo.

Não há conceito simples. Todo conceito tem componentes, e se define por eles. Tem, portanto uma cifra. É uma multiplicidade, embora nem toda multiplicidade seja conceitual. Não há conceito de um só componente: mesmo o primeiro conceito, aquele pelo qual uma filosofia "começa", possui vários componentes, já que não é evidente que a filosofia deva ter um começo e que, se ela determina um, deve acrescentar-lhe um ponto de vista ou uma razão. Descartes, Hegel, Feuerbach não somente não começam pelo mesmo conceito, como não têm o mesmo conceito de começo. Todo conceito é ao menos duplo, ou triplo, etc. Também não há conceito que tenha todos os componentes, já que seria um puro e simples caos: mesmo os pretensos universais, como conceitos últimos, devem sair do caos circunscrevendo um universo que os explica (contemplação, reflexão, comunicação...). Todo conceito tem um contorno irregular, definido pela cifra de seus componentes. É por isso que, de Platão a Bergson, encontramos a ideia de que o conceito é questão de articulação, corte e superposição. É um todo, porque totaliza seus componentes, mas um todo fragmentário. É apenas sob essa condição que pode sair do caos mental, que não cessa de espreitá-lo, de aderir a ele, para reabsorvê-lo (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 27).

Mas para compreender o que é conceito em Deleuze e Guattari (1992), é necessário entender o plano de imanência no qual ele está inserido, isto é, os fatos que se relacionam com o conceito. O plano de imanência nesses autores rompe com a possibilidade de tratar um conceito apenas como sendo absoluto. Portanto, um conceito é absoluto em si, mas está sempre relacionado a um vasto campo de considerações. Assim, um mesmo termo pode apontar para dois ou mais conceitos diferentes.

Corroborando com essa ideia, a partir de Gallo (2000), definimos conceito como uma aventura do pensamento que institui por sua vez um acontecimento ou inúmeros acontecimentos, que possibilitem uma ótica sobre o mundo, sobre o vivido. Dessa forma, um conceito nunca é elaborado do nada, mas, sim, de uma multiplicidade de situações, que se alimenta das mais variadas fontes: ora do mundo filosófico, ora do mundo da ciência, ora do mundo da arte e, dentro dessas diferentes visões, passa a ter seus significados de acordo com o referencial vivido, já que criar conceitos é produzir realidade.

Portanto, pensar um conceito é desenvolver aquilo que nele está implicado, tornando explícito o que nele está implícito. Um conceito nunca está isolado, e para entender o seu sentido precisamos descobrir os outros conceitos que integram a sua estrutura conceitual.

Compreendendo com os autores sobre conceitos, agora podemos costurar alguns que transpassa a Pedagogia em âmbito hospitalar. Primeiramente, cabe destacar que a educação é um direito de todos garantido pela Constituição Federal de 1988, Artigo 214, afirmando que as ações do poder público devem conduzir a universalização do atendimento escolar.

Em relação à questão da educação, devemos pensá-la com outros olhares e sentidos, não a restringindo somente ao âmbito escolar, visto que, segundo Libâneo (2005) a educação faz parte da vida de cada pessoa, e todo indivíduo tem um envolvimento com ela, pois a educação permeia todos os lugares, seja para ensinar, aprender ou para aprender-e-ensinar, pois o saber, o viver, o ensinar, o conviver fazem parte da educação e ainda menciona que:

Através do conhecimento científico, filosófico e técnico-profissional, a pedagogia vai querer saber o que acontece de fato com as mudanças da educação, com a finalidade de esclarecer os objetivos e processos de intervenção e na organização metodológica, no que diz respeito a transmitir e assimilar os saberes e como isto será feito (LIBÂNEO, 2005, p.24).

De acordo com Brandão (2005) não há uma forma única, e nem um modelo de educação. Ela está presente em todos os segmentos da sociedade, podendo ser livre entre todos como um instrumento em que as pessoas criam para tornar comum o saber que é comunitário, como bem, como trabalho ou como vida.

A educação pode ainda revelar-se como imposição de um poder centralizado como arma para reforçar a desigualdade, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos.

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem, e praticam, para que elas reproduzem, entre todos os que ensinam e aprendem o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de condutas, às regras do trabalho, os segredos da arte ou religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reivindicar, todos os dias, a vida do grupo e de cada um de seus sujeitos, através de trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda explicar – às vezes a ocultar, às vezes a inculcar – de geração a geração, a necessidade da existência de sua ordem (BRANDÃO, 2005, p.10).

Sob essa ótica, a educação de um modo ou de outro está presente em nosso cotidiano, atravessando vidas em instituições específicas de ensino ou não, para saber, para conviver, para fazer, misturamos a vida com ela, não existindo, portanto, um modelo ideal de educação.

A legislação brasileira reconhece o direito à continuidade de escolarização àquelas crianças e adolescentes que se encontram hospitalizados.

O ministério da educação, por meio de sua Secretaria de Educação Especial, tendo em vista a necessidade de estruturar ações políticas de organização do sistema de atendimento educacional em ambientes e instituições outros que não a escola, resolveu elaborar um documento de estratégias e orientações que viessem promover a oferta do atendimento pedagógico em ambientes hospitalares e domiciliares de forma a assegurar o acesso a educação básica e à atenção às necessidades educacionais especiais, de modo a promover o desenvolvimento e contribuir para a construção do conhecimento desses educandos (MEC, SEESP, 2002, p. 7).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional assevera que, para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino (art. 5o, § 5o), podendo organizar-se de diferentes formas para garantir o processo de aprendizagem (art. 23). Dentre as circunstâncias que exigem formas alternativas de acesso e organização do ensino, estão aquelas que caracterizam a produção intelectual no campo da educação especial. Para os educandos com necessidades educacionais especiais, os sistemas de ensino deverão assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades (art. 59) (MEC, SEESP, 2002, p. 9).

Na impossibilidade de frequência à escola, durante o período sob tratamento de saúde ou de assistência psicossocial, as pessoas necessitam de formas alternativas de organização e oferta de ensino de modo a cumprir com os direitos à educação e à saúde, tal como definidos na Lei e demandados pelo direito à vida em sociedade. (MEC, SEESP, 2002, p. 11)

E define o aluno da classe hospitalar:

O alunado das classes hospitalares é aquele composto por educandos cuja condição clínica ou cujas exigências de cuidado em saúde interferem na permanência escolar ou nas condições de construção do conhecimento ou, ainda, que impedem a frequência escolar, temporária ou permanente (BRASIL, 2002, p.15).

A fim de afirmar essa questão e ressaltar a formação do pedagogo para atendimento pedagógico hospitalar, trazemos as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, que ressaltam nesse sentido, a atuação do pedagogo com práticas outras em diferentes contextos:

O projeto pedagógico de cada instituição deverá circunscrever áreas ou modalidades de ensino que proporcionem aprofundamento de estudos, sempre a partir da formação comum da docência na Educação Básica e com objetivos próprios do curso de Pedagogia. Conseqüentemente, dependendo das necessidades e interesses locais e regionais, neste curso, poderão ser, especialmente, aprofundadas questões que devem estar presentes na formação de todos os educadores, relativas, entre outras, à educação a distância; educação de pessoas com necessidades educacionais especiais; educação de pessoas jovens e adultas, educação étnico-racial; educação indígena; educação nos remanescentes de quilombos; educação do campo; *educação hospitalar*³; educação prisional; educação comunitária ou popular (BRASIL, 2006, p. 10).

Diante dessa conjuntura, a pedagogia hospitalar emerge enquanto um conceito de modalidade de ensino que realiza um atendimento educacional específico à necessidade real do aluno hospitalizado, disponibilizando serviços e recursos que norteiam o aprendizado nesse processo de internação, objetivando pedagógico-educacionalmente o desenvolvimento psíquico e cognitivo de crianças e jovens que, por suas condições de saúde, encontram-se afastados e impossibilitados de partilhar suas vivências familiares, escolares e sociais.

Segundo a política do MEC, “Classe Hospitalar é um ambiente hospitalar que possibilita o atendimento educacional de crianças e jovens internados que necessitam de educação especial e que estejam em tratamento hospitalar” (BRASIL, 1994, p. 20).

Transitando nas leituras de Ceccim e Fonseca (1998) constatamos que esses autores enfatizam que a classe hospitalar requer professores “com destreza e discernimento para atuar com planos e programas abertos, móveis, mutantes, constantemente reorientados pela situação especial e individual de cada criança ou adolescente sob atendimento” (CECCIM e FONSECA, 1998, p. 35).

De acordo com Ceccim e Carvalho (1997) para atuar em classes hospitalares, o profissional deve estar habilitado para trabalhar com a diversidade humana e com diferentes hábitos culturais, de modo que possa identificar as necessidades educacionais especiais dos educandos impedidos, em um determinado momento da vida, de frequentar a escola. A Pedagogia Hospitalar, portanto, se apresenta enquanto dispositivo contra a exclusão e o fracasso escolar.

Sendo o hospital um local essencialmente impessoal, é muito comum a criança ser identificada pelo número correspondente ao leito que por ora ocupa. Assim, a criança perde de alguma forma a sua identidade, passando a ser vista como a portadora de tal doença, fazendo com que a criança se sinta ainda mais deslocada de seu ambiente. Não é pelo fato da criança ou jovem estar passando por atendimento clínico que significa que ela está incapacitada de aprender. E, se por um lado não devemos tratar esse sujeito hospitalizado como um ser debilitado, por outro, não devemos exigir dele mais do que pode oferecer naquele momento, devendo assim, ter um ponto de equilíbrio.

Retomando as ideias de Fonseca (2003) o acompanhamento escolar ao hospitalizado mesmo que seja por um curto período tem um caráter significativo, pois assegura a este a oportunidade de atualizar suas necessidades escolares, permitindo desvincular-se de suas restrições momentâneas possibilitando a apropriação de conceitos tanto pessoal quanto escolar. A autora declara:

A educação em uma classe hospitalar tem como peculiaridade assegurar a manutenção dos vínculos escolares, de devolver a criança para sua escola de origem com a certeza de que poderá reintegrar-se ao currículo e aos colegas sem prejuízos pelo afastamento temporário ou ainda, de demonstrar, na prática que o lugar da criança [...] é na escola, aprendendo e compondo experiências educacionais mediadas pelo mesmo professor que as demais crianças (FONSECA, 2003, p.8).

Nessa sequência para a autora, a escola hospitalar é a oportunidade de resgate da rotina do aprendizado escolar de modo que esta criança não venha a ter prejuízos durante o tempo de internação, exercendo um direito que lhe é garantido como cidadão, que é o de aprender.

³ Grifo dos autores

Quando Ceccim & Carvalho (1997) chamam nossa atenção para o conceito de escuta pedagógica, ele nos convida a pensar essa expressão enquanto algo que diz respeito à sensibilidade no que tange ao ver-ouvir-sentir, aos processos psíquicos e cognitivos experimentado pelo educando hospitalizado.

Nas palavras dos autores:

O termo escuta provem da psicanálise e diferencia-se da audição. Enquanto a audição se refere à apreensão/compreensão de vozes e sons audíveis, a escuta se refere à apreensão/compreensão de expectativas e sentidos, ouvindo através das palavras, as lacunas do que é dito e os silêncios, ouvindo expressões e gestos, condutas e postura. A escuta não se limita ao campo da fala ou do falado, mais do que isso busca perscrutar os mundos interpessoais que constituem nossa subjetividade para cartografar o movimento das forças de vida que engendram nossa singularidade (CECCIM & CARVALHO, 1997, p.31).

Fontes (2005) também nos demanda pensar sobre esse conceito:

A escuta pedagógica diferencia-se das demais escutas realizadas pelo serviço social ou pela psicologia no hospital, ao trazer a marca da construção do conhecimento sobre aquele espaço, aquela rotina, as informações médicas ou aquela doença, de forma lúdica e, ao mesmo tempo, didática. Na realidade, não é uma escuta sem eco. É uma escuta da qual brota o diálogo, que é a base de toda a educação (FONTES, 2005, p. 123-124).

Para Fontes (2005, p. 135) “a escuta pedagógica surge, assim, como uma metodologia educativa própria do que chamamos de pedagogia hospitalar”. Nesse sentido, a escuta pedagógica diz respeito a um dos ofícios do educador hospitalar que necessita ser exercida junto à criança enferma e seus familiares. Dessa forma, é algo que vai além do ouvir transcendendo a questão física. Essa escuta sensível e ao mesmo tempo afetuosa nos remete a pensar a criança enquanto sujeito, enquanto alguém que mesmo estando debilitado, pensa e anseia como qualquer outra pessoa. Nessa perspectiva, esta proposta pedagógica ameniza os traumas do distanciamento do cotidiano familiar e escolar, onde o próprio aprender ocupa o lugar do sofrimento e da dor, aumentando o desejo de viver e transformando esse momento de internação em construção de conhecimento favorável ao conforto emocional.

Quando tomamos a própria criança como ponto de partida, procurando compreender cada uma de suas manifestações no conjunto de suas possibilidades e potencialidades, sem a prévia censura da lógica adulta, conseguimos tocá-la, compreendê-la e torná-la sujeito de si.

O atendimento pedagógico hospitalar é capaz de mediar as interações do paciente/aluno com o mundo fora do hospital, a existência da escola hospitalar em nada inviabiliza a articulação com a escola de origem da criança internada, e, de fato, ratifica tais demandas para aqueles que necessitam de hospitalização (FONSECA, 2003).

Vimos que a pedagogia hospitalar está delimitada por diversos conceitos e caminhos. Assim, o ofício do educador no hospital apresenta diversas interfaces (política, pedagógica, psicológica, social, ideológica), mas nenhuma delas é tão constante quanto à da disponibilidade de se estar com o outro e para o outro.

3.A LINGUAGEM LÚDICA EM SINTONIA COM A CRIANÇA HOSPITALIZADA

O processo pedagógico desenvolvido com crianças em ambiente hospitalar, focado numa concepção de desenvolvimento dos seus mais diversos aspectos, traz consigo a necessidade de ser perpassado por atividades que envolvam esses sujeitos, que permitam a esses exorbitarem os seus sentimentos, os seus medos e anseios. Que possibilite a essas crianças um momento de “fuga” do sofrimento pelo qual elas estão atravessando e concomitantemente que seja um recurso focado no aprendizado do educando.

O evento hospitalização traz consigo a percepção da fragilidade, o desconforto da dor e a insegurança da possível finitude. É um processo de desestruturação do ser humano que se vê em estado de permanente ameaça (ORTIZ & FREITAS, 2005).

Sem dúvida, podemos afirmar categoricamente que o hospital é por natureza um ambiente cheio de fortes emoções. A doença retira o infante de seu cotidiano familiar e escolar, imobilizando-o intelecto e socialmente. Soma-se a isto o fato de estar doente e ser diferente de seus colegas da escola, o que resulta em uma baixa autoestima. Pode ser que a criança se sinta ainda mais triste pelo fato de passar por uma fase em que o tratamento parece não surtir efeito. O surgimento dessa situação ímpar atinge diretamente

a evolução psíquica da criança por gerar sensações confusas entre as noções de continuidade, de ruptura e de plenitude.

Afastada do seu lar, da sua escola e de suas brincadeiras, em um hospital encontram-se crianças, “carregadas” de fantasias, desejos e angústias. E o que fazer diante dessa realidade? Eis que surge o brincar enquanto canal pedagógico-lúdico de ressignificação desse espaço.

Santos (1995) nos traz um fato de grande importância ao afirmar que, embora o brincar seja um recurso material facilitador do desenvolvimento do brincar, não é pela falta desse recurso que a criança deixa de fazê-lo, pois quando não há brinquedos disponíveis, ela cria, usa sua imaginação e brinca.

O brincar está para a criança assim como o trabalho está para um adulto. Não podemos deixar de lado o brincar e sua importância, pois são indispensáveis à vida da criança em todos os seus aspectos, haja vista que tal atividade se constitui “um momento capaz de proporcionar à criança uma construção de sua visão de mundo, construir relações e compreender de uma forma simples as funções sociais” (KAILER & MIZUNUMA, 2009, p. 4101).

Nesse sentido, o brincar tem um papel de grande relevância para o desenvolvimento infantil, uma vez que auxilia na construção do conhecimento e quando desenvolvido no ambiente hospitalar contribui para trazer de volta a autoestima da criança enferma e, conseqüentemente, ajuda na recuperação do seu quadro clínico, já que brincando, ela se expressa naturalmente expondo suas ideias, pensamentos, sentimentos, angústias, alegrias, tristezas, conflitos que tem com o mundo exterior, bem como com o seu mundo interior. De acordo com Cunha (1998):

[...] brincar é essencial à saúde física, emocional e intelectual do ser humano. Brincar é coisa séria, também, porque na brincadeira não há trapaça, há sinceridade, engajamento voluntário e doação. Brincando nos reequilibramos, reciclamos nossas emoções e nossa necessidade de conhecer e reinventar. É tudo isso desenvolvendo atenção, concentração e muitas outras habilidades. É brincando que a criança mergulha na vida, sentindo-a na dimensão de suas possibilidades. No espaço criado pelo brincar nessa aparente fantasia, acontece a expressão de uma realidade interior que pode estar bloqueada pela necessidade de ajustamento às expectativas sociais e familiares. A brincadeira espontânea proporciona oportunidades de transferências significativas que resgatam situações conflituosas (CUNHA, 1998, p.39-40).

A ludicidade permite à criança criar situações imaginárias que possibilitam um melhor enfrentamento do seu quadro clínico. Cabe salientar que o brincar contribui diretamente na formação da criança, brincando a criança desenvolve a atenção, a motricidade, a criatividade, o raciocínio lógico, as expressões (corporal ou oral), a concentração, a socialização com os seus pares, entre outros aspectos. É no ato de brincar que a criança reinventa seu mundo.

Ao brincar com bonecas, por exemplo, uma menina vê a sociedade refletida em seu campo lúdico. E os brinquedos podem abrir um leque de brincadeiras dele originados, não havendo assim limite para se demarcar no que se refere à utilização do mesmo pela criança, o que resulta de sua criatividade. “Há brinquedos que geram brincadeiras imitativas, no formato de celular, máquina fotográfica, televisão e rádio, entre outras tecnologias do mundo atual. As crianças imitam ações do mundo adulto utilizando tais objetos” (BRASIL, 2009, p. 53).

Vygotski (1998) assinala que o brincar proporciona à criança maior avanço na capacidade cognitiva, capacidades movidas pelas motivações internas, ficando menos dependente dos estímulos externos. Nas palavras do autor: “É no brincar que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não por incentivos fornecidos pelos objetos externos” (VIGOTSKY, 1998, p.126).

Crianças acometidas por uma doença não devem interromper a educação escolar, o que irá prejudicá-las imensamente. Assim, no cenário da hospitalização infantil, o lúdico torna-se um aliado na continuidade e garantia dessa educação, dando a oportunidade da criança aprender de forma mais prazerosa.

Morais (1999) nos convoca a pensar sobre esse papel essencial que desempenha o brincar junto ao trabalho pedagógico realizado à margem do hospital.

Considerando que o brincar é um instrumento lúdico que media a relação da criança com o mundo e influencia na maneira como esta se relaciona e interage, este se apresenta como uma estratégia de cuidado integral à criança hospitalizada oportunizando a este ser especial deixar transparecer o seu modo de ser

no mundo o que permite aos profissionais considerar sua singularidade no processo de adoecimento e de hospitalização, bem como oferecendo oportunidade a esta criança de expressar seus sentimentos encobertos, subsidiando conseqüentemente na construção de estratégias para lidar com os acontecimentos (MORAIS, 1999, p.14).

Esse movimento que a criança faz com a ludicidade, a ajuda na compreensão e percepção do mundo que a rodeia. Para Vygotsky (1998), a ludicidade faz com que a criança se sinta maior e mais confiante diante do enfrentamento de situações, pois através do faz-de-conta que o brincar permite à ela, a criança consegue "incorporar" os mais diversos papéis, assim como ser professor, mãe, pai, filho, médico, enfermeiro, entre outros.

No discurso do autor:

A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço - ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer - e, ao mesmo tempo, ela aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer no brinquedo (VIGOTSKY, 1998, p. 113).

Isto posto, vemos que o lúdico/brincar surge enquanto oportunidade de modificar o cotidiano da internação, se instrumentalizando enquanto um processo fundamental no tratamento de crianças no ambiente hospitalar, pois além de ser um recurso educativo na formação e desenvolvimento desses indivíduos, é ainda um meio de auxílio e contribuição no bem estar e recuperação do quadro clínico da criança hospitalizada.

As crianças são repletas de diversas linguagens, artística, musical, cênica, criativa, estética, visual, literária, entre outras. Nesse sentido, o trabalho pedagógico hospitalar que incorpora o brincar enquanto mecanismo de ressignificação desse espaço abre possibilidades para a difusão dessas linguagens, tornando o âmbito hospitalar menos traumático e conseqüentemente um ambiente de aprendizagens significativas.

4.UM ENCONTRO COM O INUSITADO: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS EM UMA ENFERMARIA PEDIÁTRICA

Tracejaremos nossa experiência enquanto Bolsista de Desenvolvimento Acadêmico (PROAES/UFF) e Bolsistas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) no Projeto intitulado Pedagogia Hospitalar. Como pré-requisito ter cursado a disciplina Pedagogia Hospitalar, esse projeto aponta para a possibilidade de prática pedagógica fora do ambiente escolar, reafirmando a responsabilidade social da universidade com seu entorno. Nesse propósito realizamos o acompanhamento pedagógico na enfermaria pediátrica do Hospital Municipal Hélio Montezano de Oliveira, situado na cidade de Santo Antônio de Pádua/RJ, participamos de reuniões semanais para supervisão da experiência de iniciação à docência, e ainda de grupo de estudos para discussão de subsídios teóricos da prática de pedagogia hospitalar. Como avaliação, além do relatório elaborado pelo(a)s bolsistas, havia questionário de avaliação do trabalho realizado preenchido pelo profissional responsável pela supervisão de estágio na unidade hospitalar.

Quando Larrosa (2002) fala sobre experiência, ele nos convida a pensar essa enquanto algo que nos passa e que nos toca, que nos é “estranho”, mas que atravessa a nossa condição de ser. Ouçamo-lo:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (LARROSA, 2002, p. 21).

Juntamente com Larrosa (2002) continuemos a pensar. De acordo com ele, o excesso de informação impossibilita a experiência. O sujeito da informação está em constante busca por informações, sempre com pressa, gastando seu tempo em querer estar mais informado. Esse sujeito está entregue à modernidade. Somos esse sujeito. Vivemos numa sociedade inundada de informações. É a sociedade contemporânea, onde a internet torna-se um dos meios de comunicação mais utilizados ultimamente, para lazer, notícias, compras, transações bancárias, aprendizagem, entre outras finalidades.

A entrada no hospital é sempre algo que nos surpreende, pois se trata de uma prática pedagógica inusitada. Inusitada, porque não sabemos qual criança vamos encontrar em situação de internação, mas nem por isso o acontecer pedagógico deixa de efetuar-se. Entendemos que a nossa práxis pedagógica hospitalar deve ser de adaptações curriculares norteando uma prática de atenção e sensibilidade, sendo ao mesmo tempo, comprometida com o prosseguimento, inserção e reinserção dos que delas necessitam. Praticar ações pedagógicas que não atendam somente aos princípios conteudistas e sim aos da emancipação humana e formação histórica do sujeito, requer reflexões e estratégias eficientes e que atendam e respeitem os aspectos éticos, morais e legais dos alunos-pacientes, sobretudo suas diferenças e singularidades.

Percebemos na entrada da enfermaria e na fala das crianças que as mesmas têm necessidades de falar sobre sua doença, seus medos, suas angústias, sua dor. Muitas vezes, essa necessidade não pode ser atendida pela falta de pessoas que, na agitação de um hospital, não dispõem de tempo para ouvir os anseios do outro. É neste sentido que emerge a escuta pedagógica numa enfermaria pediátrica. Ouvir o que o outro tem a dizer contribui não somente para expressar suas emoções e suas ideias, como também o auxilia a refletir sobre seu pensamento e suas emoções. O diálogo é uma forma de a criança expressar suas emoções e também organizar suas ideias, recebendo, dessa forma, informações e esclarecimentos do paciente, compreendendo melhor a realidade que o cerca. Tendo como objetivo acolher as emoções, ansiedades e dúvidas da criança hospitalizada, criando situações de reflexão sobre ela, elaborando novos conhecimentos que acrescentam para um novo entendimento sobre sua existência, podendo melhorar o quadro clínico do aprendiz enfermo.

Os casos mais comuns de internação das crianças na referida enfermaria são acidentes domésticos, pneumonias, meningite, problemas respiratórios, desidratações e viroses. Quando diagnosticada alguma outra doença crônica ou que necessite de atendimentos específicos às crianças são encaminhadas a hospitais especializados, na tentativa de proporcionar o bem estar e a recuperação completa do paciente. Nosso acompanhamento pedagógico foi realizado em horas diárias no hospital, uma hora por dia útil da semana, entre a visita da enfermeira ao paciente e a visita dos familiares, para que não alterasse o funcionamento e rotina do hospital, totalizando 3 semestres de experiência de “pesquisa-ação” (BARBIER, 2002).

Para a realização desse acompanhamento pedagógico temos no hospital uma caixa de ferramentas pedagógicas, sendo composta de materiais para facilitar a interação com as crianças, nela contém objetos como: tesoura sem ponta, giz de cera, lápis de escrever, lápis de cor, borracha, folhas de papel A4, livros de literatura e historinhas infantis, revistas para recortes, cola, fantoches, dedoches, jogos, entre outros.

A partir desse princípio vemos que as atividades a serem desenvolvidas serão variadas, a preliminar da nossa atuação se estabelece no primeiro contato com a criança, contato esse que serve para conhecê-la um pouco, se estuda, onde estuda, em que serie está, o que mais gostam de fazer em relação à escola e o motivo da sua internação que muitas vezes não fica visível para nós. Como na enfermaria encontram-se crianças em várias faixas etárias, elas têm o direito de acompanhante/responsáveis, sendo assim essa conversa se estende a seus familiares, que acabam interagindo e fortalecendo o nosso primeiro contato, então vemos as condições da criança, o que pode ser trabalhado com a mesma, tendo em vista seus interesses para que as atividades se tornem possíveis.

Assim, na nossa travessia pelo projeto foi possível realizar com as crianças que se encontravam na enfermaria várias atividades, como: interpretação a partir da contação de diversas histórias; construção de dobraduras; apresentação de histórias a pedido das crianças, nas quais em seguida fazíamos atividade referente às mesmas: ditado de algumas palavras, bem como a leitura e releitura dessas, entre outras. Pudemos constatar, através de gestos, palavras e comportamentos, sensíveis modificações na forma como as crianças reagem à hospitalização e à doença. Nos aproximamos de um significado para o papel da educação junto à criança hospitalizada, que é o de resgatar sua subjetividade, seu mundo fora do hospital, acreditando em suas possibilidades e potencialidades, através da escuta atenciosa, da linguagem, do afeto, e das interações sociais que o educador pode propiciar. Portanto, é possível sim pensar o hospital enquanto um espaço de educação. Mais do que isso, é possível pensá-lo como um lugar de encontros e transformações, tornando-o um ambiente propício ao desenvolvimento integral do sujeito.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazer pesquisa e escrever será sempre um processo muito arriscado, pois é sempre um trabalho que envolve variados sentimentos. No exercício das narrativas das nossas experiências e de outros, vamos nos encontrando e compreendendo o sentido que possui a docência, e porque aos poucos é que vamos nos tornando professor.

Arenhaldt e Marques (2010, p. 17) vêm nos ensinar que “nos reconhecemos nas histórias dos outros, nos formamos e nos constituímos ao ler o outro” e isso nos trouxe inspiração para escrever este trabalho. A escolha sobre a compreensão daquilo que a Pedagogia representa no ambiente hospitalar como objeto de pesquisa nos fez entender o protagonismo docente e suas facetas, sendo possível buscar opções pedagógicas para nos apropriar das maneiras de narrar a docência.

Através desse estudo nos aproximamos de respostas para o que a Pedagogia representa no ambiente hospitalar. Ao investigar o conceito em aparatos legais, vislumbramos a preocupação com a exclusão de alunos da escola, que em função da permanência na situação de internação hospitalar, rompem com sua rotina cotidiana e se afastam da educação formal, e quando esse hiato é demasiadamente amplo, algumas crianças e adolescentes interrompem seus estudos. Então há o caráter de “educação inclusiva”, daí o documento advir da Secretaria de Educação Especial do MEC (BRASIL, 2002). Ainda numa aproximação a esse conceito, a poética da “escuta pedagógica” ancora a dimensão dialógica necessária em toda relação pedagógica. Introduzimos reflexões acerca do lúdico e sua importância no desenvolvimento infantil, entrelaçando assim dimensões que dão luzes ao entendimento de como e por que na sua configuração, a Pedagogia Hospitalar se apresenta enquanto mecanismo de potencialização do desenvolvimento infantil.

Pelo viés investigativo reconhecemos que existem muitas formas de se construir essa formação docente, principalmente através dos significados que criamos a partir dos nossos conhecimentos e de nossas práticas reflexivas. O enredamento que caracteriza as ações de se tornar professor não se dá unicamente pela técnica, mas através de um conjunto de discussões construídas socialmente e que vão construindo nossa subjetividade. Não nascemos professor, tampouco conservamo-nos professores, e sim estamos permanentemente conhecendo modos distintos de ser professor, em um incompleto e intenso processo de formação.

REFERÊNCIAS

- [1] Arenhaldt, Rafael e Marques, Tânia Beatriz Iwaszko (orgs). Memórias e afetos na formação de professores. Pelotas, Editora Universitária/ UFPEL, 2010.
- [2] Barbier, René. A pesquisa-ação. Brasília, Plano, 2002.
- [3] Brandão, Carlos Rodrigues. O que é Educação. São Paulo, Ed. Braziliense, 2005.
- [4] Brasil. Constituição Federal (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> acesso em 14 abril 2015).
- [5] _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília, DF, 1994. (Mensagem especial; v. 1)
- [6] _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf> acesso em: 14 abril 2015.

- [7] _____. Ministério da Educação. Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC; SEESP, 2002.
- [8] _____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: 2009.
- [9] Ceccim, R. B. & Carvalho, P. R. A. (Org.) Criança hospitalizada: atenção integral como escuta à vida. Porto Alegre: UFRGS, 1997.
- [10] Ceccim, R. B. & Fonseca, E.S. Classes hospitalares no Brasil. Relato escrito da reunião de trabalho na classe hospitalar do Hospital Municipal Jesus. Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Saúde / Hospital Municipal Jesus, 1998.
- [11] Cunha, Nylse Helena da Silva. Brinquedoteca: definição, histórico no Brasil e no mundo. In: Friedmann, Adriana et al. O direito de brincar: a brinquedoteca. São Paulo: Edições Sociais: Abruinq, 1998.
- [12] Deleuze, Gilles, Guatarri, Félix. O que é filosofia? Rio de Janeiro: ed.34, 1992.
- [13] Fonseca, Eneida Simões da. Atendimento escolar no ambiente hospitalar. São Paulo: ed. Memnon, 2003.
- [14] Fontes, Rejane de S..A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital. Rev. Bras. Educ. [online]. 2005, n.29, p. 55-71.
- [15] Gallo, S. Notas deleuzianas para uma Filosofia da Educação. In: Ghiraldelli P Jr, organizador et al. O que é Filosofia da Educação? Rio de Janeiro (RJ): DP&A, 2000, p. 15784.
- [16] Larrosa, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação, n. 19, jan./abr. 2002.
- [17] Larrosa, Jorge. Sobre a lição. Linguagem e educação depois de Babel. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- [18] Libâneo, J. C..Pedagogia e Pedagogos, para quê? São Paulo: Córtext, 2005.
- [19] Morais, Gilvânia Smith da Nóbrega. O brincar na construção de um cuidado integral à criança hospitalizada. In: Congresso Brasileiro dos Conselhos De Enfermagem, 12., 1999, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte, 1999. Disponível em:<<http://189.75.118.67/CBCENF/sistemainscricoes/arquivosTrabalhos/I11128.E3.T2317.pdf>> acesso em: 05 mai 2015.
- [20] Oliveira, L. M. ; Souza Filho, V. C.; Gonçalves, A. G. Classe hospitalar e a prática da pedagogia. Revista científica eletrônica de Pedagogia, ano 6, n. 11, jan. 2008.
- [21] Ortiz, Leodi Conceição Meireles & Freitas, Soraia Napoleão. Classe Hospitalar: caminhos pedagógicos entre saúde e educação. Santa Maria: Editora UFSM, 2005.
- [22] Santos, Santa Marli Pires dos. Brinquedoteca: sucata vira brinquedo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- [23] Vygotsky, Lev Semenovich. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Capítulo 6

*Vamos falar sobre a escolarização de crianças Hospitalizadas?*⁴

Maria Paula Fantoni de Lima e Silva

Daniela Fantoni de Lima Alexandrino

Cíntia Lúcia de Lima

Rodolpho Francisco de Medeiros do Nascimento

Resumo: A urgência de medidas referentes às condições necessárias para inclusão de todos os alunos em todas as instâncias de ensino – da educação infantil até o ensino superior, nas escolas às classes hospitalares – tem desencadeado pesquisas sobre a inclusão, sob diferentes perspectivas, tais como: a formação de professores para a proposta de educação inclusiva, estudos sobre inclusão do aluno com deficiência nas instituições de ensino regular (IERS), estudos sobre a escolarização de crianças hospitalizadas e os impactos da inclusão da criança com deficiência em todas as modalidades de ensino (DUARTE, 2004; CHAPOULIE e BRIAND, 1994). Dessa forma, com o objetivo de identificar se as crianças em situação de hospitalização estão sendo escolarizadas no município de Barbacena-MG, realizamos um Survey, que foi analisado através do Microsoft Office, programa Excel, versão 2013. Como resultados, encontramos que apenas 1 dentre os 9 hospitais da referida cidade possui classe hospitalar, levando-nos a refletir por onde anda a escolarização de crianças em situação de hospitalização. Concluímos, portanto, que o momento atual aponta para a premência de se refletir e encarar a educação como direito fundamental de todos e, diante desse pensamento buscar que esse direito seja efetivado, inclusive, para nossas crianças em situação de hospitalização. Para isso, é preciso que pensemos na inclusão como algo realizável. Que idealizemos e façamos uma Educação que priorize o aluno, que inspire a troca de experiências e vivências, que confronte formas (des)iguais de comportamentos e de pensamentos, que busque metodologias interativas e estimulantes, que faça do (re)conhecimento da diversidade uma estratégia para a aprendizagem e, que conceba a criança por inteiro, respeitando a dignidade de todo e qualquer indivíduo e, assim, que considere a criança hospitalizada também como sujeito desse processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Classe Hospitalar; Crianças Hospitalizadas; Escolarização.

⁴ Esse texto foi apresentado no XII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE).

1. INTRODUÇÃO

A educação especial, desde 1998, tem se constituído tema em programas de graduação e pós-graduação nas Universidades, em eventos científicos, em políticas educacionais, nas reivindicações e movimentos a favor da pessoa com deficiência e de crianças hospitalizadas, em publicações e notícias nos meios de comunicação (FERREIRA e GUIMARÃES, 2006).

Em um primeiro momento, a colocação que se faz pertinente é a constatação da dificuldade que as pessoas com deficiência têm ao chegarem às instituições de ensino e as dificuldades das crianças em situação de hospitalização de serem escolarizadas. Essas dificuldades dizem respeito ao acesso à informações, atendimento e acompanhamento das ações pedagógicas.

A premência de medidas referentes às condições necessárias para inclusão de alunos com deficiências em todas as instâncias de ensino – da educação infantil até o ensino superior, nas escolas às classes hospitalares – tem desencadeado pesquisas sobre a inclusão, sob diferentes perspectivas, tais como: a formação de professores para a proposta de educação inclusiva, estudos sobre inclusão do aluno com deficiência nas instituições de ensino regular (IERS), estudos sobre a escolarização de crianças hospitalizadas e os impactos da inclusão da criança com deficiência em todas as modalidades de ensino (DUARTE, 2004; CHAPOULIE e BRIAND, 1994).

Para que se possa conceber uma Sociedade verdadeiramente inclusiva, segundo Mantoan (1997), é necessário continuar trilhando o longo caminho da inclusão de Todos, pois ainda nos deparamos com o fato de que existem inúmeros segmentos sociais que não têm sido contemplados nos seus mais elementares direitos humanos. Dessa forma, historicamente a exclusão ainda tem permeado o cotidiano dos homossexuais, dos negros, dos índios, dos idosos, das pessoas com deficiência e das crianças hospitalizadas (COHEN, 1998).

Carmo (2005, p.40), nesta mesma linha de raciocínio, diz que o modelo social “[...] precisa excluir uns para justificar a inclusão de outras, alimentando-se dessa contradição”.

Por isso, é imprescindível que as instituições de ensino, sejam elas formais ou não, se atentem aos interesses, às características, às dificuldades e, principalmente às necessidades apresentadas por todos no dia-a-dia dessa instituição. E assim, constituir-se como um espaço solidário, aberto, acolhedor e preparado a atender às peculiaridades de cada um (CHAPOULIE e BRIAND, 1994).

Ambientes inclusivos concorrem para estimular as crianças, em geral, a se comportarem ativamente diante dos desafios da instituição, abandonando, na medida do possível, os estereótipos, os condicionamentos e a dependência que lhes são típicos.

A proposta de “inclusão” social, econômica, política, cultural e educacional deve ser incondicional, não admitindo, portanto, qualquer forma de segregação, o que ainda não acontece (JANUZZI, 1992; SASSAKI, 1997). Esta opção de inserção, que tem como meta principal não deixar de fora do processo de ensino aprendizagem nenhum aluno, questiona o papel do meio social no processo interativo de produção das incapacidades, porque TODOS⁵ têm o direito de desenvolver-se em quaisquer ambientes que não discriminem, mas que procurem lidar e trabalhar com as diferenças, respeitando os comprometimentos e as limitações de cada um.

De acordo com a concepção inclusiva, esse entendimento do desempenho escolar e dos planejamentos didáticos, sem dúvida, revoluciona o que, tradicionalmente, compreendemos por processo de ensino aprendizagem e (re)direciona esse processo para ambientes fora da escola (CARVALHO, 1997).

Considerada por alguns autores como um espaço não formal de ensino e por outros como um espaço formal (já que segue o currículo, possui sistematização, tem garantia legal e é subsidiada pelas secretarias de educação, a classe hospitalar se apresenta como um desses ambientes. Ela consiste em uma modalidade de atendimento da Educação Especial, conforme postula a Política Nacional de Educação Especial (1994), e tem como principal objetivo o acompanhamento escolar das crianças hospitalizadas, ou seja, pretende dar oportunidade às crianças e adolescentes afastados da escola, em decorrência de uma enfermidade, darem continuidade à aprendizagem dos conteúdos sistematizados. Dessa forma, sua preocupação, em linhas gerais, gira em torno da superação do isolamento social historicamente produzido pela instituição

⁵ A palavra TODOS – e suas variações – foi escrita em caixa alta, a exemplo de Werneck (1999), com o objetivo de mostrar que qualquer espaço institucional, dentro da sociedade, deve incluir as diversidades – verdadeiramente TODOS – tornando-se um ambiente sem qualquer tipo de restrição.

hospitalar, bem como o desmantelamento do processo de objetivação pelo qual a pessoa é submetida ao ser hospitalizada, investindo em princípios inclusivos, subsidiados na perspectiva da atenção integral e da educação para a saúde e para a vida (ZARDO, 2007).

É responsabilidade da classe hospitalar a articulação de ações educacionais em ambientes hospitalares, para alunos/pacientes internados e ambulatoriais, tendo como finalidade a prevenção da defasagem da aprendizagem das crianças e adolescentes em situação de hospitalização (em regime domiciliar) e que não tenham condições de freqüentar a escola (Ibidem).

A legislação brasileira já reconhece as classes hospitalares como um direito das crianças e adolescentes hospitalizados à continuidade de escolarização. Esse direito está garantido por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente Hospitalizado e da Resolução nº. 41 de outubro de 1995, no item 9: “Direito de desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar durante sua permanência hospitalar”.

Neste contexto, também podemos citar a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), na qual inseriu o termo “classes hospitalares”, atribuindo importância à responsabilidade da execução do direito das crianças e adolescentes hospitalizados no que pertence à educação; a Resolução nº. 41/95, na qual relata especificamente sobre os Direitos das crianças e dos adolescentes hospitalizados, dentre eles o direito à educação com destaque ao acompanhamento do currículo escolar durante sua permanência hospitalar (BRASIL, 1995) e; mais recentemente, a publicação de um documento, pelo MEC, intitulado “Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações”, com objetivo específico de estruturar ações, políticas de organização do sistema de atendimento educacional em ambientes hospitalares e domiciliares:

Tem direito ao atendimento escolar os alunos do ensino básico internados em hospital, em serviços ambulatoriais de atenção integral à saúde ou em domicílio; alunos que estão impossibilitados de freqüentar a escola por razões de proteção à saúde ou segurança abrigados em casas de apoio, casas de passagem, casas-lar e residências terapêuticas (BRASIL, 2002, s/p.).

Além, é claro, da Constituição Federal de 1988, mais precisamente no Título VIII – Da Ordem Social, Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I, artigo 205:

[...] a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

E da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei 9.394/96, que também considera a educação um direito de todos:

Dos Princípios e Fins da Educação Nacional Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas.

Portanto, as secretarias de Educação e de Saúde devem oferecer alternativas para estudantes nessas condições, objetivando que eles continuem estudando até estarem aptos a retornar à escola assim que cessar o tratamento ou a condição especial que os obrigou a ficarem fora da rotina escolar. A classe hospitalar deve então, favorecer o desenvolvimento de atividades pedagógicas, ter mobiliário adequado, instalações sanitárias próprias, completas, suficientes e adaptadas, além de espaço ao ar livre para atividades físicas, lúdicas e pedagógicas, além de ter um profissional habilitado para atuar com a escolarização, no caso, o pedagogo.

É justamente neste direito garantido por lei que se encontra nosso problema de pesquisa: será que as crianças em situação de hospitalização estão sendo escolarizadas?

Assim sendo, o presente trabalho foi organizado e exposto em duas partes. Na primeira parte, procuramos registrar o processo histórico das classes hospitalares, percorrendo o discurso governamental e os registros de movimentos que ajudaram a construir este conceito. Propomos ainda uma discussão enfocando o papel da escola, o papel do hospital e o papel do pedagogo frente às mudanças sociais e políticas, especificamente os movimentos de integração escolar, iniciados na década de 80 e os movimentos de inclusão escolar, que tiveram início na década de 90.

A segunda parte foi composta de uma breve discussão teórica-prática sobre o pedagogo e seu papel social em instituições não formais de educação, com um recorte sobre as classes hospitalares, buscando compreender se as crianças em situação de hospitalização na cidade de Barbacena-MG estão inseridas no processo de escolarização. Ou seja, foram feitos um levantamento e uma reflexão sobre a atuação do pedagogo nos hospitais do referido município. Convém salientar que nesse trabalho apresentamos os resultados obtidos na segunda parte.

Ressaltamos que este texto é o primeiro passo para um estudo mais abrangente que visa, posteriormente, ouvir as vozes dos envolvidos nesse contexto e atuar em prol da escolarização de crianças hospitalizadas. Além do mais, esse estudo pode vir a ser um importante instrumento e/ou subsídio para que os futuros profissionais da educação compreendam sua área de atuação, buscando intervir e reivindicando um direito que é garantido por lei às nossas crianças. Pretendemos, deste modo, proporcionar aos profissionais de Educação, aprimorar os conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação, além de fornecer informações imprescindíveis sobre o processo de inclusão de Barbacena-MG.

2.OBJETIVO

- Identificar se as crianças em situação de hospitalização estão sendo escolarizadas no município de Barbacena-MG.

3.METODOLOGIA

O presente texto é parte de pesquisas desenvolvidas pelo Núcleo de Pesquisas sobre Educação e Diversidade (do qual a Prof^a Daniela Fantoni de Lima Alexandrino é líder) da Universidade do Estado de Minas Gerais, e foi realizado em duas etapas:

A primeira etapa se constituiu de estudos acerca da temática debatida nesta pesquisa.

Na segunda etapa, foi realizado um *Survey*, onde se pretendeu levantar a presença de pedagogos no quadro de funcionários de instituições hospitalares de Barbacena-MG e o estabelecimento e funcionamento das classes hospitalares nas referidas instituições. Estes dados foram analisados através do *Microsoft Office*, programa *Excel*, versão 2013.

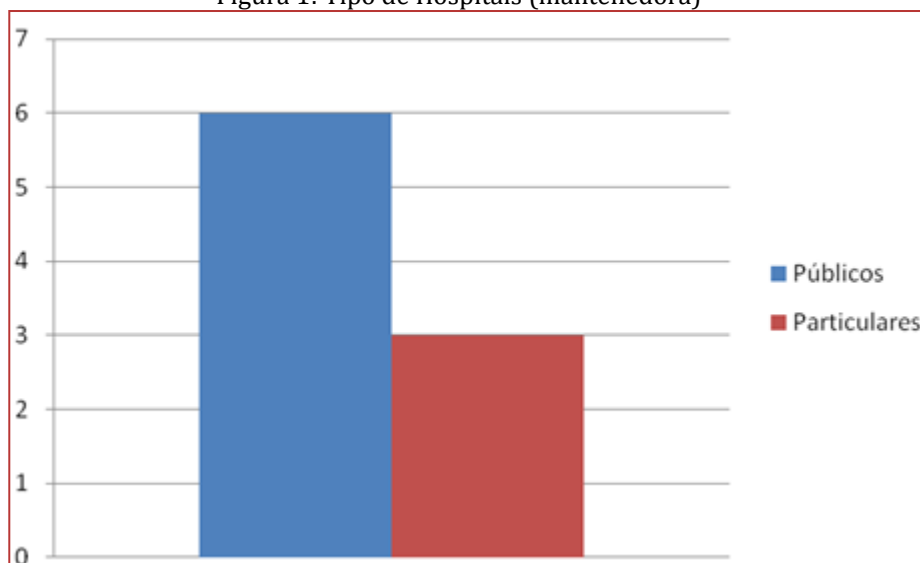
Foi feita a opção pela abordagem qualitativa, dada a problemática da pesquisa e seus objetivos. Este método permitiu organizar os dados sociais preservando o caráter unitário do objeto social estudado, onde o pesquisador descreve, com precisão, os fatos e fenômenos de uma determinada realidade. Esse tipo de pesquisa tem a finalidade de fornecer o conhecimento aprofundado de uma realidade previamente delimitada, permitindo e formulando hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas (BOGDAN e BIKLEN, 2006).

4.ANÁLISE E DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS

Com o intuito de alcançar o objetivo proposto foi realizado um levantamento das instituições hospitalares da cidade de Barbacena. Esses dados foram obtidos junto à Secretaria de Saúde do referido município.

Deste modo, Barbacena possui atualmente 9 hospitais, sendo 6 públicos e 3 particulares. A figura 1 a seguir ilustra esse dado:

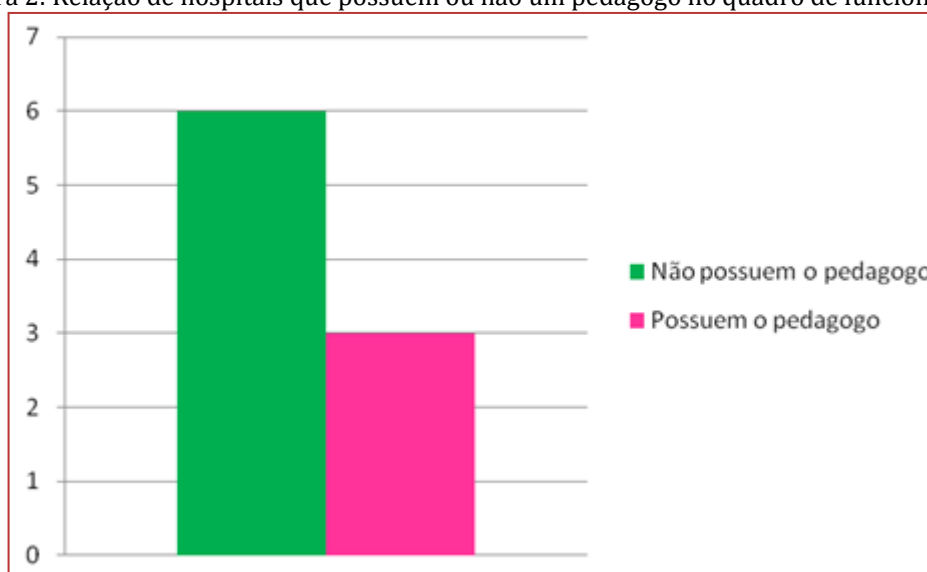
Figura 1: Tipo de Hospitais (mantenedora)



Fonte: Campo de pesquisa das autoras

De acordo com nosso campo de pesquisa, desses 9 estabelecimentos hospitalares, 3 possuem um profissional de Pedagogia em quadro de funcionários e 6 não possuem, como mostrado na figura 2, a seguir:

Figura 2: Relação de hospitais que possuem ou não um pedagogo no quadro de funcionários



Fonte: Campo de pesquisa das autoras

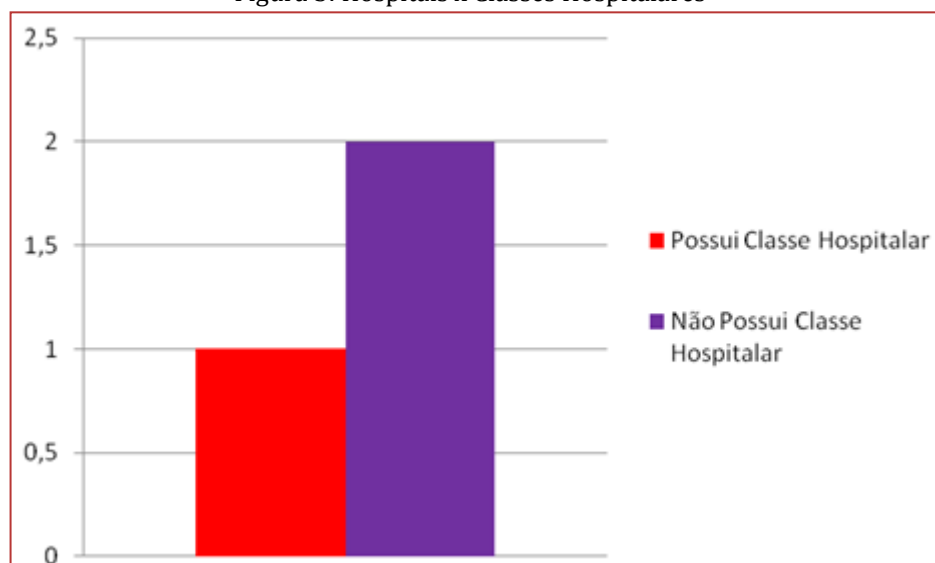
Vale destacar que dos 3 hospitais que possuem o pedagogo, 2 são públicos e 1 é particular.

Assim, dentre esses 3 hospitais, encontramos as seguintes funções para o pedagogo:

- Trabalhar realizando projetos de pesquisa no hospital, divulgando os cursos que são oferecidos por eles e organizando os horários de aula dos alunos do curso de medicina (estagiários).
- Ser responsável pelo núcleo de estudo e pesquisa, organizar palestras e divulgações.
- Ser responsável pela classe hospitalar.

Ainda dos 3 hospitais que possuem o pedagogo, apenas 1 possui a classe hospitalar. Tal resultado é mostrado na figura 3, a seguir:

Figura 3: Hospitais x Classes Hospitalares



Fonte: Campo de pesquisa das autoras

Portanto, do número total de hospitais da cidade de Barbacena-MG (09), apenas 1 possui a classe hospitalar, levando-nos a refletir por onde anda a escolarização de crianças em situação de hospitalização.

Diante do levantamento supracitado, podemos fazer algumas considerações iniciais, buscando responder à reflexão acima. Constatamos que a escolarização de crianças em situação de hospitalização da cidade de Barbacena-MG ainda precisa, de fato, se estabelecer, uma vez que 88,89% dos hospitais não cumprem os pressupostos legais da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), fazendo com que essas crianças sejam excluídas da realidade escolar.

Observamos que, na verdade, às crianças hospitalizadas está sendo negado o direito à Educação, já que a Educação é direito de todos e todas as crianças devem ser beneficiadas em qualquer sistema de educacional (seja dentro ou fora da escola) por motivos “morais, lógicos, científicos, políticos econômicos e legais” (MENDES, 2006, p.388).

A existência de uma política educacional desarticulada, descontínua e fragmentada, que vem predominando em nosso país, contribui para a prevalência das atuais taxas de analfabetismo, evasão e repetência, da baixa qualidade do ensino, da exclusão dos que não aprendem no mesmo ritmo e da mesma maneira como os outros e de crianças hospitalizadas (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Na prática, deixamos as crianças em situação de hospitalização excluídas do sistema educacional. Segundo Mantoan (1997; 2006), é preciso refletir e (re)estruturar o sistema e a organização da Educação convencional, que ainda hoje é uma Educação segregadora, não só em Barbacena como em todo o nosso país, a fim de que se atenuem e, quem sabe, possam ser eliminados, os obstáculos que impedem que TODOS os educandos progridam, tornando o sistema educacional mais justo, coerente, eficaz e equânime. Afinal, como afirma Rodrigues (2006, p. 310), “promover a inclusão escolar é criar serviços de qualidade e não democratizar carências”.

Marques (2000) afirma que a proposta de “inclusão” social, econômica, política, cultural e educacional deve ser incondicional e, portanto, não admite qualquer forma de segregação, inclusive o das crianças hospitalizadas, o que ainda não acontece. Esta opção de inserção, que tem como meta principal não deixar nenhum aluno fora do ensino regular e que este aluno, inserido e não integrado neste processo, participe ativamente do mesmo, desde o início da escolarização, questiona o papel do meio social no processo interativo de produção das incapacidades, porque todos têm o direito de desenvolver-se em ambientes que não discriminem, mas que procurem lidar e trabalhar com as diferenças, respeitando os comprometimentos e as limitações de cada um.

5.FINALIZANDO, POR ENQUANTO

Acreditamos que uma pesquisa e seus desdobramentos surgem a partir de uma curiosidade, de uma inquietação, de um inconformismo com algo ou alguma situação que não deveria ser da forma como é ou de algum pensamento ou sentimento que não se satisfaz com o que o mundo ou com que a vida vem nos apresentando. Busca-se, por esse motivo, a oportunidade de reformulação de conhecimentos e, talvez, a possibilidade de mudança de paradigmas.

O momento atual aponta para a urgência de se refletir e encarar a educação como direito fundamental de todos e, diante desse pensamento buscar que esse direito seja efetivado, inclusive, para nossas crianças em situação de hospitalização.

Para isso é preciso que entendamos que a inclusão, a diversidade, as diferenças humanas existem em TODOS e está em TODO lugar. Basta que nos sensibilizemos para vê-las, inclusive, em nós mesmos. Olhar para a diversidade significa compreender um pouco do mundo e um pouco de nós e, assim, buscar exercer o que chamamos de construção da cidadania.

É exatamente nessa sensibilidade que esse trabalho buscou tocar, procurando mostrar que a inclusão é uma missão difícil, mas não impossível. É sim, um desafio superável. Que este texto incite em seus leitores a vontade de encarar o árduo caminho que se tem pela frente. Caminho este, ainda bastante carente de transformações. Que façamos dessas palavras um estímulo para sairmos da pesquisa descritiva e partirmos para uma pesquisa AÇÃO e, por isso, aqui, estamos finalizando, por enquanto...

Enfim, que pensemos na inclusão como algo realizável. Que pensemos na Sociedade como um processo mutável e, por isso, que a esperança de mudarmos o olhar social preconceituoso para um olhar social amável, democrático e sensível permaneça viva; perante as nossas próprias dificuldades e perante as dificuldades alheias, Que idealizemos e façamos uma Educação que priorize o aluno, que inspire a troca de experiências e vivências, que confronte formas (des)iguais de comportamentos e de pensamentos, que busque metodologias interativas e estimulantes, que faça do (re)conhecimento da diversidade uma estratégia para a aprendizagem e, que conceba a criança por inteiro, respeitando a dignidade de todo e qualquer indivíduo e, assim, que considere a criança hospitalizada também como sujeito desse processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- [1] Bogdan, R. C.; Biklen, S. K. *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2006.
- [2] Brasil, *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988.
- [3] ____, Ministério da Educação. *Secretaria da Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 1994.
- [4] ____, Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. *Resolução 41/95*, 1995.
- [5] ____, *Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal 8.069 de 13 de julho de 1990*. São Paulo, 1995.
- [6] ____, Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, 1996.
- [7] ____, Ministério da Educação. *Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações*, 2002.
- [8] Carmo, A. A. *Diversidade Humana e Educação*, In: *Dança Artística e Esportiva para pessoas com deficiência: multiplicidade, complexidade, maleabilidade corporal*. Juiz de Fora: Cbdcr, 2005
- [9] Carvalho, Edler R. *A nova LDB e a Educação Especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- [10] Chapoulie; Briand. *A instituição escolar e a escolarização: uma visão de conjunto*. Educação e Sociedade. Campinas: Papius. 47, 11-50, 1994.
- [11] Cohen, Regina. *Estratégias para promoção dos direitos das pessoas com deficiência*. Seminário Direitos Humanos no século XXI. Rio de Janeiro: 1998.
- [12] Duarte, E. T. P. *A inclusão e a lei orgânica de assistência social*, In: *R. Integração ano 14, Edição Especial*: Brasília: 2004.
- [13] Ferreira, Maria Elisa Caputo; Guimarães, Marly. *Educação Inclusiva, 1ª reimpressão*, Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- [14] Januzzi, G.de M. *Políticas públicas de educação especial. Temas sobre Desenvolvimento*. 9, 8-10, 1992.

- [15] Mantoan, M.T.E. et al. A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon: Editora Senac, 1997.
- [16] _____. Igualdade e Diferenças na Escola: como andar no fio da navalha. In: Arantes, V. A. (org.). Inclusão Escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus Editorial, 2006. p.15-30.
- [17] Marques, L. P. Educação infantil inclusiva: um desafio possível. Revista Temas sobre desenvolvimento. São Paulo, Memnon, v. 8, n. 48, p.30-37, 2000.
- [18] Mendes, E. G. A Radicalização do Debate Sobre a Inclusão Escolar. Revista Brasileira de Educação, v.11, n.33, set/dez., p.387-405, 2006.
- [19] Rodrigues, D. Dez ideias (mal feitas) sobre a Educação Inclusiva. In: _____. (org.). Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006. p.299-318.
- [20] Sasaki, Romeu Kazumi. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: Wva, 1997.
- [21] Stainback, S.; Stainback, W. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- [22] Werneck, C. Quem cabe no seu todos? Rio de Janeiro: Wva, 1999.
- [23] Zardo, P. S. O desenvolvimento organizacional das classes hospitalares no RS: uma análise das dimensões econômica, pedagógica, política e cultural. Dissertação de Mestrado. Rio Grande do Sul: Ufsm, 2007.

Capítulo 7

O uso do ensino a distância para portadores de fobia social

Silvio Araujo da Silva Oliveira

Horacio Dutra Mello

Resumo: A fobia social é um transtorno mental que afeta homens e mulheres na mesma proporção e está ligada a atos de suicídio, podendo durar mais de 10 anos. Cerca de 50% dos portadores podem apresentar diagnósticos para outros transtornos psicológicos como síndrome do pânico, por exemplo. Os portadores desta doença possuem dificuldades de: se relacionarem com outras pessoas; comer; beber; falar em público; ir a festas ou reuniões; estar em ambientes como ônibus, clubes, escolas, lojas, entre outros e estar em situações de paqueras ou encontros. O presente artigo busca investigar a percepção dos portadores de fobia social sobre a tecnologia de ensino a distância. A pesquisa foi realizada com 82 portadores de fobia social. A coleta de dados foi feita por meio de um questionário online composto por 10 questões fechadas, desenvolvido pelo pesquisador. Dos 82 portadores de fobia social que responderam, todos se adequaram aos critérios de inclusão. A amostra afirmou que: já sentiu dificuldades de se relacionar com outras pessoas em sua vida escolar; possui nervosismo ao falar em público, já deixou de frequentar ambientes acadêmicos por causa da fobia social (83%), concordam plenamente que: se sentem mais confortáveis estudando a distância, pois não precisam se relacionar pessoalmente com outras pessoas; não precisam falar em público e não precisam sair de casa. Os respondentes acreditam que o ensino a distância pode ajudar os portadores de fobia social, pois esta é uma tecnologia que substitui a interação pessoal entre professor e aluno por recursos tecnológicos que possibilitam o encontro destes em tempos e lugares diversos.

Palavras-chave: Ensino a Distância. Ansiedade Social. Tecnologia.

1. INTRODUÇÃO

Com o avanço das telecomunicações e aumento da flexibilidade dos processos informacionais, as ferramentas relacionadas à educação foram evoluindo e ganharam mais adeptos. Graças ao crescimento da internet em 1995, o ensino a distância (EaD) ganhou um recurso que iria marcar a sua terceira geração, tornando-o mais acessível: a interação virtual da educação (TAFNER; TOMELIN; SIEGEL, 2009).

Além da facilidade, o ensino a distância deu oportunidade para as pessoas que moram em cidades que não possuem faculdades, permitindo que estas pudessem continuar seus estudos.

Por outro lado, existem pessoas que possuem problemas de relacionamento interpessoal, afetando o seu desempenho escolar e isto faz com que elas percam a motivação pelo estudo (ANGÉLICO; CRIPPA; LOUREIRO, 2006; FLAHERTY; DAVIS; JANICAK, 1995).

Estas pessoas sofrem de uma doença psicológica chamada fobia social. Este distúrbio é classificado como grave e está associado à ideação suicida (STEIN; CHAVIRA, 1998).

O ensino a distância, por definição, é um sistema tecnológico de comunicação bidirecional que substitui a interação pessoal, em sala de aula, entre professor e aluno como meio preferencial de ensino pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos (GUAREZI; MATOS, 2009).

Este estudo visa investigar se a tecnologia de ensino a distância pode melhorar a qualidade de vida destas pessoas, para que elas consigam continuar seus estudos ou ingressar no ensino superior sem que as interações sociais sejam uma barreira para estas.

2. ENTENDENDO A FOBIA SOCIAL

A fobia social é um transtorno de ansiedade negligenciado. Esta doença pode durar mais de 10 anos, com apresentação média de 16,3 anos. A presença de comorbidades pode variar entre 69% e 92% dos casos onde a fobia social é apresentada sem estar associada a outros distúrbios. Cerca de 50% dos pacientes que sofrem de fobia social apresentam também diagnóstico para outros transtornos psiquiátricos, sendo as principais associações com agorafobia, transtorno de ansiedade generalizada e transtorno de pânico. Trata-se de um dos transtornos mais prevalentes na população em geral. (ALONSO et al, 2004; FEHM et al, 2005; LIEBOWITZ et al, 1985; MAGEE et al, 1996; NARDI; QUEVEDO; SILVA, 2014; WANCATA; FRIDL; FRIEDRICH, 2009).

Na história do mundo, Hipócrates foi o primeiro a relatar o transtorno de ansiedade social, citando o caso de um indivíduo que, devido a seu comportamento muito recolhido e isolado, não era visto ou reconhecido por suas qualidades filosóficas, que por sinal eram grandes. Esse indivíduo acreditava que todas as pessoas o observavam e não caminhava ou convivia com elas por medo de ser mal-interpretado ou julgado erroneamente pelos cidadãos de Atenas (NARDI; QUEVEDO; SILVA, 2014).

As pessoas portadoras dessa doença possuem dificuldade de: relacionamento com outras pessoas; falar em público; comer, beber e escrever diante das pessoas; ir a festas ou reuniões; ambientes que estejam outras pessoas como ônibus, clubes, escolas, lojas, entre outros e estar em situações de paqueras ou de encontros. Por consequência disto, esta doença traz perda de oportunidades e sofrimento para seus portadores (D'EL REY, 2001; FLAHERTY; DAVIS; JANICAK, 1995; WITTCHEN; BELOCH, 1996).

Chama atenção nos fóbicos sociais a excessiva preocupação com seu próprio desempenho e conduta. É notável em todos eles o medo de cometer erros, como se cometê-los significasse por tudo a perder e se o erro não fosse fundamental para o próprio aprendizado (ITO, 1998).

Nas crianças, entre os sintomas típicos estão o choro, imobilidade, inibição das interações a ponto de apresentar mutismo e recusa escolar. Quando o início da doença é na adolescência, é comum haver decréscimo no desempenho social, além do decréscimo do desempenho acadêmico (AAP, 1994; WESTERNBERG; BOER, 1999).

Os níveis altos de fobia social podem exercer seus efeitos de forma indireta sobre a permanência e o desempenho acadêmico dos portadores, incluindo manifestações como: ansiedade para ler em voz alta ou escrever no quadro negro, e algumas vezes, recusa para realizar tais tarefas (ANGÉLICO; CRIPPA; LOUREIRO, 2006; BEIDEL, 1991).

Os portadores desta doença acabam por isolarem-se do mundo e deixam as salas de aula. Vemos que a modalidade de educação a distância passa a ser uma possibilidade para o retorno aos bancos escolares, porém desta vez, de forma virtual.

3. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A educação a distância teve o seu início no século XIX, onde se combinaram vários fatores: a melhoria das técnicas de impressão, o desenvolvimento dos meios de transporte e os mecanismos de comunicação. Isto permitiu a primeira experiência com o ensino por correspondência que contava com materiais impressos e atividades que eram enviadas pelo correio. Nesta primeira geração da EaD, os materiais eram autoinstrutivos e permitiam um bom aproveitamento do cursista que fazia sua própria “jornada” (TAFNER; TOMELIN; SIEGEL, 2009).

Ainda para estes autores, a segunda geração da EaD foi marcada pelo desenvolvimento de novas mídias, como a televisão, o rádio e o telefone.

Um momento importante desta segunda geração foi a criação das universidades abertas de ensino a distância, influenciadas pelo modelo da *Open University*⁶ britânica, fundada em 1969, que utilizaram de forma intensa o rádio, a televisão, vídeos, fitas cassetes e centros de estudo, em que se realizaram diversas experiências pedagógicas. Com base nessas experiências, teria crescido o interesse pela EaD (MAIA; MATTAR, 2007).

A terceira geração da EaD surgiu graças ao avanço das telecomunicações e ao ganho de flexibilidade dos processos informacionais e comunicativos. A EaD passou a contar com um novo recurso tecnológico: computadores ligados em rede. Isto se deu principalmente a partir de 1995, com o grande crescimento da internet, onde se configurou um novo espaço de interação virtual para a educação (TAFNER; TOMELIN; SIEGEL, 2009).

No Brasil, a EaD teve sua evolução marcada por avanços e retrocessos, e ainda, alguns momentos de estagnação, provocado principalmente pela ausência de políticas públicas para o setor. Existem registros que colocam o Brasil entre os principais do mundo no que se referia à EaD até os anos de 1970. Depois dessa época, o Brasil estagnou e outras nações avançaram e, somente no fim do milênio é que as ações positivas voltaram gerando desenvolvimento considerável nesta modalidade educacional (LITTO; FORMIGA, 2009).

No tocante à legislação da EaD, o decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, regulamentou a EaD como forma de ensino. A caracterização do ensino a distância é apresentada como uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. É um sistema onde a tecnologia substitui a interação pessoal, entre professor e aluno como meio preferencial de ensino (BRASIL, 2005; GUAREZI; MATOS, 2009).

4. MÉTODO

A pesquisa foi realizada através de uma análise descritiva onde os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados. Isto significa que os fenômenos expressos do mundo físico e humano podem ser tratados como objeto de estudo, mas não podem ser manipulados pelo pesquisador. Uma das características da pesquisa descritiva é a técnica padronizada da coleta de dados, realizada principalmente através de questionários e da observação sistemática. (ANDRADE, 2010).

O presente estudo objetivou investigar qual é a opinião dos portadores de fobia social sobre o ensino a distância. A coleta dos dados foi por meio de um questionário *online* desenvolvido pelo pesquisador, composto por 10 questões fechadas, com preenchimento espontâneo via *online* de acordo com a opinião dos portadores.

O mesmo foi publicado no SURVIO⁷ de pesquisas gratuitas, disponibilizado para acesso inicial em 17/04/2014 e finalizando em 28/05/2014.

O critério de inclusão da pesquisa atende a condição do respondente ser portador de fobia social e o critério de exclusão atende a condição do respondente não possuir esta doença. No período disponibilizado, 82 portadores de fobia social responderam. Destes, 82 atenderam aos critérios da pesquisa, sendo esta a amostra, não foi possível determinar o universo, tendo em vista a falta de números

⁶ Visite <http://www.open.ac.uk/>, Um dos autores deste artigo possui um curso publicado na *Open University*, visite: <http://labspace.open.ac.uk/course/view.php?id=6286>

⁷ através do site: <http://www.survio.com>

oficiais sobre a fobia social. Foi possível registrar, analisar, classificar e interpretar os dados sem a interferência do pesquisador.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Passaremos à discussão e análise dos resultados encontrados, assim, a pergunta nº 1 corresponde ao sexo dos respondentes, configurando 51% de respondentes homens e 49% de mulheres. Corroborando com Flaherty, Davis e Janicak (1995), a fobia social tende a afetar homens e mulheres na mesma proporção, ou seja, esta doença não é predominante em apenas um dos sexos.

A pergunta nº 2 corresponde à idade dos respondentes. Foi predominante um percentual expressivo de 59% da faixa etária de 21 a 30 anos, seguido de 23% da faixa etária de 15 a 20 anos.

Em 2010, foi realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) o último censo populacional, onde a população na faixa etária de 21 a 30 anos correspondeu a 9% da população brasileira. Desta forma, a nossa amostra é muito mais expressiva do que a média nacional registrada para esta faixa etária (IBGE, 2014).

A pergunta nº 3 questionava se o respondente sente ou já sentiu dificuldades para se relacionar com pessoas em sua vida escolar. Do total da amostra, 98% dos respondentes afirmaram que sim, contra 2% que afirmaram que não.

Corroborando com Flaherty, Davis e Janicak (1995), algumas situações que desencadeiam ansiedade nos fóbicos sociais são: conversar com as pessoas; permanecer em ambientes que estejam outros indivíduos, entre outros. Portanto, existe a dificuldade dos portadores de frequentar ambientes acadêmicos por conta destas situações que são vistas como barreiras pelos fóbicos sociais.

A pergunta nº 4 questiona se o respondente já deixou de ir para a escola por causa da fobia social. Um percentual de 83% respondeu sim, contra 17% dos respondentes disseram que não deixaram de ir para escola por conta da fobia social.

Corroborando com Angélico, Crippa e Loureiro (2006), é possível que níveis altos de fobia social exerçam seus efeitos sobre a permanência e o desempenho acadêmico indiretamente.

A questão nº 5 perguntava se o portador de fobia social sente nervosismo ao falar em público. Dos 82 respondentes, 100% afirmaram sentir nervosismo ao falar em público.

Corroborando com Flaherty, Davis e Janicak (1995), dentre as principais situações que desencadeiam ansiedade nos fóbicos sociais, está presente o ato de falar em público.

A questão nº 6 visa alcançar o objetivo proposto neste artigo, sendo referente à opinião dos portadores de fobia social sobre o ensino a distância. Foi constatado que 88% dos respondentes acreditam que o ensino a distância pode ajudar as pessoas portadoras de fobia social, contra 12% dos respondentes que tiveram opinião contrária.

Para responder as questões de 7 a 9, foi utilizada a escala tipo Likert, para que os portadores de fobia social pudessem indicar um grau de acordo ou desacordo com a sua satisfação em relação a uma série de afirmações que constam no questionário.

A escala Likert é amplamente utilizada e muito importante, pois esta exige que os entrevistados indiquem um grau de concordância ou discordância. Esta escala possui muitas vantagens, sendo fácil a sua construção e aplicação, pois os entrevistados entendem rapidamente como utilizá-la, o que a torna adequada para entrevistas postais, telefônicas ou pessoais (MALHOTRA, 2006).

A pergunta nº 7 é referente à indicação de um grau de concordância ou discordância com a afirmação “Prefiro estudar a distância, pois não preciso me relacionar com outras pessoas presencialmente”. Em uma escala de 1 a 7, onde o grau 1 corresponde a “Discordo Plenamente” e o grau 7 corresponde a “Concordo Plenamente”, a média obtida foi de 5,39. A moda de valor igual a 7 reforça a média, confirmando o resultado está mais perto de “Concordo Plenamente”.

A pergunta nº 8 refere-se à indicação de um grau de concordância ou discordância com a afirmação “Sintome mais confortável estudando a distância, pois não preciso falar em público”. Em uma escala de 1 a 7, onde o grau 1 corresponde a “Discordo Plenamente” e o grau 7 corresponde a “Concordo Plenamente”, a média obtida foi de 6,11. A moda de valor igual a 7 reforça a média, confirmando o resultado está mais perto de “Concordo Plenamente”.

A pergunta nº 9 é referente à indicação de um grau de concordância ou discordância com a afirmação “Prefiro estudar a distância, pois não preciso sair de casa”. Em uma escala de 1 a 7, onde o grau 1 corresponde a “Discordo Plenamente” e o grau 7 corresponde a “Concordo Plenamente”, a média obtida foi de 5,33. A moda de valor igual a 7 reforça a média, confirmando o resultado está mais perto de “Concordo Plenamente”.

Foi solicitado ao portador de fobia social que fizesse um breve relato de forma voluntária de algum momento em que a fobia social havia lhe prejudicado em sua vida acadêmica. Dos 82 respondentes, 52 usuários relataram situações onde tiveram problemas na vida acadêmica por causa da fobia social.

Corroborando com Wittchen e Beloch (1996) e D’el Rey (2001), em alguns depoimentos foi possível constatar o fato da fobia social gerar perdas na vida profissional e pessoal do portador. Muitas vezes, quando o indivíduo consegue, começa projetos de vida mais tardiamente, e mesmo assim, com um enorme custo, por exemplo:

[...], estou há oito anos na mesma graduação, entre trancamentos, abandonos, reprovações por faltas e outro vestibular feito para o mesmo curso em 2009. O fato também de estudar com semanas de antecedência para uma avaliação, estar preparado, mas simplesmente não aparecer no dia: um sentimento de total impotência.

[...], não consegui apresentar trabalhos importantes da faculdade, entrei em pânico e me prejudiquei muito por isso [...].

[...], sempre tenho muita dificuldade de falar em público, apresentações e seminários!! Acredito que com o ensino à distância posso progredir em minha vida profissional!!

Os depoimentos acima ressaltam os aspectos relacionados com as dificuldades já levantados antes e reforça a importância do ensino a distância na vida dessas pessoas que possuem fobia social.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo tem em seus resultados informações expressivas quando se referem às dificuldades que os portadores de fobia social sentem ao se relacionarem com outras pessoas e de estarem fisicamente em um ambiente acadêmico.

Porém, ressaltamos que por ser um assunto muito novo, para que tenhamos uma evidência mais contundente da efetiva relação entre EaD e fobia social, será necessário ampliar o universo desta pesquisa, visando atingir uma parcela expressiva da população em atividade acadêmica em um curso superior, tanto na modalidade EaD, quanto no presencial e assim, verificar a relação que no presente estudo se mostrou evidente.

Assim, a pesquisa confirmou que podem existir benefícios do ensino a distância na vida dos portadores de fobia social. Infere-se que os pesquisados afirmam preferir estudar a distância, pois na EaD não existe a interação pessoal entre professor e aluno nem entre os próprios alunos, com exceção nos raros momentos de encontro presencial, tais como aulas no pólo e realização de provas, sendo que estas últimas são de caráter obrigatório para a aprovação nas disciplinas, uma vez que, por determinação do MEC, o peso da avaliação a distância, ou a realizada em caráter coletivo no pólo nunca poderá ser suficiente para aprovação do aluno, necessitando este, realizar a prova presencial.

Ao terminar este estudo nos foi possível perceber que o ensino a distância pode ser a solução para dar suporte e alcançar de forma eficiente os portadores de fobia social.

REFERÊNCIAS

- [1] AAP – Associação Americana de Psiquiatria. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-IV. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1994.
- [2] Alonso, J. et al. Disability and quality of life impact of mental disorders in Europe: results from the European study of epidemiology of mental disorders. *Acta Psychiatrica Scandinavica Supplementum*, Dinamarca, n. 420, p. 38-46, 2004.
- [3] Andrade, M. M.. Introdução à metodologia do trabalho científico. São Paulo, SP: Atlas, 2010.
- [4] Angélico, A. P.; CRIPPA, J. A. S.; Loureiro, S. R. Fobia social e habilidades sociais: uma revisão de literatura. *Revista Interação em Psicologia*, Curitiba, v. 10, n. 1, p. 113-125, 2006.
- [5] Beidel, D. C. Social phobia and overanxious disorder in school-age children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. Estados Unidos, v. 30, n. 4, p. 545-552, 1991.
- [6] Brasil. Decreto nº 5.622, de 19 de Dezembro de 2005. Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso em: 20 jun. 2014.
- [7] D'EL Rey, G. J. F. Fobia social: mais do que uma simples timidez. *Arquivos de Ciências da Saúde da Unipar*, Umuarama, v. 5, n. 1, p. 273-276, 2001.
- [8] Faria, A. A.; Salvadori, A. A educação a distância e seu movimento histórico no Brasil. *Revista das Faculdades Santa Cruz*, Curitiba, v. 8, n. 1, p. 15-22, 2010.
- [9] Flaherty, J. A.; Davis, J. M.; Janicak, P. G. *Psiquiatria: Diagnóstico e Tratamento*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1995.
- [10] Fehm, L. et al. Size and burden of social phobia in Europe. *Euro Neuropsychopharmacol*, Alemanha, v. 15, n. 4, p. 453-462, 2005.
- [11] Guarezi, R. C. M.; Matos, M. M. Educação à distância sem segredos. Curitiba, PR: Ibpe, 2009.
- [12] Ibge – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pirâmide Etária do Censo 2010. Disponível em: http://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/webservice/frm_piramide.php. Acesso em: 25 jun. 2014.
- [13] ITO, L. M. *Terapia Cognitivo-Comportamental para Transtornos Psiquiátricos*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.
- [14] Liebowitz, M. R et al. Social phobia: a review of a neglected anxiety disorder. *Archives of General Psychiatry*, Estados Unidos, v. 42, n. 7, p. 729-736, 1985.
- [15] Litto, F. M.; FORMIGA, M. Educação a Distância: o Estado da Arte. São Paulo, SP: Pearson Education, 2009.
- [16] MAGEE, W. J. et al. Agoraphobia, simple phobia, and social phobia in the National Comorbidity Survey. *Archives of General Psychiatry*, Estados Unidos, v. 53, n. 2, p. 159-168, 1996.
- [17] Maia, C.; Mattar, J. ABC da EAD. São Paulo, SP: Pearson Prentice Hall, 2007.
- [18] Malhotra, N. Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada. Porto Alegre, RS: Bookman, 2006.
- [19] Nardi, A. E.; Quevedo, J.; Silva, A. G. *Transtorno de ansiedade social: teoria e clínica*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2014.
- [20] Stein, M. B.; Chavira, D. A. Subtypes of social phobia and comorbidity with depression and other anxiety disorders. *Journal of Affective Disorders*, Londres, v. 50, n. 1, p. 11-16, 1998.
- [21] Tafner, E. P.; Tomelin, J. F.; Siegel, N. Educação a distância e métodos de autoaprendizado. Indaial, SC: Editora Grupo Uniasselvi, 2009.
- [22] Wancata, J.; Fridl, M.; Friedrich, F. Social phobia: epidemiology and health care. *Psychiatria Danubina*, Croácia, v. 21, n. 4, p. 520-524, 2009.
- [23] Westernberg, H. G. M.; BOER, J. A. *Focus on psychiatry social anxiety disorder*, Amsterdam, Netherlands: Synthesis Publishers, 1999.
- [24] Wittchen, H. U.; Beloch, E. The impact of social phobia on quality of life. *International Clinical Psychopharmacology*, Londres, v. 11, n. 3, p. 15-23, 1996.

Capítulo 8

Caminhos para um processo de ensino e aprendizagem de qualidade aos alunos com TDAH

Adriana do Rocio Pissaia Boarão

Denise Gabardo Pereira

Laura Cequinel Pedroso

Rozeli de Fátima Pissaia Gabardo Pereira

Resumo: O SAREH – Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar – desenvolve um processo de ensino e aprendizagem com os alunos internados ou em tratamento ambulatorial, objetivando a inserção ou reinserção do aluno enfermo nas escolas de origem após a alta hospitalar. Muitos alunos são encaminhados para o tratamento ambulatorial por serem agitados e não conseguirem ficar atentos às explicações do professor durante a aula. Sabe-se que nem todos os alunos que apresentam algum grau de agitação ou não conseguem aprender, tem TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade - e precisam de tratamento médico. Porém, algumas crianças que não conseguem parar quietas e nem aprender os conteúdos escolares porque estão constantemente se distraindo, precisam tomar medicamento e fazer psicoterapia. Percebe-se que, não raro, as crianças e adolescentes com TDAH, não conseguiram aprender alguns conteúdos de anos escolares anteriores, apresentando defasagem idade-série e desmotivação. Os professores da escola do hospital ofertam Recuperação de Estudos a tais alunos com o objetivo de que aprendam os conteúdos defasados por meio de métodos, técnicas e recursos planejados para cada discente, com orientação da equipe de saúde. O objetivo deste trabalho é abordar o assunto no sentido de esclarecer o conceito, tratamento e possibilidades pedagógicas do aluno com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade a fim de que os professores das escolas de origem possam trabalhar com tais crianças e adolescentes procurando evitar a exclusão e/ou evasão escolar. Buscou-se refletir tal prática à luz da teoria, tendo como linha mestra os estudos de TEIXEIRA (2015), MAIA (2011), PEREIRA, ARAÚJO E MATTOS (2005), REINHARDT (2013), RODHE et al (2004) e a legislação vigente. O presente artigo foi apresentado no XIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, realizado na PUC/PR.

Palavras-chave: SAREH. Déficit de Atenção. Medicalização.

1. INTRODUÇÃO

As crianças que apresentam TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade – podem carregar o estigma de serem portadoras de patologias que geram dificuldades de aprendizagem e de que não conseguirão aprender.

Porém, um processo de ensino e aprendizagem de qualidade que promova adaptações curriculares que propiciem a construção do conhecimento de formas variadas conforme as especificidades de cada aluno pode levar o discente com TDAH a aprender os conteúdos escolares.

A legislação em vigor garante que todas as crianças e adolescentes têm direito à educação escolar e, não é diferente com os alunos que apresentam necessidades de metodologias diferenciadas.

O tratamento médico e psicoterápico disponibilizado a estes discentes pode ser imprescindível para que tenham sucesso na escola, mas deve-se ter o cuidado de não se considerar todas as crianças que não aprendem e têm algum grau de agitação, como sujeitos doentes e que precisam de medicamentos.

O SAREH – Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar promove um trabalho de Recuperação de Estudos a tais alunos que são atendidos pelo setor de Saúde Mental de um Hospital Infantil.

2. SAREH: AMPARO LEGAL

Sabe-se que todas as crianças e adolescentes têm direito à educação escolar. A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) traz que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Ainda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), LDB 9394/96, reafirma tal direito quando diz que:

Art. 2.º - A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3.º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola

[...]

Art. 5º – O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou de outra legalmente construída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

A Lei nº 8.069/90 (BRASIL, 1990), Estatuto da Criança e do Adolescente, também ampara todas as crianças e adolescentes quando fala das condições que a pessoa precisa ter para que se desenvolva e, uma delas é a educação escolar:

a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Quando um aluno precisa ficar internado e/ou em tratamento de saúde também precisa estudar, pois seu cognitivo não para de se desenvolver na maioria dos casos. Assim, o Parecer CNE/CEB 17/2001 (BRASIL, 2001, p. 24) explica o direcionamento que precisa ser dado a tais casos:

O atendimento educacional especializado pode ocorrer fora de espaço escolar, sendo, nesses casos, certificada a frequência do aluno mediante relatório do professor que o atende:

a) Classe hospitalar: 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 internação hospitalar ou atendimento ambulatorial.

b) Ambiente domiciliar: serviço destinado a viabilizar, mediante atendimento especializado, a educação escolar de alunos que estejam impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique permanência prolongada em domicílio.

Os objetivos das classes hospitalares e do atendimento em ambiente domiciliar são: 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.

E, ainda, No Documento Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar, explica-se que “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”.

No Estado do Paraná, em 2007, o Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar foi instituído, por meio da Resolução 2527 de 25 de maio de 2007 (PARANÁ, 2007) que resolve:

Art.1.º Instituir o Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar - SAREH, no Estado do Paraná.

Art.2.º O Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar será ofertado nas instituições que mantiverem Termo de Cooperação Técnica com a Secretaria de Estado da Educação.

Art.3.º O Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar será desenvolvido por professores e pedagogos do Quadro Próprio do Magistério, previamente selecionados, conforme Edital publicado pela Secretaria de Estado da Educação.

Com o objetivo de nortear o trabalho a ser realizado nos hospitais, a Instrução nº 006/2008 e mais tarde a Instrução nº 016/2012 (PARANÁ, 2012) foram instituídas. Assim, têm-se as normas gerais para tal atendimento:

o Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar visa o atendimento educacional público, aos educandos matriculados ou não na Educação Básica, nos seus níveis e modalidades, impossibilitados de frequentar a escola por motivos de enfermidade, em virtude de situação de internamento hospitalar ou de outras formas de tratamento de saúde, oportunizando a continuidade no processo de escolarização, a inserção ou a reinserção em seu ambiente escolar.

O SAREH tem por objetivo principal garantir a inserção ou a reinserção do aluno internado ou em tratamento de saúde na sua escola de origem, após alta hospitalar. São atendidos os alunos do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos, bem como as crianças e adolescentes não matriculados na escola.

3.TDAH: CONCEITO, DIAGNÓSTICO E TRATAMENTO

Segundo a Associação Brasileira de TDAH (ABDA, [2017?]) - Associação Brasileira do Déficit de Atenção, o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade é:

um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e freqüentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade. Ele é chamado às vezes de DDA (Distúrbio do Déficit de Atenção). Em inglês, também é chamado de ADD, ADHD ou de AD/HD.

Segundo Teixeira (2015, p. 63):

O transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) é um dos transtornos comportamentais com maior incidência na infância e na adolescência. Pesquisas realizadas em diversos países revelam que ele está presente em cerca de 5% da população em idade escolar. Trata-se de uma síndrome clínica caracterizada basicamente pela tríade sintomatológica: déficit de atenção, hiperatividade e impulsividade, mas não há a necessidade de que os três sintomas estejam presentes simultaneamente.

De acordo com Pereira, Araújo e Mattos (2005, p. 392):

A Síndrome reconhecida atualmente como Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é uma das possibilidades diagnósticas quando o profissional encontra-se diante de queixas referentes ao comportamento discrepante daquele esperado para a faixa etária e inteligência, e que acarrete prejuízo para o desenvolvimento da criança em diferentes domínios da integração social.

Assim, não basta a criança apresentar inquietude somente na escola. Para que seja diagnosticada com TDAH, precisa ser agitada em outros ambientes além do escolar, como na igreja ou em casa.

Reinhardt (2013, p. 125) frisa o fato de o "TDAH ser de grande importância em saúde pública, independente de os problemas desse transtorno psiquiátrico serem causados na infância e adolescência ou na idade adulta ou em ambas as idades". Normalmente, um sujeito com TDAH, apresenta dificuldades para se concentrar, tendo grande possibilidade de reprovação e evasão escolar, sendo importante que tenha acesso ao tratamento, seja ele medicamentoso e/ou psicoterápico.

Segundo Rohde *et al* (2004, p. S61), as taxas de prevalência discrepantes nos diversos países do mundo refletem muito mais as diferenças dos métodos de pesquisa usados do que as diferenças entre as diversas culturas. Baseado nesse fato, estes autores explicam ainda que (Rohde *et al* 2004, p. S62) "estudos nacionais e internacionais que utilizam os critérios plenos do DSM-IV tendem a encontrar prevalências ao redor de 3-6% em crianças em idade escolar" e que "a proporção entre meninos e meninas afetados varia de aproximadamente 2:1 em estudos populacionais até 9:1 em estudos clínicos".

Por estes dados apresentados podemos entender a dificuldade de se diagnosticar uma criança com TDAH ou apenas com falta de limites, pois grande parte das salas de aula possuem alunos extremamente inquietos e nem sempre a causa é a Hiperatividade.

Os fatores causadores do TDAH, conforme Rohde *et al* (2004, p. S62), ainda são desconhecidos; apesar disso, a literatura apresenta a importância e influência de fatores genéticos e ambientais. Para esses autores (Rohde *et al* 2004, p. S62):

a contribuição genética é substancial; assim como ocorre na maioria dos transtornos psiquiátricos, acredita-se que vários genes de pequeno efeito sejam responsáveis por uma vulnerabilidade (ou suscetibilidade) genética ao transtorno, à qual somam-se diferentes agentes ambientais. Desta forma, o surgimento e a evolução do TDAH em um indivíduo parece depender de quais genes de suscetibilidade estão agindo, de quanto cada um deles contribui para a doença (ou seja, qual o tamanho do efeito de cada um) e da interação desses genes entre si e com o ambiente.

Teixeira (2015, p. 67) também cita a causa genética ao dizer que “alguns estudos relacionam a herança genética a genes do receptor e transportador da dopamina, substância que realiza, juntamente com outras substâncias, a comunicação entre os neurônios”.

O autor complementa que (Teixeira, 2015, p.67) os familiares da maioria das crianças diagnosticadas com TDAH também apresentam o transtorno, levando a considerar a herança genética como um fator determinante para sua ocorrência, apesar do TDAH não ter suas causas bem definidas.

O autor esclarece que (Teixeira, 2015, p.68) os estudos realizados mostraram que as crianças com TDAH apresentam o córtex pré-frontal e as estruturas subcorticais do cérebro modificadas, e as substâncias químicas presentes na regulação do comportamento em constante instabilidade, levando a um diferente funcionamento do cérebro em relação às crianças que não são diagnosticadas com o transtorno. E que observou-se em exames de neuroimagem que crianças com TDAH apresentam algumas partes dos lobos frontais com o fluxo sanguíneo e as taxas metabólicas reduzidas.

Teixeira (2015, p. 68) ainda explica que:

Complicações durante a gravidez ou o parto que resultem em danos ao cérebro do bebê, como traumatismos, intoxicações e infecções, estão hipoteticamente relacionadas ao TDAH. Basicamente pode-se dizer que qualquer alteração no cérebro em desenvolvimento poderia predispor a comportamentos relacionados com o transtorno no futuro.

Além disso, Rohde *et al* (2004, p. S62) afirma que:

agentes psicossociais que atuam no funcionamento adaptativo e na saúde emocional geral da criança, como desentendimentos familiares e presença de transtornos mentais nos pais, parecem ter participação importante no surgimento e manutenção da doença, pelo menos em alguns casos.

Desta forma, não basta que a criança seja tratada com medicamentos, mas precisa de psicoterapia e de um trabalho escolar planejado conforme suas especificidades.

Reinhardt (2013, p. 125) explica que "o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) é caracterizado por sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade, de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais – 4ª Edição (DSM-IV)".

Também Rohde *et al* (2004, p. S66) tratam do assunto e explicitam que:

o TDAH é subdividido pelo DSM em três tipos: a) TDAH com predomínio de sintomas de desatenção; b) TDAH com predomínio de sintomas de hiperatividade/impulsividade; c) TDAH combinado. O tipo com predomínio de sintomas de desatenção é mais freqüente no sexo feminino e parece apresentar, conjuntamente com o tipo combinado, uma taxa mais elevada de prejuízo acadêmico. As crianças com TDAH com predomínio de sintomas de hiperatividade/impulsividade são, por outro lado, mais agressivas e impulsivas do que aquelas com que os outros dois tipos e tendem a apresentar altas taxas de impopularidade e de rejeição pelos colegas. O tipo combinado apresenta um maior prejuízo no funcionamento global quando comparado aos dois outros grupos.

Segundo Teixeira (2015) faz-se necessário realizar um estudo clínico, investigando e solicitando para que os pais e a escola avaliem a criança, a fim de diagnosticar o TDAH, pois os exames de imagem e laboratoriais não o demonstram.

É importante que seja solicitado aos professores que preencham relatórios descrevendo o comportamento da criança para que se perceba se realmente ela apresenta TDAH ou falta de limites. Os docentes precisam estar cientes de que a criança pode não apresentar problemas comportamentais, mas ser extremamente desatenta (TDAH com predomínio da desatenção), prejudicando, assim, a aprendizagem. Este fato deverá ser relatado nos relatórios solicitados para que o diagnóstico possa ser realizado adequadamente.

Cardoso (2009, p. 9) explica que:

Faz-se necessário, no entanto, que o professor organize via registros ou portfólio o desempenho do aluno e como o mesmo procedeu em relação às intervenções feitas em sala, procurando sempre trabalhar com os outros membros da equipe multidisciplinar, necessários ao tratamento do TDAH. É no ambiente escolar que se obtém o histórico da vida escolar da criança, seus dados sobre os desempenhos acadêmicos, sociais e emocionais de anos anteriores e é a escola um ambiente privilegiado, onde o professor educa diversas crianças na mesma fase de desenvolvimento, podendo perceber quando a conduta da criança é exagerada e foge do esperado para faixa etária.

Também os pais devem ser entrevistados a fim de que possa ser percebido se a agitação ocorre apenas na escola ou, também, assistindo TV, brincando, na igreja ou jogando.

A família também precisa fazer parte do trabalho no sentido de relatar o comportamento observado em seus filhos para que possa ser diagnosticado se realmente é TDAH ou falta de limites, bem como deverá ser orientada sobre como auxiliar o aluno quando este apresenta desatenção e inquietação.

Conforme Teixeira (2015, p. 65):

Crianças com TDAH não diagnosticadas e não tratadas apresentam uma série de prejuízos no decorrer dos anos. Inicialmente, ocorre baixo rendimento escolar, a criança não consegue acompanhar sua turma, sendo muitas vezes até reprovada. Perda da autoestima, tristeza, falta de motivação nos estudos e prejuízos nos relacionamentos sociais podem desencadear episódios depressivos graves. Durante a adolescência, os danos acadêmicos e sociais acarretados podem facilitar abandono de escola ou de faculdade, ou propiciar o início do uso abusivo de drogas e álcool.

Percebe-se, então, que o resultado de um aluno com TDAH que não recebe tratamento adequado, não são apenas consequências escolares, mas inclusive pode-se acarretar o uso de drogas lícitas e ilícitas. E, segundo Maia (2011, p. 36) é importante que se pesquise o fator da agitação e desatenção:

Não vejo pessimismo em saber o motivo de uma dificuldade, isso melhora a autoestima do aluno ('não sou burro ou malandro', 'tenho dislexia'; 'não sou preguiçoso, desinteressado ou inconsequente', 'tenho TDAH'), dá esperança ('posso melhorar a dislexia e ter melhores resultados fazendo terapia fonoaudiológica e treinando mais', 'posso melhorar o TDAH usando um medicamento e fazendo terapia, aprendendo estratégias para lidar com minha desatenção e meus impulsos') e resolve ou minora o problema (as medidas propostas acima tanto para dislexia quanto para o TDAH são bastante eficazes).

Ainda afirma Maia (2011, p.36) que a prática dos profissionais deve ter respaldo científico, deixando de lado os "achismos", como por exemplo, acreditar que uma criança com TDAH manterá a atenção mais facilmente apenas com o próprio interesse.

Para Peixoto e Rodrigues (2008, p. 93), a literatura cita a utilização de medicamentos, algumas vezes consecutiva à psicoterapia. Teixeira (2015, p. 69) explica que o tratamento "deve envolver uma abordagem multidisciplinar associando o uso de medicamentos a intervenções psicoeducativas e psicoterapêuticas". Schachar e cols. (2002, p. 93, *apud* Peixoto e Rodrigues 2008, p. 93) explicam que:

a quantidade de medicamentos prescritos para tratar crianças com TDAH, especialmente o metilfenidato, aumentou quatro vezes, na última década, nos países da América do Norte. A maioria desses medicamentos são estimulantes prescritos, principalmente, para crianças em idade escolar. Um dos prováveis fatores que contribuiu para aumento do uso dos estimulantes pode ser o fato de seu uso ser apresentado como efetivo, relativamente seguro e com poucas contra-indicações. Outro fator pode ser a maior divulgação e acesso a informações, possibilitando que pais e professores considerem determinados comportamentos isolados das crianças como sintomas do TDAH.

Segundo Teixeira (2015, p. 71) “A terapia cognitivo-comportamental pode ajudar a criança no controle de sua agressividade, auxiliar a modular seu comportamento social, ensinar estratégias de solução de problemas, controle da impulsividade e na regulação de sua atenção”.

O autor ainda explica que (Teixeira, 2015, p.71), é imprescindível que os indivíduos que apresentam o transtorno e suas famílias recebam informações sobre o TDAH e apoio emocional através das ações realizadas pelos grupos de apoio formados por profissionais da saúde e da educação.

A Associação Brasileira de TDAH (ABDA, [2017?]) também explica as formas de tratamento ao aluno com TDAH:

O Tratamento do TDAH deve ser multimodal, ou seja, uma combinação de medicamentos, orientação aos pais e professores, além de técnicas específicas que são ensinadas ao portador. A medicação, na maioria dos casos, faz parte do tratamento. A psicoterapia que é indicada para o tratamento do TDAH chama-se Terapia Cognitivo Comportamental que no Brasil é uma atribuição exclusiva de psicólogos. Não existe até o momento nenhuma evidência científica de que outras formas de psicoterapia auxiliem nos sintomas de TDAH.

Assim, professores de alunos que têm TDAH não podem se omitir quanto às ações que lhe competem. Um processo de ensino e aprendizagem de qualidade a tais discentes deve partir de um planejamento diferenciado que seja implementado por meio de adaptações curriculares.

É imprescindível que o docente auxilie a turma a entender que o aluno agitado e/ou com déficit de atenção não tem baixo cognitivo, na maioria dos casos, mas que precisa de tempos e modos de aprender diferenciados. Somente assim, o estigma que muitas vezes eles carregam pode ser substituído por uma práxis pedagógica que dê conta de ensinar o aluno com TDAH.

4.TDAH: METODOLOGIAS DIFERENCIADAS

Primeiramente há a necessidade de não se confundir TDAH com falta de limites ou agitação e desatenção próprias para a idade da criança. Cardoso (2009, p. 6) explica que:

O professor deve estar atento para estas questões e manter o equilíbrio e a clareza para não chamar de hiperativas as crianças que demonstram comportamentos ativos apropriados para a idade, sem *a priori* analisar o contexto social, familiar e educacional, principalmente as condições físicas da criança e do ambiente, bem como a sua própria atuação, enquanto educador.

Conforme a Associação Brasileira de TDAH (ABDA, [2017?]), para que o aluno fique focado maior tempo da aula, faz-se necessário:

Buscar sempre ter uma postura pró-ativa. Antecipar as possíveis dificuldades de aprendizado que possam surgir e estruturar as soluções. Identificar no ambiente de sala de aula quais são os piores elementos distratores (situações que provocam maior desatenção) na tentativa de manter o aluno o mais distante possível deles e, conseqüentemente, focado o maior tempo possível na tarefa em sala de aula.

Teixeira (2015, p.70) explica que os pais e professores devem aprender a lidar com o TDAH, mas para isso são necessários cursos, treinamentos e distribuição de materiais sobre o assunto para aqueles que se relacionam com estas crianças e adolescentes. Explica, também, que para a criança manter a atenção com maior facilidade é preciso que ocorram alterações nos hábitos do aluno, fazendo, por exemplo, que ele sente-se distante das janelas e perto do quadro negro.

A Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA, [2017?]), explicita algumas técnicas que ajudam o aluno com TDAH a se organizar, facilitando, assim a sua aprendizagem. Tais possibilidades precisam ser repassadas aos pais e responsáveis:

1 - Dar as instruções de maneira clara e oferecer ferramentas para organização do aluno desenvolver hábitos de estudo. Incentivar o uso de agendas, calendários, *post-it*, blocos de anotações, lembretes sonoros do celular e uso de outras ferramentas tecnológicas que o aluno considere adequado para a sua organização.

2 - Na medida do possível, supervisionar e ajudar o aluno a organizar os seus cadernos, mesa, armário ou arquivar papéis importantes.

3 - Orientar os pais e/ou o aluno para que os cadernos e os livros sejam “encapados” com papéis de cores diferentes. Exemplo: material de matemática – vermelho, material de português – azul, e assim sucessivamente. Este procedimento ajuda na organização e memorização dos materiais.

4 - Incentivar o uso de pastas plásticas para envio de papéis e apostilas para casa e retorno para a escola. Desta forma, todo o material impresso fica condensado no mesmo lugar minimizando a eventual perda do material.

5 - Utilizar diariamente a agenda como canal de comunicação entre o professor e os pais. É extremamente importante que os pais façam observações diárias sobre o que observam no comportamento e no desempenho do filho em casa, assim como o professor poderá fazer o mesmo em relação às questões relacionadas à escola.

[...]

7 - Ensine e dê exemplos frequentemente. Use folhas para tarefas diárias ou agendas. Ajude os pais, oriente-os como proceder e facilitar os problemas com deveres de casa. Alunos com TDAH não podem levar “toneladas” de trabalhos para fazer em casa num prazo de 24 horas.

Segundo Neurosaber (2016, p. 1) o professor do aluno que apresenta TDAH deve modificar sua metodologia em sala, sendo que:

A didática em sala de aula deve buscar meios que melhorem a concentração deste aluno: mudar tom de voz de acordo com a necessidade dando ênfase em momentos mais importantes do assunto, colocar este aluno para sentar bem próximo do professor, começar a aula com algum tipo de motivação (uso de quiz ou perguntas que devem ser respondidas ao final após a transmissão do conteúdo e que, em caso de acerto, pode ser dada uma nota que se somará à média final), associar o assunto da aula a alguma situação do contexto que interessa ao aluno ou que tenha uma aplicação prática, utilizar-se de estímulos audiovisuais ou sensoriais, os quais têm grande poder de memorização, ser mais emocional na transmissão da aula, menos cópia e menos texto.

O método de ensino é importantíssimo, mas se a avaliação não for adaptada às condições do aluno, este não terá êxito e perderá sua motivação. Assim, Neurosaber (2016, p. 1) ainda relata que:

Em relação aos meios de avaliação, o professor pode variar e enriquecer as formas de averiguar se este aluno absorveu ou não a matéria aplicando não somente as clássicas provas objetivas, mas também trabalhos, pesquisas de campo, apresentações em sala, participação em discussões, etc. As provas devem ser enxutas, objetivas, curtas, sem pegadinhas. Como este aluno se distrai e se perde nos detalhes, é importante ao final da prova que seja dado um tempo complementar para que reveja as questões em busca de possíveis lapsos ou distrações e dada à oportunidade de corrigir ou refazer a questão. Alguns alunos podem ser favorecidos com o professor lendo as provas antes de iniciá-las, pois podem compreender melhor as questões ouvindo-as.

Nem sempre uma criança ou adolescente inquieto consegue aprender por meio de metodologias tradicionais. Adaptações de objetivos, conteúdos, métodos, técnicas, espaço e tempo deverão ser planejadas para que o aluno TDAH possa aprender.

Muitas vezes espera-se que os gestores municipais ou estaduais promovam modificações para que a escola consiga trabalhar com os alunos que necessitam de alternativas diferenciadas para aprender. Porém, existem adaptações que são de responsabilidade do professor planejá-las e colocá-las em prática. São as adaptações curriculares de pequeno porte que segundo o MEC, no documento Projeto Escola Viva (BRASIL, 2000, p. 8):

são modificações promovidas no currículo, pelo professor, de forma a permitir e promover a participação produtiva dos alunos que apresentam necessidades especiais no processo de ensino e aprendizagem, na escola regular, juntamente com seus parceiros coetâneos. São denominadas de Pequeno Porte (Não Significativas) porque sua implementação encontra-se no âmbito de responsabilidade e de ação exclusivos do professor, não exigindo autorização, nem dependendo de ação de qualquer outra instância superior, nas áreas política, administrativa, e/ou técnica.

O método de ensino precisa ser adaptado de forma que todos os alunos consigam aprender, não subtraindo deste direito à aprendizagem os alunos com TDAH. Assim, precisa-se pensar em alternativas metodológicas conforme o jeito de aprender também destes discentes. Segundo o MEC (BRASIL, 2000, p. 24):

Adaptar o método de ensino às necessidades de cada aluno é, na realidade, um procedimento fundamental na atuação profissional de todo educador, já que o ensino não ocorrerá, de fato, se o professor não atender ao jeito que cada um tem para aprender. Faz parte da tarefa de ensinar procurar as estratégias que melhor respondam às características e às necessidades peculiares a cada aluno.

As adaptações poderão ser realizadas quanto aos objetivos e conteúdos, pois um aluno com desatenção pode não conseguir fazer todas as atividades que os seus colegas realizam. Qualquer distração pode prejudicar a aprendizagem da criança com TDAH. Então, circulação de pessoas ou barulhos inesperados, podem fazer com que ele perca a atenção no que está estudando.

Desta forma, conteúdos e objetivos essenciais deverão ser priorizados em detrimento de outros conforme está explícito no documento Projeto Escola Viva (BRASIL, 2000, p. 22):

Assim, o professor pode investir mais tempo, ou utilizar maior variedade de estratégias pedagógicas na busca de alcançar determinados objetivos, em detrimento de outros, menos necessários, numa escala de prioridade estabelecida a partir da análise do conhecimento já apreendido pelo aluno, e do grau de importância do referido objetivo para o seu desenvolvimento e a aprendizagem significativa do aluno.

Segundo o MEC (BRASIL, 2000, p. 29) “O último tipo de adaptação que se sugere é a adaptação na temporalidade do processo de ensino e aprendizagem, tanto aumentando, como diminuindo o tempo previsto para o trato de determinados objetivos e os consequentes conteúdos”.

Então, o tempo também deve ser pensado diferentemente para o aluno com TDAH em função de que pode demorar mais para resolver exercícios ou copiar do quadro. Tempo maior deverá ser propiciado para que não fique prejudicado.

A Associação Brasileira de TDAH (ABDA, [2017?]) em seu documento “Algumas Estratégias para Alunos com TDAH”, explica como adaptar as tarefas em função do tempo que o aluno com desatenção precisa para aprender:

- 1 - Usar organizadores gráficos para planejar e estruturar o trabalho escrito e facilitar a compreensão da tarefa.
- 2 - Permitir como respostas de aprendizado apresentações orais, trabalhos manuais e outras tarefas que desenvolvam a criatividade do aluno.
- 3 - Encorajar o uso de computadores, gravadores, vídeos, assim como outras tecnologias que possam ajudar no aprendizado, no foco e motivação.
- 4 - Reduzir ao máximo o número de cópias escritas de textos. Permitir a digitação e impressão, caso seja mais produtivo para o aluno.
- 5 - Respeitar um tempo mínimo de intervalo entre as tarefas. Exemplo: propor um trabalho em dupla antes de uma discussão sobre o tema com a turma inteira.
- 6 - Permitir ao aluno dar uma resposta oral ou gravar, caso ele tenha alguma dificuldade para escrever.
- 7 - Respeitar o tempo que cada aluno precisa para concluir uma atividade. Dar tempo extra nas tarefas e nas provas para que ele possa terminar no seu próprio tempo.

A adaptação de espaços também é imprescindível e é importante que o aluno com TDAH sente em local adequado na sala de aula, preferencialmente longe da porta e perto da mesa do professor, onde não tenha muita visibilidade do exterior da classe e nem dos outros alunos como um todo. Quando ele fica no meio da sala ou no final dela, acaba por acompanhar todos os movimentos da turma, o que dificulta sua concentração. O olhar do professor para com esse aluno terá que ser diferenciado. Quando o aluno parecer estar distraído o professor tem que ficar atento a todos os seus movimentos e chamá-lo para a realidade.

O SAREH oferta aulas de Recuperação de Estudos aos alunos encaminhados pelo Setor de Saúde Mental. O psiquiatra, neurologista ou psicóloga orienta os professores da escola hospitalar para que ensinem os conteúdos que estão defasados por meio de adaptações curriculares de pequeno porte e utilizando-se de técnicas de ensino que incentivem o aluno a aprender. Ou, dependendo do caso, podem ser priorizados os conteúdos que ainda serão trabalhados na escola de origem do aluno.

Conforme Fonseca (2008, p. 47):

O trabalho da escola hospitalar, ao mesmo tempo em que focado nos objetivos e vinculado aos conteúdos a desenvolver, deve ser adequado às necessidades e aos interesses dos alunos, prevendo, também, uma série de possíveis alternativas a fim de que, qualquer que seja o imprevisto que aconteça na sala de aula, tais momentos possam ser aproveitados como se fossem “deixas”, ousando-se a ir com os alunos por caminhos que, embora não estivessem planejados, possam provocar mudanças no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Este é um trabalho que deve ser colocado em prática com os alunos TDAH, visto que eles se dispersam e questionam assuntos não previstos, devendo estas oportunidades serem aproveitadas para a aprendizagem do discente e, na escola do hospital, estando em pequenos grupos, há uma facilitação em alterar o planejamento para que o aluno aprenda.

Para que o aluno tenha progressos na sua aprendizagem, o professor da escola hospitalar avalia quais são as maiores dificuldades do discente e quais disciplinas de que mais gosta. Há a necessidade de se construir vínculos com a criança e, para tanto, inicia-se o trabalho por meio de conteúdos e disciplinas que o aluno goste para, depois de algum tempo, enfocar as dificuldades.

Recursos variados são utilizados como computadores/internet, revistas, jogos e todas as possibilidades que o professor perceba que pode incentivar o discente a estudar.

Faz-se imprescindível que no primeiro contato o aluno possa conhecer o ambiente e explorá-lo, pois se deve ter ciência de que um local novo e desconhecido leva-o ainda mais a distrair-se.

Os objetos na sala de aula hospitalar não podem ficar no campo de visão do aluno e as atividades precisam ser curtas e objetivas, sendo importante priorizar, também, as potencialidades do aluno e não somente suas dificuldades.

O docente da escola do hospital deve orientar o aluno a ficar em sua mesa somente com o material necessário àquela atividade, que não leve brinquedos para a aula, que anote tudo em sua agenda e que peça auxílio para seu professor sempre que se distrair e deixar de copiar algum conteúdo. Estas dicas devem ser treinadas durante as aulas de Recuperação.

Outro ponto significativo é registrar todo o processo de aprendizagem da criança para que ela perceba o quanto conseguiu desenvolver e, assim, sua autoestima possa melhorar.

O contato com a escola de origem da criança/adolescente é imprescindível para que se obtenham informações sobre o discente, bem como o professor do aluno possa ser orientado sobre formas de ensinar que deem conta da aprendizagem.

O trabalho realizado é individualizado ou em pequenos grupos e, neste último caso, é realizado um planejamento conforme a necessidade de cada aluno TDAH que participa das aulas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É imprescindível que um aluno que apresenta o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade tenha direito a um processo de ensino e aprendizagem de qualidade para que possa aprender.

Para tanto, faz-se indispensável que além das garantias legais possa ter acesso às adaptações curriculares essenciais ao seu aprendizado, assim como ao tratamento médico quando se fizer necessário.

Para tanto, é imprescindível que os professores conheçam o TDAH – tratamento e diagnóstico - bem como as metodologias, recursos, técnicas e demais adaptações que o aluno precise para que possa planejar os conteúdos a serem ensinados de forma adequada, conforme as especificidades do discente.

É preciso, também, que os conteúdos essenciais para que acompanhe sua turma e que não tenha aprendido em anos anteriores, sejam planejados em aulas de Recuperação de Estudos para que consiga acompanhar sua turma e não fique com o estigma de que não consegue aprender.

A partir do momento que domina os conteúdos que não aprendeu e o professor de sua classe passa a conhecer as limitações que o TDAH impõe ao aluno e, também, as possibilidades de aprendizagem que formas diferenciadas de ensinar podem ajudá-lo, o aluno passará a acompanhar o currículo de seu ano escolar.

REFERÊNCIAS

- [1] Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA). Disponível em: <http://www.tdah.org.br/a-abda/quem-somos.html?lang=pt-BR>. Acesso em 15 fevereiro 2017.
- [2] Brasil. Adaptações Curriculares de Pequeno Porte. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola. MEC. Brasília: 2000. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000449.pdf>. Acesso em: 8 março 2017.
- [3] _____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 abr. 2017.
- [4] _____. Documento Classes Hospitalares e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações. Ministério da Educação. Secretaria de Educação especial. Brasília: MEC; SEESP, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro9.pdf>. Acesso em: 17 abril 2017.
- [5] _____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 25 abril 2017.
- [6] _____. Lei 8069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 13 out. 2016.
- [7] _____. Parecer 17/2001. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação especial na Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 20 abril 2017.

- [8] Cardoso, Diana M. P. Atendimento educacional específico: o fazer pedagógico diante do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade no contexto escolar. Salvador: Edufba, 2009, p. 245-254.
- [9] Fonseca, Eneida S. da. Atendimento escolar no ambiente hospitalar. São Paulo: Memnon, 2008.
- [10] Maia, Heber, Neuroeducação: a relação entre saúde e educação. Rio de Janeiro: Wak, 2011.
- [11] Neurosaber. Estratégias pedagógicas para alunos com TDAH. II Jornada Neurosaber. 5-12 junho 2016. Disponível em: <https://neurosaber.com.br/artigos/estrategias-pedagogicas-para-alunos-com-tdah/>. Acesso em: 5 maio 2017.
- [12] Paraná. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. Instrução nº 06/2008. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao062008.pdf>. Acesso em: 17 abril 2017.
- [13] _____. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. Instrução nº 16/2012. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes%202012%20sued%20seed/instrucao162012.pdf>. Acesso em: 17 abril 2017.
- [14] _____. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Resolução 2527/2007. Disponível em <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=124390&indice=1&totalRegistros=1>. Acesso em: 28 julho 2016.
- [15] Peixoto, Ana L. B; Rodrigues, Maria M. P. Diagnóstico e tratamento de TDAH em crianças escolares, segundo profissionais da saúde mental. Universidade Federal do Espírito Santo. Aletheia nº 28, p.91-103, jul./dez. 2008. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942008000200008>. Acesso em: 5 maio 2017.
- [16] Pereira, Heloísa S. Araújo, Alexandra P. Q. C. Mattos, Paulo. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): aspectos relacionados à comorbidade com distúrbios da atividade motora. Revista Brasileira Saúde Maternidade Infantil, Recife, 5 (4): 391-402, out. / dez., 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbsmi/v5n4/27757.pdf>. Acesso em: 5 maio 2017.
- [17] Reinhardt, Marcelo C. Reinhardt, Caciane A. U. Attention deficit-hyperactivity disorder, comorbidities, and risk situations. Jornal de Pediatria da Sociedade Brasileira de Pediatria. Porto Alegre, vol.89, nº 2. Março/abril 2013. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572013000200004>. Acesso em: 5 maio 2017.
- [18] Rohde, Luis Augusto et al. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade na infância e na adolescência: considerações clínicas e terapêuticas. Revista Psiquiátrica Clínica de São Paulo: 2004. Vol. 31, nº 3, p. 124-131. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-60832004000300002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 5 maio 2017.
- [19] Teixeira, Gustavo. Manual dos Transtornos Escolares. 6 ed. Rio de Janeiro: 2015.

Capítulo 9

Um olhar diferenciado aos cuidados em saúde bucal de pessoas com deficiência intelectual

Yasmine Mendes Pupo

Giselle Emilaine da Silva Reis

Thábata Louise Schossler

Jaqueline do Carmo Machado Lopes

João Rodrigo Sarot

Priscila Brenner Hilgenberg Sydney

Resumo: Pessoas com deficiência são todas aquelas que apresentam condições debilitantes, que acarretam em uma atenção maior por parte do cirurgião-dentista quando sua intervenção for necessária. Muito se questiona sobre a forma adequada de manejo destes indivíduos e poucos são os profissionais interessados e capacitados em suprir as suas carências odontológicas. O presente trabalho relata a experiência de um projeto de extensão (126/2016) do Curso de Odontologia da Universidade Federal do Paraná (UFPR), que ocorre desde o ano de 2016, que tem como objetivo integrar o ensino, a pesquisa e a extensão, favorecendo o contato dos alunos de graduação em Odontologia com pessoas com deficiência (PDs) de três escolas de Educação Especial da cidade de Curitiba - Paraná (Escola Especializada Primavera, Escola Especial Menino Jesus, Fundação Ecumênica de Proteção ao Excepcional). O projeto é constituído por três etapas, na primeira são revisados conteúdos teóricos sobre manejo e saúde bucal dos pacientes com deficiência, na segunda, os acadêmicos desenvolvem atividades preventivas e lúdicas sobre promoção de saúde bucal, além da avaliação clínica e física das PDs e na terceira, engloba-se o atendimento/acompanhamento das PDs pelos alunos do oitavo e nono períodos, na Clínica Integrada de Odontologia da UFPR. O manejo dos indivíduos participantes do projeto contribui para o desenvolvimento e aperfeiçoamento dos acadêmicos de odontologia proporcionando uma visão mais humanizada e maior domínio das técnicas quando em atendimento a pessoas com deficiência intelectual.

Palavras-Chave: Deficiência Intelectual; Saúde bucal; Odontologia Comunitária.

1 INTRODUÇÃO

Em maio de 2001, a Assembleia Mundial de Saúde aprovou a *International Classification of Functioning Disability and Health* (CIF).¹ A CIF analisa a saúde das pessoas a partir de cinco categorias: funcionalidade, estrutura morfológica, participação da sociedade, atividade da vida diária e o ambiente social de cada indivíduo. Assim, o profissional da saúde tem condição de avaliar as situações relacionadas com a funcionalidade da pessoa e suas restrições.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2015), 6,2% da população têm algum tipo de deficiência (visual, auditiva, motora ou intelectual).² A deficiência intelectual está presente em 0,8% da população, sendo que a maioria (0,5%) são congênitas. Desses, mais da metade (54,8%) tem grau intenso ou muito intenso de limitação e aproximadamente 30% frequentam algum serviço de reabilitação em saúde. Conforme a CIF¹ (2001), a deficiência é entendida como parte ou expressão de uma condição de saúde, podendo estar ou não relacionada a uma doença, em que o indivíduo deve ser classificado como doente.

De acordo com Campos *et al.*³ (2006), “pessoas com deficiência, são indivíduos que apresentam uma alteração ou condição, simples ou complexa, momentânea ou permanente, de etiologia biológica, física, mental, social e/ou comportamental, que requerem uma abordagem especial, multiprofissional e um protocolo específico de atendimento”. Amaral *et al.*⁴ (2011) explica que mesmo que as PDs apresentem mais doenças na boca e ausência de dentes em relação aos outros membros da população, esse grupo de indivíduos encontra maior dificuldade para receber tratamento odontológico devido ao despreparo dos cirurgiões-dentistas para atendê-los.

O despreparo, adicionado a falta de experiência clínica e manejo por parte dos cirurgiões dentistas em relação às PDs, juntamente com dificuldades financeiras dos pais ou responsáveis, colaboram para que os tratamentos odontológicos sejam mais invasivos que o necessário, como por exemplo, a execução de exodontias múltiplas.⁵

De acordo com Pomarico *et al.*⁶ (2003), a ausência de saúde bucal é extremamente prevalente em pacientes que possuem um comprometimento sistêmico, visto que necessitam de vários cuidados em função da sua condição, sendo a saúde bucal deixada, muitas vezes, em segundo plano. Essa situação pode ser atribuída, muitas vezes à falta de interação entre as áreas médica e odontológica.

Diferentes estudos se propuseram a investigar a saúde bucal de PDs, identificando problemas como má higiene oral, cárie não tratada e alta prevalência de doença periodontal.⁷ Além de apresentarem pior saúde bucal, as PDs sentem mais dificuldade em obter atendimento odontológico quando comparadas a população geral.⁸ Tem sido relatado que cárie dentária, gengivite e doença periodontal estão entre as dez principais condições secundárias em PDs que causam limitações em suas atividades diárias.⁹ Diante deste contexto, também é necessário considerar a ansiedade do paciente e dos pais/responsáveis, além do despreparo técnico-científico do cirurgião-dentista e a necessidade de realização de um tratamento multidisciplinar.

No ano de 2002 houve uma regulamentação, através da Resolução 25/2002,¹⁰ publicada no Diário Oficial da União de 28/05/2002, do Conselho Federal de Odontologia, a respeito da especialidade odontológica para o cuidado odontológico em pacientes com necessidades especiais. Com isso, permitiu-se a capacitação dos cirurgiões-dentistas para um atendimento com mais qualidade a esses pacientes. Essa capacitação é de grande relevância quando relacionada ao manejo das PDs, visando cada vez mais a promoção de saúde, evitando uma prática de soluções mais radicais e tardias no tratamento odontológico desses indivíduos.

O objetivo deste capítulo é relatar a experiência de um Projeto de Extensão, em andamento do curso de Odontologia da UFPR, vinculado a Disciplina de Pacientes com Necessidades Especiais. As atividades com esses indivíduos envolvem, além de habilidades técnicas e paciência, um atendimento humanizado para que o paciente e a família criem com o acadêmico de odontologia, o professor orientador e os demais profissionais que desenvolvem suas atividades, um vínculo de confiança. Além disso, o projeto objetiva sustentar as atividades desenvolvidas no Estágio Supervisionado em Clínica Integrada da UFPR para tratamento odontológico, intermediados pelo Setor de Triagem.

2 DESENVOLVIMENTO

Afim de assegurar um atendimento humanizado e de qualidade às PDs, a Universidade Federal do Paraná (UFPR), no curso de graduação em Odontologia, vem tendo um olhar especial para essa população no que

se refere a saúde bucal. O atendimento é sempre pensado por uma equipe multiprofissional, entre estes, professores cirurgiões-dentistas, acadêmicos de odontologia, enfermeiro e médicos, em casos de intervenção odontológica com sedação a nível hospitalar, e demais servidores.

Na UFPR, as PDs são vistas de maneira holística, sendo acolhidas juntamente com sua família, que participa efetivamente na decisão do tratamento. Com isso, os profissionais e acadêmicos têm um olhar para as PDs como um ser único, respeitando cada um com suas especificidades e considerando a família primordial nesse processo. O acolhimento e a comunicação feita por todos os envolvidos são essenciais para criar um vínculo com o paciente e sua família. A família busca por profissionais preparados e comprometidos para atender esses indivíduos que diversas vezes ficam sem atendimento por despreparo dos profissionais, especialmente na Odontologia. Reconhecendo tal necessidade, a UFPR no curso de Odontologia tem uma grande preocupação em acolher e oferecer a essas pessoas um atendimento odontológico que contribua para uma melhor qualidade de vida no âmbito da saúde bucal.

O curso de Odontologia do Setor de Ciências da Saúde da UFPR conta com 440 alunos de Graduação, onde semestralmente são ofertadas 12 vagas no projeto de extensão “Promoção de Saúde Bucal a Pacientes Portadores de Necessidades Especiais em Escolas de Educação Especial”, para os acadêmicos de odontologia desta instituição, com o objetivo de promover saúde bucal a uma parcela de alunos semi-institucionalizados com deficiência intelectual.

Inicialmente esse Projeto de Extensão foi planejado para ter duração de 4 anos, em três diferentes instituições localizadas no município de Curitiba, Paraná. Sendo elas: Escola Especializada Primavera, Escola Especial Menino Jesus e Fundação Ecumênica de Proteção ao Excepcional (FEPE), as quais são responsáveis pelo ensino de uma parcela de PDs da cidade de Curitiba e região metropolitana. A faixa etária dos alunos das escolas compreende de 6 a 70 anos. As instituições possuem como principal objetivo o desenvolvimento de habilidades pessoais desses alunos, fazendo com que eles possam conviver da melhor maneira possível com suas limitações. As escolas contam com o trabalho de assistência social, fisioterapia, fonoaudiologia terapia ocupacional e medicina. O fato de não haver um cirurgião-dentista vinculado às instituições foi um fator decisivo no momento de escolha do cenário de desenvolvimento desta atividade extensionista.

Os acadêmicos participantes do Projeto de Extensão têm a possibilidade de participar do convívio multiprofissional muitas vezes escasso nas Universidades de Odontologia. Tal pluralidade pode contribuir para o ensino e reforço da relevância da extensão universitária, beneficiando todas as profissões pela troca contínua de experiências. Desta forma, o trabalho interdisciplinar e humanizado, aliado à atenção e compreensão por parte do profissional, proporciona melhorias na promoção de saúde mental e garante maior retenção do conhecimento por meio das práticas integrais realizadas.

O projeto tem como foco a promoção e prevenção da saúde bucal, por meio de visitas semanais, onde realizam-se diferentes atividades (Figura 1). Primeiramente são realizadas atividades lúdicas para as PDs com o objetivo de familiarizá-las com os acadêmicos e com os temas relacionados a saúde bucal. Entre essas atividades, ocorrem palestras, as quais são realizadas no pátio da escola, com todos os alunos reunidos, com o intuito de esclarecer sobre as principais doenças bucais, além da orientação sobre alguns alimentos ricos em açúcares e relacionados com a doença cárie. Nesse mesmo momento, o grupo realiza um teatro, que pode ser com fantoches ou físico (Figura 2), com uma linguagem acessível e adequada e com cenas do cotidiano, como por exemplo, uma dor de dente. As peças contam histórias voltadas para a promoção de saúde e a estimulação da escovação dentária, do uso de fio dental e das consultas odontológicas. Os acadêmicos cantam para os alunos, canções que falam sobre a doença cárie e desenvolvem atividades sobre escovação por meio de orientação da correta maneira de realizá-la com o auxílio de macromodelos bucais (Figura 3). Ao final das primeiras visitas, todos os alunos ganham um kit com uma escova dental, creme dental e um sabonete a fim de se promover e estimular o autocuidado.

Figura 1. Fluxograma demonstrando a sequência de atividades executadas no projeto de extensão para pessoas com deficiência intelectual

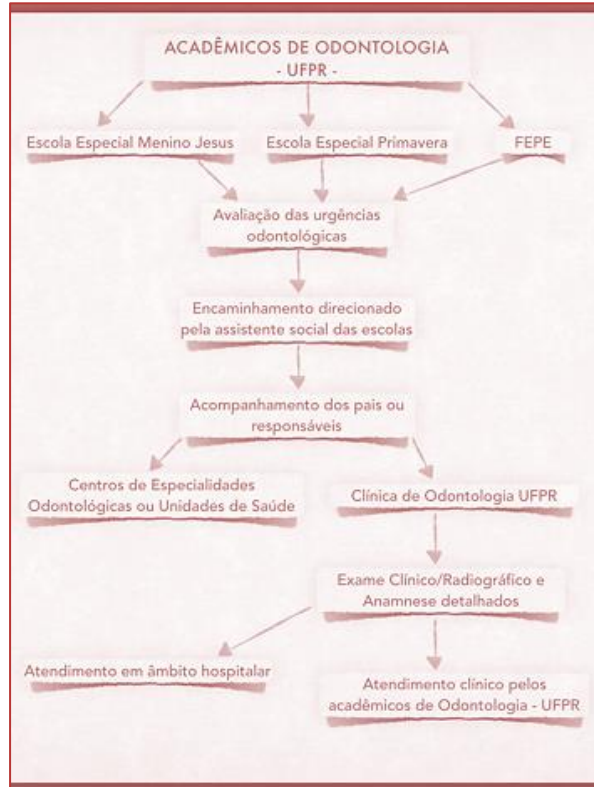


Figura 2. Momento de atividade teatral com alunos de escolas de educação especial.

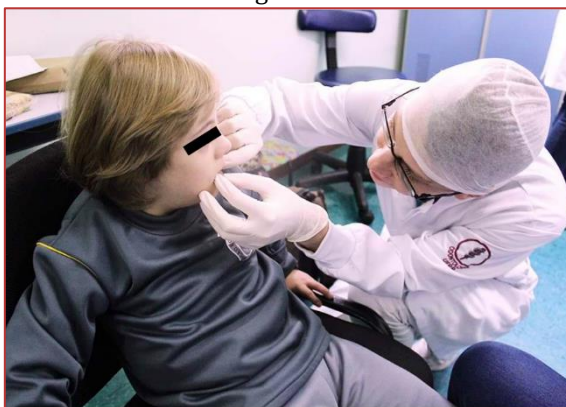


Figura 3. Orientação de escovação com o uso de macromodelos.



Em seguida, iniciam-se as ações de diagnóstico das necessidades de tratamento individuais (Figura 4). Nessa etapa, os seguintes instrumentos validados são utilizados: índice CPO-D, índice ceo-d. Ambos permitem a verificação da condição bucal desses indivíduos, permitindo a contagem do número de dentes obturados, perdidos ou cariados. O primeiro é utilizado para dentição permanente e o segundo para dentição decídua. Em seguida, é aplicado o protocolo *Research Diagnostic Criteria for Temporomandibular Disorders* (RDC/TMD), que permite diagnosticar aqueles alunos que possuem queixas relacionadas à disfunção Temporomandibular ou a ausência dela. Na ficha de anamnese utilizada contêm espaços apropriados para identificação de problemas gengivais e periodontais. Dessa maneira, consegue-se realizar ações de priorização para referência, sendo que os indivíduos são classificados como possuindo, alta, média ou baixa prioridade de tratamento. Dessa maneira, são encaminhados para atendimento na Clínica Integrada da UFPR ou para o Hospital de Clínicas da UFPR, para aqueles que necessitem de atendimento odontológico sob sedação ou anestesia geral.

Figura 4. Registro do momento de diagnóstico das necessidades de tratamento.



Os próprios alunos da Clínica Integrada, que estão cursando a disciplina de Pacientes com Necessidades Especiais do 8º período do curso, realizam o atendimento da demanda referida das escolas, sob a supervisão dos professores responsáveis pela disciplina. Ademais, os acadêmicos envolvidos no projeto de extensão, independente do período letivo em que se encontram, participam semanalmente de aulas teóricas sobre PDs e a odontologia e os professores responsáveis pela disciplina procuram trazer profissionais de referência na área para discorrer sobre a temática com os acadêmicos.

Até o presente momento, 680PDs já foram avaliadas pelos extensionistas. Destes, 235 foram encaminhadas e 190 receberam atendimento. Tem-se como objetivo principal a assistência profissional e o cuidado desses indivíduos com deficiência, que nunca tiveram a oportunidade de um atendimento odontológico especializado. O projeto também propicia uma familiarização com a Odontologia, quebrando a barreira pré-estabelecida entre o paciente e o profissional. No âmbito educacional, o projeto estimula a participação e o envolvimento dos acadêmicos para a atenção a pessoas com deficiência, uma área da

Odontologia que ainda está em crescimento e que necessita de mais pesquisas científicas e devido reconhecimento.

Em seus relatórios anuais, os acadêmicos participantes do Projeto de Extensão e numeraram diversas situações positivas que obtiveram com a participação ativa nas atividades. Muitos relatam uma melhora na habilidade de falar em público, através das palestras educacionais, além de aumento da criatividade, pela elaboração das atividades lúdicas desenvolvidas com os pacientes especiais, melhor manejo para com o paciente, e a percepção da multidisciplinariedade durante as avaliações individuais. Muitos descrevem ainda, a importância do contato com a PD fora do ambiente clínico da universidade, mostrando uma nova realidade. Além disso, os acadêmicos extensionistas observam que mesmo com todos os fatores que dificultam o aprendizado pelas PDs, o conteúdo desperta interesse e é absorvido pela grande maioria.

Em maio do presente ano, iniciou-se uma parceria com o Complexo Hospital de Clínicas da UFPR para atendimento, em centro cirúrgico sob anestesia geral, dos pacientes com urgências clínicas e com maior complexidade de manejo e cooperação durante o atendimento odontológico em ambiente clínico. A Secretaria Municipal de Saúde de Curitiba está auxiliando nos trâmites de encaminhamento e geração de códigos para entrada/internamento dos pacientes no hospital. O internamento e alta dos pacientes são realizados no mesmo dia dos procedimentos odontológicos, que são realizados pela manhã. Um mês antes do internamento, os pacientes passam por consulta pré-anestésica. Ao se reconhecer a necessidade de tratamento odontológico em âmbito hospitalar, são solicitados os seguintes exames previamente aos procedimentos: hemograma, coagulograma, glicemia de jejum, ureia, sódio, creatinina, potássio, radiografia de tórax e eletrocardiograma. Além disso, é solicitado relatório clínico das condições de saúde do médico que acompanha o paciente.

Entre as patologias dos pacientes atendidos até então, houveram relatos dos pais ou responsáveis de casos de Síndrome de Asperger, Síndrome do X-Frágil e Síndrome de Hunter. Os procedimentos odontológicos realizados em ambiente hospitalar envolveram exodontias, endodontias, tratamentos restauradores atraumáticos (ART), raspagem e alisamento radicular. A realização dos procedimentos está sendo conduzida pelos dois professores responsáveis pela disciplina de Pessoas com Necessidades Especiais, do Curso de Odontologia da UFPR e acompanhados pelos acadêmicos de oitavo período para vivência do atendimento em âmbito hospitalar (Figura 5).

Figura 5. Atendimento hospitalar sob anestesia geral.



3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destaca-se que é fundamental o acadêmico de Odontologia desenvolver uma percepção holística do atendimento as PDs em seus diferentes graus de complexidade. Com o projeto desenvolvido na UFPR pelos professores de Odontologia, é possível inferir que as PDs merecem uma atenção especial no que concerne ao seu estado clínico geral e relação com saúde bucal. O cirurgião-dentista, sendo, por atribuição primária, o promotor maior de tais ações precisa estar apto a acolher corretamente esse grupo de pacientes. Nesse contexto, as instituições de ensino superior devem tecer esforços em promover

conhecimento adequado para seus acadêmicos, implantando neles uma consciência social que lhes permita estar abertos a atender essas pessoas com conhecimento adequado e livres de receio.

REFERÊNCIAS

- [1] World Health Organization. International classification of functioning, disability and health : ICF. WHO Library Cataloguing-in-Publication Data. 2001. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42407/9241545429.pdf;jsessionid=AD8BCA126B4DF3B0922092B009BF6440?sequence=1>.
- [2] EBC, Agência Brasil. IBGE: 6,2% da população têm algum tipo de deficiência. Publicado em 21/08/2015, 11:20. Por Flávia Villela - Repórter da Agência Brasil Rio de Janeiro. <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2015-08/ibge-62-da-populacao-tem-algum-tipo-de-deficiencia>
- [3] Campos JAD, Giro EMA, Orrico SRP, Oliveira APC, Lorena SM. Correlação entre a prevalência de cárie e a utilização de medicamentos em pacientes com necessidades especiais institucionalizados e não institucionalizados. *Salusvita*. 2006;25(1):35-42.
- [4] Amaral COF, Aquotte APC, Aquotte LC, Parizi AGS, de Oliveira A. Avaliação das expectativas e sentimentos de alunos de odontologia frente ao atendimento de pacientes com necessidades especiais. *RFO UPF*. 2011;16(2):124-9.
- [5] Tomita NE, Fagote BF. Programa Educativo em Saúde Bucal para Pacientes Especiais. *Odontol Sociedade*. 1999;1(1/2):45-50.
- [6] Pomarico L, Mendes PC de A, Primo LG, Heil FC. Cárie de estabelecimento precoce em paciente portador de nanismo hipofisário: relato de caso. *J Bras Odontopediatr Odontol Bebê* 2003; 6(33):366-70.
- [7] Petrovic BB, Peric TO, Markovic DLJ, Bajkin BB, Petrovic D, Blagojevic DB, Vujkov S. Unmet oral health needs among persons with intellectual disability. *Res Dev Disabil*. 2016;59:370-7.
- [8] Glassman P, Anderson M, Jacobsen P, Schonfeld S, Weintraub J, White A, Gall T, Hammersmark S, Isman R, Miller CE, Noel D, Silverstein S, Young D. Practical protocols for the prevention of dental disease in community settings for people with special needs: the protocols. *Spec Care Dentist*. 2003 Sep-Oct;23(5):160-4.
- [9] Owens PL, Kerker BD, Zigler E, Horwitz SM. Vision and oral health needs of individuals with intellectual disability. *Ment Retard Dev Disabil Res Rev*. 2006;12(1):28-40.
- [10] Conselho Federal do Odontologia. RESOLUÇÃO CFO-25/2002. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO SEÇÃO I, DE 28/05/2002. p.148-149. http://www.croba.org.br/fotos/consultas/1/mg/Resolucao_25_2002.pdf

Capítulo 10

A contribuição do professor reflexivo para o desenvolvimento de um aluno com síndrome do X Frágil das séries iniciais do ensino fundamental em uma instituição privada de ensino de Curitiba

Flávia Manuella de Almeida Ksiaszczyk

Reginaldo Ramalho dos Santos

Líliam Maria Born Martinelli

Resumo: Este artigo apresenta um estudo de caso de um aluno diagnosticado com a Síndrome do X- Frágil e pautas espectro autista, das Séries Iniciais do Ensino Fundamental de uma Instituição Privada de Ensino de Curitiba, com a finalidade de promover uma práxis pedagógica reflexiva de maneira efetiva. O objeto do estudo de caso é a práxis pedagógica dos professores frente à inclusão, destacando que incluir não significa apenas aceitar a matrícula do aluno de inclusão na escola regular, mas considerar o aluno a ser incluído e o grupo com que ele interage. Trata-se de um estudo de caso e de uma pesquisa bibliográfica, destinados a uma pesquisa que pode ser classificada como explicativa, seguindo as etapas: coleta de dados por meio de observação, entrevistas e documentos (laudo médico e parecer descritivo); elaboração de protocolo com os dados de identificação, trabalho de campo e fundamentação teórica; análise e interpretação dos dados e, por fim, a redação do relatório/projeto de pesquisa para a construção deste artigo. O referencial teórico utilizado para a análise dos dados, referente ao papel do professor e sua formação compreendeu Alarcão (2001), Muzás; Blanchard (2008) e Saviani (2014), e, Cunha (2010) e Soares; Carvalho (2012), referente à inclusão e seu processo. O referido estudo proporcionou compreender o desenvolvimento do aluno por meio do professor-tutor, porém constatou que o professor regente e os professores das aulas especiais apresentam dificuldades em elaborar seus planejamentos contemplando a inclusão do aluno, fazendo um planejamento “geral” para a turma, sem se colocar na perspectiva da exclusão para uma ação em consonância com as necessidades especiais, demonstrando a fragilidade do processo inclusivo da educação.

Palavras-chave: Autismo. X-Frágil. Professor. Reflexivo.

1. INTRODUÇÃO

Assegurar que um aluno com deficiência seja parte integrante do sistema escolar regular de ensino, como é garantido por lei, não significa incluí-lo de forma efetiva no mesmo, pois não há garantia de políticas pedagógicas para que as práticas necessárias se efetivem.

Desta maneira, surge a questão da importância do papel do professor reflexivo e da práxis reflexiva no desenvolvimento de um aluno com necessidades especiais. O presente artigo trata, em específico, do estudo de um aluno portador da Síndrome do X-Frágil e pautas espectro autista, em seu cotidiano escolar sem excluí-lo, propiciando sua participação efetiva na realização de todas as atividades, independentemente do auxílio ou não de um tutor. Ressaltando, porém, que a “tarefa” não é papel exclusivo do professor.

No caso específico, ao entender a reflexão pedagógica intrínseca no contexto escolar entre professor – aluno faz-se necessário a compreensão do que é a referida síndrome e como desenvolver um trabalho que permita não apenas cumprir o planejamento escolar, a grade curricular, mas o desenvolvimento efetivo dos alunos e desse aluno (observado) inserido nesse meio/contexto. Isso se justifica quando se acredita na educação como um fenômeno social também para os que têm seu aprendizado diferenciado.

O Aluno M, é estudante de uma instituição privada de ensino de Curitiba, no estado do Paraná. Sua história revela que após um ano de ingresso na educação infantil, devido ao comportamento diário apresentado em sala de aula, foi solicitado à família que obtivesse um laudo médico, contendo o diagnóstico, para adequação do processo de ensino-aprendizagem cognitivo, de forma a garantir uma mediação eficaz. Revelou-se a Síndrome X-Frágil e pautas espectro autista o que definiu a opção por práticas coerentes com crianças com espectro autismo.

No início, transição do ensino infantil para o fundamental, o Aluno M foi acompanhado por uma estagiária. Neste período, percebeu-se a necessidade de uma presença masculina, e, em função disso, começou o atendimento com um professor-tutor, enfatizando a imitação e o condicionamento, possível com a interação entre pessoas do mesmo sexo.

Porém, constatou-se que o professor regente e os professores das aulas especiais, não conseguiam elaborar seus planejamentos contemplando a inclusão do aluno, não se colocando na perspectiva da exclusão para uma ação em consonância com as necessidades especiais, demonstrando a fragilidade do processo inclusivo da educação.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, buscando o aprofundamento necessário para a compreensão do tema, discutindo e apontando os estudos dos principais autores da área da inclusão e do papel do professor, como por exemplo, Alarcão (2001), Cunha (2010), Muzás; Blanchard (2008) e Soares; Carvalho (2012). E, no sentido de corroborar nessa hipótese, um estudo de caso realizado por meio de observação, entrevistas e documentos (laudo médico e parecer descritivo); elaboração de protocolo com os dados de identificação, trabalho de campo e fundamentação teórica; análise e interpretação dos dados e, por fim, a redação do relatório/projeto de pesquisa para a construção deste artigo.

O artigo está organizado em quatro tópicos: “Pressupostos Teóricos sobre Autismo e X-Frágil”, apresenta um breve histórico e características do transtorno autista e da Síndrome do X-Frágil; “Análise do Caso Aluno M”, relata o desenvolvimento escolar do aluno desde o seu ingresso na educação infantil, na instituição escolar onde foi realizado o estudo de caso, até as séries iniciais do ensino fundamental; “Formação de Professores e a Educação Inclusiva”, trata das transformações no sistema de ensino e da formação de professores do século XX aos dias atuais; e a “Práxis Pedagógica Reflexiva” que trata brevemente do processo de inclusão e aborda as questões da formação continuada do professor e de seu papel no processo de ensino-aprendizagem do aluno estudado. Por fim, encontram-se as considerações finais apontando aspectos relevantes para a compreensão do tema proposto.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS SOBRE AUTISMO E X-FRÁGIL

A educação do aluno com a Síndrome X-Frágil, e a sua experiência no âmbito escolar inclusivo, está relacionada diretamente com as características de um aluno com autismo, nesse sentido, percebe-se que na área educacional a pesquisa bibliográfica não está exatamente direcionada à Síndrome X-Frágil, porque ocasionalmente o sujeito a possui, acompanhada de outra. Entretanto, destaca-se que a educação inclusiva do Aluno M é possível, desde que sejam pensadas e planejadas estratégias efetivas

para o processo educacional. A análise dessa pesquisa permite enfatizar que os estudos na área educacional de alunos com Síndrome do X- Frágil são poucos ou, em algumas vezes, diagnosticados com outra síndrome com características parecidas. Assim como ocorreu com o Aluno M, seu processo de aprendizagem

foi pautado a partir das características de um sujeito com autismo. Em função disso, e para que o presente artigo torne-se mais eficiente, é importante revisitar algumas ideias a respeito do autismo.

O termo “autismo” origina-se do termo grego *autós*, que significa “de si mesmo” e, conforme Cunha (2010, p.20), “foi empregado pela primeira vez pelo psiquiatra suíço Bleuer, em 1911, para descrever a fuga da realidade e o retraimento para o mundo interior dos pacientes adultos acometidos de esquizofrenia”.

Havia naquela época uma confusão teórica entre o autismo e a esquizofrenia, sendo as crianças muitas vezes diagnosticadas inadequadamente. Leo Kanner, “... publicou as primeiras pesquisas relacionadas ao autismo em 1943. Ele constatou uma nova síndrome na psiquiatria infantil denominada, a princípio, de distúrbio autístico do contato afetivo.” (CUNHA, 2010, p.20).

Nos anos 1970 e 1980, os meios científicos manifestaram um interesse crescente pelo autismo infantil, o que possibilitou o desenvolvimento de pesquisas nos âmbitos neurobiológico, cognitivo e psicanalítico. A síndrome pode surgir nos primeiros anos de vida, mas, em geral, os sintomas tornam-se aparentes por volta de três anos de idade. No entanto, nem sempre isso foi percebido, pois:

é possível que simplesmente sempre existissem várias crianças com Autismo e não eram diagnosticadas: agora com o maior número de profissionais lidando com a saúde infantil e com melhores informações a respeito, propiciou-se maior possibilidade de diagnósticos. (ASENCIO-FERREIRA, 2005, p.102.).

Desse modo, a partir dos avanços dos estudos e pesquisas que tratam sobre transtorno autista, o professor deve ficar atento a novas descobertas e informações que possam beneficiar o desenvolvimento da criança autista. Ou seja, isso é importante para que o professor possa promover as mudanças na prática e no meio escolar adequado a fim de atender e conduzir o desenvolvimento dessa criança.

Ao analisar a origem e comportamento de um autista percebem-se semelhanças com a Síndrome do X-Frágil. Diante da pesquisa e comparação identifica-se a necessidade de um exame genético para detectar a diferença, pois a Síndrome do X-Frágil tem origem genética causando comprometimento intelectual herdado. Segundo Ferrari (2007, p.87) “trata-se antes de tudo de um retardo mental, mas um pouco particular em razão de mostrar-se frequentemente associado a certas manifestações sintomáticas que lembram as do autismo”.

A síndrome, a princípio, não apresenta características físicas até a adolescência, quando passam a apresentar face alongada, orelhas grandes e em abano, mandíbula proeminente e, principalmente, quando na fase adulta, testículos aumentados – macrorquidia. Porém, é preciso considerar que:

Podem apresentar ainda, ou somente, um ou vários dos traços... Hipotonia muscular, comprometimento do tecido conjuntivo, pés planos, hiperextensibilidade das articulações, palato alto, pectus excavatum, prolapso da válvula mitral, prega palmar única, estrabismo, escoliose, calosidade nas mãos (decorrente do hábito de morder as mãos). (ASSOCIAÇÃO X FRÁGIL DO BRASIL).

No entanto, a principal característica intelectual é o atraso no desenvolvimento, porém o comprometimento pode variar desde uma dificuldade de aprendizagem a um retardo grave.

Por outro lado, ocorrem facilidades em algumas áreas mais específicas e dificuldades em áreas “mais básicas” sendo que:

Algumas das suas características podem ser bem aproveitadas: excelente memória, facilidade em identificar logotipos e sinais gráficos, geralmente bom vocabulário, facilidade para cópia, habilidade para leitura, uso de jargões e frases de efeito. As dificuldades estão principalmente na abstração e na integração das informações: seguem instruções “ao pé da letra”, podem dar importância a aspectos irrelevantes, fala fora do contexto, fala repetitiva, ecolalia. Alguns têm prejuízos muito pequenos, com desempenho praticamente normal. Outros têm comprometimentos moderados, mas com atendimentos especializados chegam a bons resultados sociais e funcionais⁸ (ASSOCIAÇÃO X FRÁGIL DO BRASIL).

Diante desta perspectiva, as pessoas que mediarão o comportamento de um aluno com Síndrome X-Frágil, seja no meio educacional, familiar ou social, devem ter a consciência de que esses alunos têm um jeito diferente de aprender e devem ser tratados de forma especial. Algumas têm certas peculiaridades que, se forem atentadas, podem fazer e contribuir para que se desenvolvam melhor, tenham um convívio aprimorado e que facilitarão facilitar o trabalho dos pais, professores e pessoas ao redor. Caso aconteçam estímulos excessivos podem levar a comportamentos inadequados, por isso, cada aluno deve ser analisado individualmente na sua particularidade.

3. ANÁLISE DO CASO ALUNO M

O referido aluno, descrito como Aluno M, estudou desde a educação infantil em uma escola privada de Curitiba, quando a mãe apresentou, no ensino fundamental, após solicitação da instituição escolar, o laudo emitido por um especialista: Síndrome X-Frágil e pautas espectro autista. Diante da peculiaridade do diagnóstico e de acordo com o comportamento observado na educação infantil, optou-se pela realização de práticas inclusivo-educativas utilizadas no desenvolvimento de crianças com espectro autismo.

O Aluno M mora somente com a mãe, única figura que auxilia no seu desenvolvimento de rotina em casa. No ambiente escolar, todas as mediadoras eram do sexo feminino, exceto o professor de Educação Física. Como normalmente as crianças aprendem por imitação, considerou-se necessária a inclusão de um professor-tutor do sexo masculino tendo em vista que:

A figura masculina no ensino do menino autista é muito importante, pois a imitação e o condicionamento são mais enfatizados, o que torna a educação realizada por um homem extremamente relevante. Isso não obscurece, todavia, a importância da mulher, nem viabiliza as atividades dirigidas por ela; ao contrário, ratifica que as diferenças devem ser somadas. A mulher sempre nos faz lembrar o amor. (CUNHA, 2010, p.34).

As atividades educativas e sociais realizadas pela figura masculina podem refletir no seu crescimento, na percepção de seu próprio corpo e em atividades básicas, por exemplo, aprender a utilizar o banheiro masculino. Essas atividades podem ser trabalhadas e inseridas no dia a dia, possibilitando o desenvolvimento independente do aluno durante seu crescimento, como também ajudar a perceber a diferença entre o sexo masculino e feminino com maior facilidade. Como o Aluno M percebeu-se que a figura masculina do professor-tutor foi de extrema importância visto que apresentou avanços significativos, ficando mais seguro e tendo mais facilidade na realização de atividades básicas do cotidiano.

Iniciou-se um trabalho de estímulos diários tanto na sua rotina quanto em seu desenvolvimento e socialização. O objetivo foi contribuir para que o Aluno M não se torne um adulto incapaz de realizar tarefas simples do dia a dia, tornando-o mais independente durante seu crescimento.

Na coleta de dados a respeito do histórico do Aluno, notou-se que várias professoras, estagiárias e tutoras não obtiveram progresso, pois ele recusava-se a fazer as atividades, negando-se a ficar em sala de aula. Tinha um comportamento bastante agressivo, dificilmente interagiu com as outras crianças,

⁸ ASSOCIAÇÃO X FRÁGIL DO BRASIL. X-Frágil. Disponível em: <http://www.xfragil.org.br/index.php> Acesso em: 14 mai. 2015.

apresentando resistência ao aprendizado, agitação desordenada e birras. Quando o professor-tutor passou a acompanhá-lo observou-se, mesmo lentamente, ocorreu um grande passo para seu desenvolvimento social, passando a interagir com as crianças em sala de aula e nos recreios. O professor-tutor passou a ser o norteador das

suas atividades diárias, levando-o a ter mais concentração e controle das ansiedades, autonomia em algumas atividades diárias básicas, como ir ao banheiro e sair de sala de aula sozinho.

A comunicação do Aluno M era extremamente difícil, daí a necessidade de criar vínculo e entender, com o passar dos dias, a melhor maneira de direcionar os comandos. Alunos como ele, de acordo com Fern Sussman (2004, p.15), mais do que palavras, “(...) memorizam sentenças como um todo sem compreender o significado de cada palavra. Crianças que processam a informação desta forma têm um estilo de aprendizagem “Gestalt” (...). Sua rotina era repetitiva, com pequenas mudanças diárias para avançar de maneira facilitadora que fossem dar sentido tanto às palavras quanto aos comandos. Como suas pautas comportamentais eram as mesmas de um aluno autista, o professor-tutor estabeleceu seu direcionamento intercalando estratégias estabelecidas no desenvolvimento cognitivo autista, de acordo com o interesse do Aluno. Tal fato vem ao encontro do que afirma O’Regan:

Os comportamentos podem variar consideravelmente. Pessoas com a Síndrome do X-Frágil podem apresentar muitas características semelhantes ao autismo, como muita ansiedade em locais lotados ou ruidosos, balanceio das mãos, giro e evitação do contato ocular direto. Elas se sentem confortáveis em rotinas que conheçam bem, e consideram as mudanças estressantes. Gostam da companhia de outras pessoas e não evitam o contato social, embora suas reações autísticas a determinadas situações possam levar a mal-entendidos. Os principais problemas parecem ser a impulsividade, a falta de atenção e, especialmente nos meninos, a hiperatividade. (O’REGAN, 2007, p.62).

O Aluno M podia fazer coisas que um professor que não o acompanhasse, teria dificuldade em entender. Por exemplo, aulas no ginásio de esportes o incomodavam, ficava agitado em ambientes que não conhecia, ficava com o olhar fixo em algo, parecia não estar ouvindo os comandos, tirava o calçado várias vezes durante a aula, tinha dificuldade para correr, ficava inseguro quando estava nas escadas ou em lugares altos, gostava de cheirar o cabelo das professoras e alunas, ficava agressivo com os colegas, gritava e sorria sem motivo aparente, não tinha controle dos esfíncteres.

Tais atitudes demonstram um comportamento instável levando-o a estar bem em determinados momentos, exceto quando contrariado, e a períodos de agitação e agressividade. De acordo com Cunha (2010), é necessária uma atenção especial para avaliar determinadas situações, pois tanto a aversão quanto à satisfação na realização das atividades “podem revelar o motivo do comportamento e auxiliar a traçar o melhor procedimento” (CUNHA, 2010, p.

30) a ser desenvolvido nas aulas e elaborado nos planejamentos. Ressaltando que suas ações mostram sua percepção de mundo – através do movimento, tato, visão, audição e olfato.

Diante dessas reações autistas, a professora regente, os professores de educação artística e de educação física tiveram dificuldades para traçar um atendimento específico. Uma das soluções foi repassar essa responsabilidade ao professor-tutor, que facilitava e auxiliava no desenvolvimento das atividades, com mais práticas e comando específico repetitivo diário, uma vez que o Aluno M tinha dificuldade em conter seus impulsos emocionais.

A prioridade em atividades práticas e comandos específicos davam-se pelo fato de o aluno não ter comunicação verbal, apenas gestual e visual. Desse modo, é preciso considerar que a linguagem surge como uma perspectiva de aprendizado, como mencionam Soares e Carvalho:

(...) a linguagem tem um papel fundamental, visto que nossa relação com o mundo não é uma relação direta, mas, sim, uma relação mediada pelo signo (pela linguagem) e pelo outro. É a nossa capacidade de criar e usar signos, ou seja, de criar e usar representações do real e de compreendê-las como representação (de sermos capazes de relacionar algo a alguma outra coisa distinta), que humaniza a nossa relação com o mundo e a singulariza.(SOARES; CARVALHO, 2012, p.126).

De modo geral, a linguagem é o principal meio de comunicação nas relações diretas entre os sujeitos

na demanda social, porém com alunos autistas ocorre profunda dificuldade para se expressar e para dar sentido à linguagem. Como afirma Cunha (2010, p.41), “a estagnação do desenvolvimento da linguagem está estreitamente ligada à falta de simbolização e não a representação do objeto ausente.” No caso específico do Aluno M, com oito anos de idade, ainda não havia desenvolvido a fala e, de acordo com análise da avaliação do aparelho vocal, constatou-se que ele não tem problemas para a articulação da linguagem. O professor-tutor percebeu que ele não se expressa ainda por não saber realmente o significado e a representação simbólica diante do retardo mental da Síndrome X-Frágil, dificultando o direcionamento e comandos verbais. Sendo assim, o método utilizado para sua comunicação é através de figuras e gestos.

Para estabelecer interações bem sucedidas, o Aluno M precisa reagir aos outros quando é abordado e iniciar interações por conta própria, respondendo mais fácil. Se ele entende o que você diz, pode responder aos seus comandos, contudo pode ser que ele tome iniciativa a atender as necessidades dele. Ele vai demorar a interagir simplesmente para mostrar algo ou para ser sociável. Por exemplo, quando deseja pedir algo ao professor puxa-o até o lugar (em que quer ir) ou objeto (que deseja).

Sua comunicação dá-se por meio de figuras, emissão de sons, fixação do olhar em algo ou alguém e com choro ou grito. Na maioria das vezes comunica-se puxando e empurrando somente para obter as coisas que quer, estando, de acordo com Fern Sussman (2004), no “estágio de pedidos”.

Nesta fase é importante atentar na forma como os professores interagem com o Aluno M, pois se o professor portar-se como facilitador, ou seja, fazendo as coisas pelo aluno, não irá instigá-lo a novos avanços. Por exemplo, no momento do lanche era necessário que o tutor ficasse atrás do Aluno M para ajudá-lo a se alimentar sem brincar com o alimento ou jogá-lo diretamente no lixo. Após auxiliar, repetindo diariamente os comandos na rotina antes do lanche ou almoço, o professor foi surpreendido pela facilidade que ele teve para conduzir o alimento até a boca sozinho. Infelizmente, não houve progresso na ingestão de alimentos que ele não gostava de comer, já que a mãe enviava somente o lanche que ele gostava, não experimentando outros alimentos, pois ao sair da sua rotina, sentia-se contrariado, agitando-se.

Para ampliar o seu aprendizado faz-se necessário alterar a postura de facilitador (fazendo por ele e/ou com ele) para mediador (estimulando-o) do aluno. É preciso estipular metas para interagir com o professor e outras pessoas, ou comunicar-se por novos motivos ou para entender a conexão entre o que o professor diz e o que está acontecendo ao redor do Aluno M. Não é possível trabalhar várias metas ao mesmo tempo, pois isso pode acabar confundindo a interação do aluno com o meio. Em um dia pode-se concentrar na forma como ele se comunica ajudando-o a progredir no uso de gestos ou pronúncia de palavras. No outro dia, pode estimulá-lo a se comunicar por outros motivos além de apenas pedir coisas. Todos os dias se faz necessário repetir para que assim possa entender a relação entre o que é direcionado a ele como comando e o que está acontecendo ao seu redor. Esse trabalho mediado de rotina diária inicia uma comunicação entre o prazer em fazer as coisas com outras pessoas e a necessidade das coisas ao seu redor.

Quando o professor conhecer as coisas que o Aluno M gosta, saberá quais palavras ele precisa aprender para pronunciá-las. Conforme O'Regan (2007), isso o ajudará a aprender melhor o usar memórias de rotina, pois é mais fácil memorizar rotinas quando as coisas têm uma determinada ordem e interesse, que seja constante e planejada. Assim, ele vai conseguir memorizar as palavras e as ações que acompanham as situações. Conforme ele se familiarizar diariamente com o que está acontecendo, sua compreensão do que aprendeu melhorará.

De acordo com Cunha, esta ação requer do professor regente e do tutor um trabalho “específico, individualizado, planejado e com perfeita sintonia com a família, o que pressupõe profissionais preparados, atualizados e sintonizados com a relação ao aprimoramento das suas habilidades” (CUNHA, 2010, p. 52).

O trabalho conjunto entre escola, profissionais e família, pode direcionar a mesma estratégia de mediação que ajudará na evolução de aprendizagem do aluno. Ou seja, o que o mediador trabalhar na rotina escolar, a mãe poderá retomar em casa para proporcionar maior qualidade de vida e autonomia, criando vínculo e interesse do Aluno M em atividades educativas e sociais diante do seu convívio e interesses, proporcionando a troca de informações que possam estabelecer novas ações.

Desta maneira, ocorreu a transformação na relação com o Aluno M partindo daquilo que tinha interesse para ele. Foram desenvolvidas atividades que mantivessem a sua conexão com os demais alunos e com sua realidade, de maneira prática deixando-o à vontade, sem excluí-lo dos demais.

O trabalho do professor-tutor requer dedicação, estudo e preparação, na perspectiva de melhorar o tratamento e acompanhamento bem como de melhor delimitar os fatores e as causas, intensificando ações visando multiplicar e diversificar profissionais e locais para atendimento e cuidados especializados.

Portanto, o desenvolvimento cognitivo não se resume apenas ao amadurecimento orgânico, mas ao processo de “interação independente, autônoma, com o mundo dos objetos, mas o resultado combinado da exposição direta ao mundo” (MUZÁS; BLANCHARD, 2008, p.

40) resultando em uma aprendizagem mediada.

4.FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O atendimento educacional no Brasil, assim como a formação de professores, tem passado por transformações desde o século passado, que vão desde a criação de novos decretos e leis até a mudança da estrutura social do país, que interferem diretamente na forma de estruturar as escolas, readequar as demandas e repensar os objetivos da educação. Nesse sentido, é interessante considerar que no transcorrer do século XX:

O Brasil passou de um atendimento educacional de pequenas proporções, próprio de um país predominantemente rural, para serviços educacionais em grande escala, acompanhando o incremento populacional e o crescimento econômico que conduziu a altas taxas de urbanização e industrialização (...) (SAVIANI, 2014, p. 63).

Diante desta nova realidade, foram necessárias a ampliação das instituições de ensino (pública e privada) e do período escolar, ou seja, a oferta de vagas e períodos (ensino infantil, fundamental e médio), representando não apenas a elevação do número de ingressos no ensino fundamental, por meio da readequação do ensino fundamental de oito para nove anos, mas a incorporação de novos problemas, relativas a essa reestruturação, dispostas em avaliação nacionais e internacionais.

Essas mudanças alteraram também a forma de acesso dos alunos com necessidades especiais, como, por exemplo, o ingresso nas escolas regulares. Ou seja, esta parcela da população que era atendida exclusivamente numa instituição especializada, articulando-se apenas com outros alunos com necessidades especiais, agora tem a oportunidade de articular-se com alunos com ou sem necessidades especiais. Desse modo:

(...) alavancados, sobretudo pelas manifestações em prol do direito à inclusão social, o princípio da educação inclusiva ganhou força como base de políticas educacionais, exigindo a consideração de existência das inúmeras e diversas formas de expressão da exclusão social e da educação escolar como medida que concorra para sua superação. Sua assunção articula-se à importância conferida à educação pelas políticas brasileiras desde a década de 1990, quando se enfatiza a necessidade de uma educação de qualidade para todos. (SOARES; CARVALHO, 2012, p. 68).

Desse modo, fez-se imprescindível a percepção e a reflexão sobre a atualidade na qual o professor é colocado, compreendendo a articulação professor – aluno – professor, bem como a forma com que a sociedade brasileira “encara” a pessoa com necessidades especiais e como a escola está “preparada” para o desenvolvimento da inclusão, tanto na esfera jurídica (cumprir a lei), política (garantia de acessibilidade) e pedagógica (processo de ensino-aprendizagem).

Em contrapartida, os documentos que garantem o acesso ao ensino regular (Constituição de 1988) e os documentos que tratam de como deve dar-se a educação escolar inclusiva (Lei Nº 9.394 de 1996 e a Resolução Nº 2 de 2001 do Conselho Nacional de Educação), para organização do currículo, dos métodos, das técnicas e dos recursos a serem empregados no processo de ensino-aprendizagem, denotam uma ambiguidade, quando, por um lado, definem a função do atendimento especializado como a “de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos, ele amplia essa atuação para a eliminação das dificuldades de acesso” (SOARES; CARVALHO, 2012, pp. 40-41), e por outro, determina que tais atividades sejam distintas das atividades de sala de aula. Ou seja, exceto o que diz respeito ao enriquecimento curricular para com os alunos com necessidades especiais, “todas as demais funções não dizem respeito diretamente ao aprendizado do conteúdo escolar.” (SOARES; CARVALHO, 2012, p. 42).

Outro fator relevante é a especialização por áreas de necessidades. Além dos cursos de formação superior, como por exemplo, a Licenciatura em Pedagogia que abre o leque para os diferentes tipos de metodologias e as especificidades de aprendizagem, faz-se necessária uma especialização para o atendimento de necessidades visuais, auditivas, entre outras. Desta maneira, o professor além da habilidade pedagógica para o desenvolvimento do processo de ensino e de ter que articular com as mais diversas especificidades da sua turma, tem que ser especialista em várias modalidades para estar preparado para receber um aluno com necessidades especiais, ao mesmo tempo em que é previsto que haja um atendimento especializado para tratar de necessidades inclusivas específicas, porém fora da sala de aula.

Constata-se “(...) que a perspectiva básica foi a de que um professor se responsabilizasse pelo atendimento educacional especializado para qualquer tipo de deficiência (...)” (SOARES; CARVALHO, 2012, p. 45), já que o curso de especialização contempla as deficiências mais incidentes (intelectual, auditiva, visual e física). Quem deve se organizar para “ofertar” os cursos de especialização são os estados e municípios, mas cursos de curta duração com “pinceladas” em áreas de deficiência são o suficiente para a formação adequada do professor e, será que a responsabilidade deve ser somente do professor ou também da instituição? Como ressalta Saviani:

É preciso, pois, ficar claro que não é possível equacionar devidamente o problema da formação dos professores sem enfrentar simultaneamente a questão das condições de exercício do trabalho docente. Isso porque, de fato, esses dois aspectos se articulam e se relacionam na forma de ação recíproca. (SAVIANI, 2014, p. 72).

Afinal, se para o processo de inclusão ser realizado de forma plena e na escola regular, deve ser realizado em sala de aula, há, portanto, a necessidade de garantir, além da formação continuada de professores, a organização de uma equipe multidisciplinar que trabalhe em conjunto, tendo como objetivo a formação integral do aluno com necessidades especiais, para que este possa desenvolver suas atividades com os demais alunos, garantindo uma formação consistente.

São notórias as dificuldades em que se encontra o sistema de ensino no Brasil, em especial o público, como também, a falta de valorização do profissional da educação, percebido e explícito, inclusive, nos noticiários, mas por meio de uma práxis pedagógica reflexiva e pautada no aluno é possível ir mudando tal cenário.

5. PRÁXIS PEDAGÓGICA REFLEXIVA

Antes de se pensar na práxis pedagógica reflexiva a ser desenvolvida pelo professor, faz-se necessário considerar o aluno a ser incluído, como também o grupo com que ele interage. Além de cumprir o que é previsto na Lei Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, em seu art. 2º, inciso I, alínea “a”:

A inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprias; (...) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas (...)⁹.

É necessário que haja uma ação pedagógica multidisciplinar que desenvolva uma práxis pedagógica efetiva, afinal matricular alunos com necessidades especiais em uma escola de educação regular, não garante que tenham seu processo de desenvolvimento contemplado nas suas especificidades.

A inclusão não se efetiva apenas com o trabalho especializado, não podendo restringir-se à utilização de recursos materiais e didáticos, devendo considerar as modificações necessárias do currículo/conteúdos no plano de aula a ser desenvolvido/aplicado, propiciando as adequações concretas às necessidades do aluno, além do trabalho conjunto do professor regente e o professor-tutor com vistas “à apropriação do conteúdo escolar e não somente da minimização dos efeitos de uma dada deficiência.” (SOARES;

⁴ ⁹ Lei Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.

CARVALHO, 2012, p. 62).

Por meio das observações do Aluno M nas aulas, e da análise dos pareceres descritivos de 2013 (onde consta que em determinadas aulas de Educação Física e Artes o aluno não participou das atividades por ser na quadra de esportes coberta, um local fechado com eco, e, na aula de música, pela utilização dos instrumentos musicais, havia barulho excessivo que o desestabilizavam e estressavam. Assim, ele era isolado da aula, ficando com o tutor) foi possível notar a insuficiência de uma prática pedagógica inclusiva, pois o plano de aula é ministrado para a turma de forma geral, sem levar em consideração a necessidade do Aluno M, e a tarefa de “incluir-lo” nas atividades ficavam restritas ao tutor. Por exemplo, os professores poderiam ter realizado a aula em espaço aberto, onde não haveria eco e o som se propagaria. Em relação à aula de música, o professor poderia ter orientado o tutor sobre o que seria ministrado para proceder com as adequações necessárias. Desta maneira, o aluno não teria sido excluído das atividades e facilitaria o trabalho de mediação do tutor e o desenvolvimento de inclusão do aluno.

Evidencia-se nesse contexto, a importância do “professor reflexivo”, como a necessidade de integração entre escola – professor – aluno. Afinal, não é papel exclusivo do professor o desenvolvimento inclusivo do aluno. Esta inadequação da escola frente às novas demandas da sociedade e, em específico desse aluno autista, é fator de uma mudança paradigmática. “(...) É preciso refletir sobre a vida que lá se vive, em uma atitude de diálogo com os problemas e frustrações, os sucessos e os fracassos, mas também em diálogo com o pensamento, o pensamento próprio e dos outros.” (ALARCÃO, 2001, p. 15).

Destaca-se que para que o trabalho reflexivo do professor seja desenvolvido, ele não pode estar solitário em sua práxis, mas amparado por uma escola também reflexiva em que os professores tenham consciência “(...) da sua própria profissionalidade e do seu poder e responsabilidade em termos individuais e coletivos. Importa assumir que a profissionalidade docente envolve dimensões que ultrapassam a mera dimensão pedagógica (...)” (ALARCÃO, 2001, p. 23).

É preciso compreender que as pessoas (alunos, professores, funcionários e pais) são fundamentais na organização escolar e todos têm um papel a ser desempenhado, no qual o professor é o ator de “primeiro plano”, e sua ação “implica um conjunto de atos que envolvem seres humanos” (ALARCÃO, 2001, p. 23) e, por isso, deve superar uma prática centrada apenas em aspectos metodológicos e curriculares, mas que leve em consideração os contextos escolares.

A esse contexto complexo não cabem soluções prontas e rotineiramente aplicadas, mas exige “(...) capacidade de leitura atempada dos acontecimentos e sua interação como meio de encontrar a solução estratégica mais adequada para elas (...)” (ALARCÃO, 2001, p. 24). A garantia desse processo é complexa, dependendo de uma ação multidisciplinar e cooperativa. Porém, como ressalta Alarcão:

Exige do professor a consciência de que a sua formação nunca está terminada e das chefias e do governo, a assunção do princípio da formação continuada. No entanto, também lhe dá o reconforto de sentir que a profissão é para ele, com outros, sede de construção de saber, sobretudo se a escola em que leciona for uma escola, ela própria, aprendente e, conseqüentemente, qualificante para os que nela trabalham. (ALARCÃO, 2001, p. 24).

Frente à inevitável necessidade de formação continuada, específica para a formação de professores para o atendimento ao aluno com necessidades especiais na escola regular, é necessário considerar a Resolução CNE/CP Nº 01, de 15 de maio de 2006¹⁰, que contempla princípios orientadores à formação de base, no entanto, não especifica os “princípios, procedimentos ou condições de ensino e de aprendizagem, a serem observados pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país (...)” (SOARES;

CARVALHO, 2012, p. 79) referente ao processo escolar dos alunos com necessidades especiais.

O referido documento fala da educação de alunos com necessidades especiais em um único artigo (Art. 4º, inciso X) e em outro (Art. 8º, inciso III) especifica sua efetivação e integralização, abrangendo a diversidade e a inclusão social como um todo, não distinguindo as especificidades de cada situação, quando apenas menciona atividades complementares e de extensão orientada pelo corpo docente da instituição de ensino superior, com o objetivo de “propiciar vivências em algumas modalidades e

⁵ ¹⁰ Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

experiências (...)” (BRASIL, 2016) no processo educativo de pessoas com necessidades especiais, assim como da educação do campo, indígena, quilombola, em instituições públicas e privadas.

Atrelada à falta de formação continuada e/ou sua precarização, há a simplificação do professor especializado como reabilitador. Não se tem levado em conta que não basta o professor ser especialista em determinada área, mas que se faz necessária a formação pedagógica para desenvolver um processo didático eficiente que contemple as necessidades do aluno.

Para que a inclusão efetive-se no trabalho realizado em sala de aula durante as atividades desenvolvidas, com o apoio do professor-tutor, o qual inteirado pelo professor regente, do que se realizará em sala de aula e, com base nas especificidades do aluno, proporá as modificações didáticas necessárias.

O contexto escolar e o desenvolvimento efetivo desse aluno são, portanto, algo complexo, dependente de uma ação conjunta de todos os âmbitos da instituição escolar, visando não apenas o desenvolvimento reflexivo do professor, mas sua formação continuada, e o apoio pedagógico ao mesmo.

Trata-se, portanto, de um trabalho complexo e não imediatista. Da compreensão do professor de seu papel no desenvolvimento desse aluno e do desenvolvimento homogêneo da turma, da compreensão da instituição escolar do ato pleno de inclusão.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse estudo, foi possível observar a fragilidade da inclusão, não complementando como escolar, afinal a escola não é um espaço neutro, logo, a educação não está dissociada do meio social.

Contudo, se a sociedade não se organiza considerando a visão dos excluídos com ações que demonstrem consonância com as necessidades especiais, como esperar essa visão da escola, um meio também marginalizado em nossa sociedade? Percebe-se a escola pública cada vez mais sucateada e a escola privada com a educação articulada para o mercado de trabalho. Em ambas, as turmas são numerosas dificultando muito o trabalho com as necessidades dos alunos de forma específica. Mesmo que as instituições públicas contem com a “sala de recursos” (quando há) e as privadas com “tutores”, ambas excluem o aluno, pois apenas oferecem a garantia da lei e não a inclusão de forma plena.

Em relação às normatizações e leis, seria necessária, uma adequação tanto das estruturas físicas das escolas, quanto de profissionais versus a quantidade de alunos a serem atendidos. Isso se refere à formação pedagógica e especializada dos professores de forma a garantir a articulação pedagógica para a efetivação desse aprendizado.

No entanto, na instituição observada, que conta com estrutura física adequada, disponibilidade de material pedagógico, equipe multidisciplinar, falta uma reorganização pedagógica das turmas, com o objetivo de garantir o trabalho efetivo dos professores. Percebe-se também a necessidade de uma formação mais específica aos professores (regentes e de aulas específicas) para o entendimento das necessidades especiais, desencadeando um trabalho coletivo escola – professores – alunos para a efetivação da inclusão.

É certo que o trabalho do professor-tutor requer dedicação, estudo e preparação. Sem intenção de esgotar o assunto deve-se prosseguir com pesquisas, estudos, avaliações na perspectiva de melhorar o tratamento e acompanhamento, bem como de melhor delimitar os fatores e as causas, sendo assim possível intensificar ações visando multiplicar e diversificar profissionais e locais para atendimento e cuidados especializados.

REFERÊNCIAS

- [1] Alarcão, Isabel (Org.). Escola Reflexiva e Nova Racionalidade. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- [2] Assencio-Ferreira, Vicente José. O que todo professor precisa saber sobre neurologia. São José dos Campos: Pulso, 2005.
- [3] Associação X Frágil do Brasil. X-Frágil. Disponível em: <<http://www.xfragil.org.br/index.php>> Acesso em: 14 mai. 2015.
- [4] Brasil. Lei nº 7853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio as pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a coordenadoria nacional para integração da pessoa portadora de deficiência (Corde), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Dofc de 25/10/1989, p. 1920. Disponível

em:<http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm> Acesso em: 18 abr. 2014.

- [5] Cunha, Eugenio. Autismo e Inclusão: Psicopedagogia E práticas educativas na escola e na família. 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora. 2010.
- [6] Fern Sussman. Mais do que palavras: More than words. – publicação Hanen Centre, Impresso no Canadá pela The Beacon Herald Fine Printing Division, 5ª impressão 1/2004.
- [7] Ferrari, Pierre. Autismo Infantil: O que é e como tratar. São Paulo: Paulinas, 2007. Muzás, María Dolores; Blanchard, Mercedes. Propostas metodológicas para professores reflexivos: como trabalhar com a diversidade em sala de aula. 1ª ed. São Paulo:Paulinas, 2008.
- [8] O’regan, Fintan J. Sobrevivendo e vencendo com necessidades especiais educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- [9] Saviani, Dermeval. O Lunar de Sepé – Paixão, dilemas e perspectivas na educação. Campinas: Autores Associados, 2014.
- [10] Soares, Maria Aparecida Leite; CARVALHO, Maria de Fátima. O professor e o aluno com deficiência. São Paulo: Cortez, 2012.

Capítulo 11

(RE) Pensando o letramento de uma criança com TEA a partir de um jogo digital.

Vilma Mussilene de Araújo Candido

Jessica Ferreira Souza da Silva

Resumo: Dentro do campo educacional a tecnologia tem quebrado inúmeras barreiras e potencializado o processo de aquisição de conhecimento. Na educação especial, diversos estudos têm mostrado grandes benefícios do uso dessa tecnologia capazes de favorecer a comunicação, mobilidade, trabalho, lazer, cuidados pessoais, de saúde, entre outros. A análise através da pesquisa qualitativa centrou-se num estudo de caso onde o sujeito estudado é aluno com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, do sexo masculino, com nove anos de idade, que frequenta o quarto ano do ensino fundamental de uma escola particular e que apresenta grandes dificuldades no seu processo de alfabetização. A metodologia utilizada para esse estudo de caso utilizou como ferramenta tecnológica principal duas categorias do software GCompris. O processo analítico das possibilidades percorreu das observações e intervenções ocorridas em quatro encontros, e os resultados demonstraram que os recursos visuais apresentados no jogo oportunizou que o estudante atribuísse sentido para as suas respectivas palavras que deveria selecionar. Além disso, reitera-se que a associação do som com a pronúncia do nome e a imagem também facilitou a identificação das palavras. Acredita-se que a partir da experiência positiva desse jogo, poderemos reutilizá-lo explorando todas as outras categorias fases existentes dentro dele.

Palavras-chave: TEA, tecnologias assistivas, inclusão

1. INTRODUÇÃO

Pesquisar sobre o processo de aprendizagem de crianças e jovens com déficit intelectual no caso neste estudo, crianças autistas, trata-se de um processo que não é fácil, uma vez que requer um conhecimento específico de todo meio presente que engloba esse aluno e suas dificuldades e limitações, dentre as quais podemos citar o atraso na socialização, comunicação e no processo de aquisição do conhecimento.

Caracterizada por défices persistentes na comunicação e interação social em múltiplos contextos, incluindo défices na reciprocidade social, comportamentos comunicativos não verbais usados na interação social e capacidade de desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Para além das dificuldades na comunicação social, o diagnóstico de perturbações do autismo requer a presença de comportamentos, interesses ou atividades restritos e repetitivos. (DSM-V, 2013, p. 36).

Essas dificuldades de aprendizagem enfrentadas nas mais variadas modalidades de ensino, são causadas na maioria das vezes por metodologias de ensino utilizadas em muitas escolas por professores que nem sempre tiveram oportunidade de receber formação e incentivo para buscarem uma inovação em suas práticas pedagógicas em sala de aula. O trabalho do professor com alunos que apresentam déficit intelectual, como o proveniente do autismo, envolve muito mais contato e comunicação com o aluno uma vez que é feito individualmente com o mesmo, exigindo maior desempenho e segurança por parte do profissional da educação envolvido.

Pesquisadores como Emília Ferreiro (2011), defendem que a concepção de alfabetizado vem mudando nos últimos anos e que é importante a compreensão do mecanismo de interação da criança com a língua, deixando claro que esta aquisição não pode estar vinculada a uma simples reprodução do falado para o escrito, mas que é preciso um nível de significância para que a criança assimile o aprendizado.

Prensky (2001) acrescenta que a geração atual, dos nativos digitais, tem uma aprendizagem diferenciada e sua comunicação é essencialmente feita por meio de artefatos digitais. Os nativos digitais encontram nos games uma nova forma de aprender, uma vez que eles não apenas divertem, mas também oferecem algumas atividades semelhantes a certas atividades escolares, suficientes para gerar conhecimento, despertar o interesse nos estudantes e fazer com que pensem com certa convicção.

Para Silva (2013), os benefícios do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) em intervenções com crianças autistas, tem resultado em consideráveis ganhos na motivação, atenção, aprendizagem e redução de problemas comportamental uma vez que uma criança mesmo autista, mas que nasceu na era digital desenvolve uma mente tipo hyperlink.

Essa motivação pelo uso dos equipamentos tecnológicos tem sido aproveitada para o desenvolvimento de técnicas de ensino mais eficazes que apresentam aspectos inovadores no que se refere pensar nessa relação que surge entre tecnologia e patologia e com isso, conseguiremos expandi-las ao contato real com outras pessoas, criando a partir daí vínculos afetivos e interação social com o meio em que se está inserido.

Uma área da tecnologia que melhor vem auxiliado as pessoas com alguma deficiência são as Tecnologias Assistivas (TA)¹¹ visto que procura favorecer o processo do desenvolvimento da autonomia de pessoas com deficiência através da ampliação das possibilidades de comunicação, mobilidade e especialmente aprendizagem.

Diversos estudos já apontaram que o uso das TA nas escolas são recurso básico de acessibilidade sociodigital para aqueles que possuem algum déficit intelectual, neste caso os indivíduos com transtorno do espectro autista, oferecendo a elas uma possibilidade a mais de obter seus objetivos.

A utilização de *software* educacional atua no desenvolvimento cognitivo das crianças contribuindo com a construção de conhecimento, dessa forma promovendo uma melhor qualidade de vida. Esses *softwares* permitem que a criança trabalhe de forma lúdica.

A partir desse pensamento e das dificuldades encontradas para alfabetizar uma criança com autismo, buscou-se na tecnologia digitais estratégias que pudessem, de forma mais dinâmica e prazerosa, auxiliá-lo nesse processo inicial de decodificação de palavras. Para isso, utilizou-se o *software Gcompris*, na rotina de estudo de um aluno com diagnóstico de autismo, com idade de 9 anos, cursando o 4º ano do ensino

¹¹ 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.

fundamental, numa escola particular do estado da Paraíba, mas que ainda não se alfabetizou. O estudo, que utilizou a sessão do *software* “Enriqueça seu vocabulário”, ocorreu durante 4 (quatro) sessões com duração de 1 (uma) hora cada, a instigar a alfabetização do sujeito, observando seu desempenho e, verificando se houve o desenvolvimento da aprendizagem apoiada no *software*.

Este estudo de cunho qualitativo, embasada num estudo de caso investigatório exploratório, teve como propósito analisar de que forma a sessão no jogo: “Enriqueça seu vocabulário” pode ou não apoiar a aprendizagem de um aluno com transtorno do espectro autista.

É nesta mudança de paradigma que este estudo de caso traz um repensar sobre as práticas pedagógicas e a utilização de *software* educacionais livres no cotidiano escolar com as crianças com necessidades especiais.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esse estudo de caso-único adotou um caráter qualitativo, exploratório e descritivo, tem como objetivo investigar de que forma o *software* Gcompris é capaz de auxiliar no letramento de uma criança de 9 anos, com diagnóstico de transtorno do espectro autista e que frequenta o 4. ano do ensino fundamental numa escola particular do estado da Paraíba. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados a observação das atividades e registro em caderno de campo, fotos e filmagem.

A investigação surgiu a partir da observação de que a criança apresentava grandes dificuldades na leitura das palavras e o critério para as atividades escolhidas atenderam a solicitação dos pais e da professora do ensino regular que observaram a dificuldade apresentada pelo aluno ao decodificar as letras para depois atribuir o valor sonoro (Ex: c com a = ca), entretanto, na maioria das vezes, esquece das sílabas que decodificou e não consegue ler a palavra completa.

Diante desse fato, foi escolhido o *software* educacional *GCompris*, gratuito e livre, isto é, permite adaptação de acordo com as necessidades do usuário, e está disponível em pacotes binários para os softwares Windows (140 jogos) e Linux (78 jogos), para crianças entre 2 a 10 anos.

Lançado no ano de 2000, os jogos apresentados no *software* vem com instruções simples, de modo a contemplar usuários com diferentes níveis de conhecimento. O mediador pode criar um perfil para o usuário e direcionar apenas a determinados jogos. Para adquirir a versão completa é necessário a sua compra.

Para este estudo, escolhemos a categoria de leitura que possui o jogo “Enriqueça seu vocabulário”.

O foco desta pesquisa está alicerçado em observações abrangentes, consistentes e coerentes das experimentações empíricas na utilização de um notebook utilizando o jogo em evidência como mediador do processo de ensino e aprendizagem buscando logicidade das hipóteses. Foram utilizadas para levantamento de dados entrevista semi-estruturadas e observação participante.

Nessa perspectiva, o estudo foi dividido em quatro sessões, de aproximadamente 1 (uma) hora durante quatro dias. As sessões tem carga horária total 4 horas, a serem realizadas na residência da criança, para que o ambiente familiar seja um aliado na facilitação do desenvolvimento mediador-aluno e na aquisição do processo de leitura e escrita. Ao se deslocar pelas telas do programa é envolvido por várias cores, figuras, sons, que atraem a atenção das crianças.

Sendo assim, esse estudo teve como objetivo de avaliar a viabilidade do *software* *GCompris* para aquisição da competência na leitura e escrita de um aluno com Autismo. As atividades do *software* apresentam um caráter educacional, possibilitando as crianças com transtorno do espectro autista realizarem grande parte das tarefas de forma lúdica, mas para tanto, há a necessidade de respeitar as particularidades e limitações tanto do programa quanto do indivíduo.

As atividades do *software* apresentam um caráter educacional, possibilitando as crianças com autismo realizarem grande parte das tarefas de forma lúdica, mas para tanto, há a necessidade de respeitar as particularidades e limitações tanto do programa quanto do indivíduo.

3. COLETA E ANÁLISE DOS RESULTADOS

3.1 PRIMEIRO ENCONTRO:

A princípio, a mediadora apresentou o *software* de forma a chamá-lo a atenção para a dinâmica das atividades pretendidas posteriormente. O aluno tentou explorar todo o *software* de forma tranquila. Tentou realizar algumas atividades sem auxílio, mas teve dificuldades, pois, como ainda não domina o mouse e nem a leitura, não compreendeu o enunciado explicativo do jogo, porém encantou-se com o colorido e as diferentes telas do jogo.

A mediadora não fez nenhuma interferência porque era um momento livre de exploração do jogo e a intenção era observar as reações do sujeito. Com base nas observações e interações realizadas durante o encontro, arquivadas em gravação de vídeo, sobre o manuseio do jogo pelo aluno pode-se verificar a motivação inicial em perceber o colorido e a diversidade de imagens apresentadas nas telas.

É necessário ressaltar que grande parte das pessoas com autismo são “pensadores visuais”, ou seja, processam o pensamento em imagens. Grandin (1995, p. 354) afirma que “isso significa que, quando estão pensando sobre alguma coisa, elas veem imagens na sua mente como um videocassete repetindo uma cena”. Desse modo, elas compreendem, assimilam e retêm bem mais a informação que lhes é apresentada de maneira visual.

Essa característica de apresentação de informação, permanente e concreta, ajusta-se às características específicas do pensamento de uma pessoa com autismo, ou seja, é uma estratégia básica e fundamental em todos os processos de seu ensino-aprendizagem. É possível dizer também que um ambiente bem estruturado, tranquilo e simples ajuda a focar a atenção desses alunos que apresentam, muitas vezes, desordem de déficit de atenção e hiperatividade.

Segundo Moore:

[...] uma das melhores adaptações que você pode fornecer a um estudante com autismo é um ambiente previsível e organizado. Mudanças e bagunças podem resultar em ansiedade, problemas de comportamento, perguntas repetitivas e/ou retraimento. (MOORE, 2005. p. 56).

Essa é mais uma razão por que devemos pensar em estratégias que facilitem a aprendizagem da pessoa com autismo que sejam flexíveis e respeitem sua maneira de pensar e de aprender. Isso quer dizer que são necessárias adaptações físicas e modificações no currículo escolar, porquanto elas têm dificuldades de entender instruções complexas e acabam por se desorganizar, o que promove um comportamento “inadequado” e desafiador.

A apresentação do *software Gcompris* deu-lhe a chance de mostrar seus sentimentos, expressar suas emoções e interagir com a mediadora, mesmo que ainda de forma superficial.

3.2 SEGUNDO ENCONTRO

A mediadora mostrou o software e o direcionou para a atividade “Enriqueça o seu vocabulário”.

Inicialmente, no nível 1, são apresentadas uma lista de palavras na categoria de animais com o texto, imagem e a pronúncia do respectivo nome. Neste momento o aluno não precisou de mediação e errou apenas a alternativa que pedia para clicar no chimpanzé, por reconhecê-lo apenas por “macaco”.

Para Mayer (2005) os alunos aprendem melhor quando se combinam palavras e imagens do que só palavras que ele denominou de princípio multimídia.

Essas afirmações foram confirmadas, quando verificamos que o aluno conseguiu entender muito rápido a proposta da atividade e resolveu com desenvoltura, sem necessidade de intermediação. A apresentação da imagem, do som e da escrita facilitou a associação.

Em seguida, no nível 2, essas palavras foram mostradas sem o nome do animal no enunciado do jogo para o usuário encontrá-la, associando-a com a gravura correspondente na qual continha a sua denominação. Assim, foi feita a associação da imagem, som e texto sem a apresentação inicial da escrita.

O aluno demonstrou satisfação e entusiasmo durante toda a participação. Manteve-se tranquilo, buscou a mediadora quando teve inseguro quanto às respostas e não se desmotivou ao usar o computador. Apontou e balbuciou algumas letras durante a atividade e apresentou expressões de surpresa e encanto com o jogo.

Pode-se perceber que o jogo deu certa autonomia a criança, o que foi percebido também pelos familiares da criança.

Os resultados dessa sessão indicam que o aluno desenvolveu um nível de interação maior que quando usa lápis e papel. Apesar de precisar de mediação algumas vezes, por não conhecer o teclado e o mouse do notebook, o aluno não se desorganizou. Observou a demonstração da pesquisadora e logo após, fez tentativas de acertos. O que leva a concluir que o sujeito do nosso estudo tem potencial de atenção e interação. O que nos faz crer que nas outras sessões o aluno estará estimulado para jogar e, conseqüentemente, adquirir os conhecimentos necessários para sua alfabetização.

3.3 TERCEIRO ENCONTRO:

A sessão teve início a partir do nível 3. Nele, o nome do animal não é descrito, é apenas pronunciado o seu nome para a associação com a imagem. Mais uma vez a mediação foi dispensada, pois o aluno acertou todas as alternativas, indicando que o som do nome dos animais conduz a detecção das suas respectivas gravuras, ou seja, a atividade apresentou uma solicitação direta, clara e objetiva, facilitando assim, a compreensão do aluno. Ele sentiu confortável para responder às questões. Acredita-se que isso se deva ao atrativo e estimulante recurso de que o *software* dispõe.

Sobre esse aspecto, Valente (1991) chama a atenção e enuncia:

O computador dispõe de recursos como: animação, som, efeitos especiais, fazendo com que o material institucional seja mais interessante e mais atrativo ao aluno com deficiência. Com esse recurso, o aluno talvez seja capaz de ficar ligado ao material por mais alguns minutos, o que pode trazer avanços em seu processo de ensino e aprendizagem (VALENTE, 1991, p. 63).

Mais uma vez, verifica-se aqui o princípio multimídia (MAYER, 2001), mostrando que o aluno aprendeu bem mais quando se combinaram palavras e imagens do que só palavras.

Por isso, entende-se que é necessário, sempre, levar em consideração as dificuldades, apresentando atividades que sejam funcionais, adequadas e significativas para os autistas, dentre elas, exercícios que tenham relação com a vida diária dele, que não precisem de muito esforço imaginativo, que abusem do visual e tenham um enunciado mais direto.

No nível 4, as imagens foram exibida para o estudante digitar os seus respectivos nomes. Nessa fase, o aluno não soube desenvolver o que foi solicitado porque foram muitas informações ao mesmo tempo, além da grande dificuldade que apresenta em decodificar as sílabas. Ele ficou confuso e teve dificuldade para aplicar todos os procedimentos solicitados. Percebemos que ele sentiu dificuldade de transferir os conhecimentos adquiridos na vida real para a atividade escrita.

Foi percebido também dificuldades com o uso das palavras que apresentam encontro consonantal e dígrafos. Palavras simples como “jacaré”, ele escreveu com mais autonomia.

Em outras tentativas de fazê-lo entender, apresentamos um modelo. O aluno conseguiu realizar, porém, a atividade durou o dobro do tempo de outras. Esse comportamento confirma as palavras de Moore (2005), quando afirma que uma das grandes dificuldades do autista é de ter que entender a lógica de funcionalidade das línguas, por não compreender a representação escrita. Afirma ainda que, os autistas “necessitam de tempo extra e recursos visuais para processar as informações pertinentes dadas em um trabalho de leitura” (Moore, 2005. p.50).

Essa dificuldade também se confirma quando eles são solicitados a fazer diversas tarefas ao mesmo tempo. Embora essas dificuldades sejam sentidas, percebe-se que são minimizadas, pelo menos no caso deste aluno, quando utilizamos o recurso digital.

3.4 QUARTO ENCONTRO:

Aqui foi reaplicado o jogo para investigar como o estudante associa palavras diferentes das que categorizou anteriormente e avaliar os avanços e as dificuldades apresentadas no ato de jogar.

É pertinente afirmar que o tablet foi substituído por um computador de mesa porque foi notado que o aluno apresentou dificuldade de manusear o portátil e com isso, poderia comprometer a avaliação do software. Com essa substituição, foi notória a facilidade do sujeito em encontrar as palavras no teclado.

Figura 1: Reaplicação do jogo



Fonte: Arquivo das pesquisadoras

O aluno olhou e começou a dizer o nome de tudo o que via na cena. Foi elogiado e depois convidado a continuar realizando as atividades do jogo. A sua concentração e gosto em realizar as atividades foram visíveis o que o fez conseguir responder as questões com pouquíssima mediação e foi automaticamente mudando de fases.

O ponto a ser avaliado é que o aluno conseguiu entender a solicitação das três primeiras fases porque o enunciado foi claro e preciso e por que houve a combinação da imagem, som e da escrita, porém, na última fase, ele precisava fazer um resgate da memória sequencial e usá-la para fazer uma junção das letras formando sílabas, o que não ocorreu por causa da dificuldade com a memória significativa e sua rigidez de pensamento. Mais uma vez, podemos nos valer das palavras de Moore (2005), “Eles precisam de assistência para guardar informações na memória e para acessar essas informações. É como se seu cérebro não pudesse processar a informação a não ser que ela fosse apresentada num formato de lista”. (MOORE, 2005. P.51)

Por fim, os resultados indicam que, ao longo das sessões o aluno desenvolveu um nível de interação cada vez maior. O que leva a concluir que o sujeito da nossa pesquisa tem potencial a ser explorado, embora em alguns momentos tenha apresentado dificuldades de compreensão. Os resultados também indicam que o GCompris deu-lhe a chance de mostrar seus sentimentos, expressar suas emoções e interagir com o interlocutor, oportunizando-o o mecanismo enunciativo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resposta, ao que este estudo se propôs a avaliar, pode-se dizer que o Sistema GCompris mostrou-se eficaz para auxiliar no processo de alfabetização do sujeito foco, conforme se pode observar. Percebe-se inicialmente que os recursos visuais apresentados no jogo oportunizou que o estudante atribuisse sentido para as suas respectivas palavras que deveria selecionar. Além disso, reitera-se que a associação do som com a pronúncia do nome e a imagem também facilitou a identificação das palavras.

É importante destacar que os resultados que estão sendo obtidos por meio de registros feitos pelas mediadoras estão demonstrando que os recursos tecnológicos e as estratégias organizadas e adotadas estão favorecendo a participação do aluno nas atividades de leitura e escrita além de viabilizar a ampliação de habilidades comunicativas como a própria ampliação do uso da fala.

O *software* mostrou-se sobremaneira relevante para a promoção de uma aprendizagem significativa e contextualizada para essa criança, uma vez que ele conseguiu entender o objetivo das atividades realizadas com o uso do computador muito mais rápido do que as atividades propostas em sala de aula com a professora do ensino regular. É necessário lembrar que, assim como outras crianças da sua idade, ele nasceu na era da tecnologia digital e que o uso do computador pode potencializar sua aprendizagem e sua inclusão digital, educacional e até social.

Outro fator a considerar é que os pensamentos dos alunos autistas são concretos, visuais. Eles transformam a imagem em objetos mentais e, para absorver bem mais o conhecimento, é necessário utilizar-se de recursos que atraiam sua atenção. Isso nos leva a inferir que o uso do computador, como uma ferramenta auxiliar na educação desse grupo de pessoas especiais, através da integração com o conteúdo visto em sala de aula e no cotidiano, favorece o desenvolvimento cognitivo, respeitando-se as especificidades de cada um.

Com isso, nos instiga a dar continuidade ao estudo oportunizando o aluno o auxílio do desenvolvimento da sua alfabetização e investigando a relevância do *software* na aquisição da leitura e da escrita.

REFERÊNCIAS

- [1] Ferreiro, Emilia. Alfabetização em processo. São Paulo: Cortez, 2011.
- [2] Grandin, T. Thinking in Pictures. New York: Doubleday, 1995, p. 354.
- [3] Jordan, R. Educação de crianças e jovens com autismo. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.
- [4] Mayer,, R. E. The Cambridge Handbook of Multimedia Learning. (3ª.ed) Santa Bárbara: Universty of Califórnia, 2005.
- [5] Moore, S. T. Síndrome de Asperger e a escola fundamental: soluções práticas para dificuldades acadêmicas e sociais. São Paulo: Associação Mais 1, 2005.
- [6] Prensky, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October, 2001.
- [7] Silva, C.A. Aplicação da realidade aumentada em intervenções para crianças com autismo através de um sistema de autoria de realidade aumentada. (monografia de graduação, Universidade Presbiteriana Mackenzie). São Paulo, 2013.
- [8] Valente, J. A. Liberando a mente: computadores na educação especial. Campinas: Graf. central da Unicamp, 1991.

Capítulo 12

Acessibilidade educacional: O que nos dizem os estudantes com altas habilidades/superdotação?

Renata Gomes Camargo

Resumo: Abordar as temáticas Altas Habilidades/Superdotação –AH/SD– e Acessibilidade Educacional impõe o desafio ao pesquisador, de refletir de forma relacional, sobre as implicações pedagógicas dessas para os estudantes que apresentam características/indicadores relacionados à primeira temática. Este artigo tem por objetivo apresentar e discutir o que os estudantes com AH/SD consideram importante para a constituição da sua acessibilidade educacional, a partir das experiências vivenciadas por eles, em espaços educacionais voltados ao enriquecimento extracurricular. Os alunos participantes da pesquisa frequentam três diferentes Programas de Enriquecimento Extraescolar, o Programa de Incentivo ao Talento – PIT, o Centro de Educação e Difusão do Talento de Vitória -CT – VITÓRIA e o Instituto para Otimização da Aprendizagem – INODAP-. A investigação foi qualitativa, o instrumento de coleta foi uma entrevista semiestruturada realizada com os estudantes e a abordagem dos dados seguiu os princípios da Análise de Conteúdo. Como principais resultados têm-se que as atividades, os recursos e as mediações realizadas nos Programas de Enriquecimento Extraescolar são efetivos e contribuem significativamente para o aproveitamento do potencial dos estudantes com AH/SD, atendendo às suas necessidades educacionais especiais. Por fim, destaca-se que as falas destes estudantes evidenciaram que as ações desenvolvidas nos Programas de Enriquecimento Extraescolar estudados são eficazes e importantes para a constituição da sua acessibilidade educacional. Assim, é possível afirmar que os Programas de Enriquecimento Extraescolar estudados atuam e desenvolvem estratégias educacionais voltadas para estudantes com AH/SD, que contribuem significativamente para a constituição da sua Acessibilidade Educacional nestes espaços e, que podem contribuir também para a acessibilidade e inclusão na escola.

Palavras-chave: Altas habilidades/Superdotação. Acessibilidade educacional. Programas de Enriquecimento Extraescolar.

1. INTRODUÇÃO

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva apresenta o seguinte conceito sobre Altas Habilidades/Superdotação-AH/SD:-

Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p.9).

Os comportamentos/indicadores de AH/SD geram características que são observáveis nas ações dos estudantes com AH/SD. Alencar e Fleith (2001, p. 65-66) apontam uma série de possíveis atributos relacionados à estes comportamentos/indicadores e, afirmam que o sujeito com AH/SD:

- É curioso.
- É persistente no empenho de satisfazer os seus interesses e questões.
- É crítico de si mesmo e dos outros.
- Tem senso de humor altamente desenvolvido
- Não é propenso a aceitar afirmações, respostas ou avaliações superficiais.
- Entende com facilidade princípios gerais.
- Tem facilidade em propor muitas ideias para um estímulo específico.
- É sensível a injustiças, tanto ao nível pessoal como social.
- É um líder em várias áreas.
- Vê relações entre ideias aparentemente diversas.

Quando se pensa nos comportamentos/indicadores de AH/SD, faz-se essencial refletir sobre a apreciação desses nas instituições educacionais frequentadas pelos estudantes com AH/SD. Sendo assim, acredita-se que um item importante para a promoção e efetivação da inclusão destes estudantes, é a promoção da sua Acessibilidade Educacional. Isso significa mais do que acesso a espaços educacionais, dentre estes a escola, implica também na sua participação e envolvimento no processo de aprendizagem, bem como na sua permanência qualificada nesses.

Neste sentido, o objetivo deste trabalho é apresentar e discutir os aspectos que os estudantes com AH/SD consideram importante para a constituição da sua acessibilidade educacional a partir das experiências vivenciadas por eles em espaços educacionais voltados ao enriquecimento extracurricular.

2. ACESSIBILIDADE EDUCACIONAL: O QUE PENSAM A RESPEITO E QUAIS AS REFLEXÕES POSSÍVEIS DAS PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES COM AH/SD?

Este trabalho é parte de um capítulo da dissertação de mestrado intitulada “Estratégias de acessibilidade para e por estudantes com Altas Habilidades/Superdotação”. A idealização da coleta dos dados embasou-se no entendimento de que, ao se ter como foco de investigação as estratégias de Acessibilidade Educacional, é essencial saber a opinião, apresentar e refletir sobre o que pensam as pessoas para as quais as referidas estratégias se direcionam.

O artigo teve a sua metodologia embasada na investigação qualitativa (GIL, 2010), a partir da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) das falas de estudantes com AH/SD. Neste trabalho, traz-se um recorte das referidas falas no quadro 1, no qual apresentam-se as percepções de seis estudantes do grupo de 24 ao todo que participaram da investigação.

Estes alunos frequentam três diferentes programas de enriquecimento extraescolar, o Programa de Incentivo ao Talento – PIT, o Centro de Educação e Difusão do Talento de Vitória -CT – VITÓRIA e o Instituto para Otimização da Aprendizagem – INODAP-. Sua participação na pesquisa constituiu-se por meio da realização de uma entrevista semiestruturada (GIL, 2010). Os responsáveis pelos estudantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido –TCLE, uma vez que eles tinham idade entre 10 a 15 anos. Ainda, o estudante deveria estar participando por, no mínimo, um ano do programa de

enriquecimento extraescolar e frequentando um dos anos finais do Ensino Fundamental, para poder participar da pesquisa. Ressalta-se que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria- UFSM.

A análise de conteúdo (BARDIN, 2011) utilizada para investigar as falas dos estudantes, é assim definida:

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações.

Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos: ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN, 2011, p. 37).

Entre as categorias de análise que compuseram a referida dissertação, elegidas a partir dos elementos de significação, presentes nas respostas dos estudantes com AH/SD participantes da pesquisa, aos questionamentos da entrevista semiestruturada, escolheu-se para elaboração deste artigo, o estudo dos dados relativos à categoria: “Estratégias de acessibilidade: atividades e recursos materiais”, com o objetivo de realizar uma reflexão sobre acessibilidade educacional. As falas dos estudantes selecionadas para exemplificar a categoria de análise serão apresentadas no Quadro 1.

Apesar de as leis (DECRETO 7.611, 2011; LEI 9.394, 1996; DECRETO 5.692, 2004) garantirem direitos que dão suporte para a constituição de acessibilidade educacional e inclusão escolar dos estudantes com AH/SD, tais estudantes não ou pouco são reconhecidos e menos ainda atendidos nas suas necessidades, como apontam as estatísticas da educação no Brasil. O último dado que se tem é de que somente 5.786 estudantes com AH/SD foram declarados no censo escolar (INEP, 2009).

Logo, a escola ainda precisa contar com espaços educacionais extraescolares que deem o suporte para a identificação e o reconhecimento destes sujeitos. Assim como para o atendimento de suas necessidades educacionais especiais.

Atender às estas necessidades de estudantes constitui-se um objetivo que tem demandado ações independentemente das leis serem colocadas em prática na escola. É um dos fatores, que muitas vezes caracteriza os Programas de Enriquecimento Extraescolar, dentre estes o PIT, CT-VITÓRIA e INODAP estudados na dissertação citada, que mesmo tendo parcerias com as escolas, executam suas atividades com autonomia, em prol do desenvolvimento dos potenciais de estudantes com AH/SD.

É pertinente a explicação do que se entende por Programa de Enriquecimento Extraescolar. O “extra”, nesta pesquisa, é colocado como referência ao espaço, horário e/ou organização e/ou atividades educacionais dos programas que se diferenciam da escola. Porém, quanto às atividades desenvolvidas na abordagem/concepção de enriquecimento, por vezes, pode não diferir entre o que é oferecido na escola, especialmente no âmbito do atendimento educacional especializado, e no espaço extraescolar.

Enriquecimento diz respeito à “[...] abordagem educacional que oferece à criança experiências de aprendizagem diversas das que o currículo normalmente apresenta” (SABATELLA e CUPERTINO, 2007, p. 74). Gerson e Carracedo (2007) apontam a proposta de enriquecimento educacional para estudantes com AH/SD, como programas instigantes e favorecedores dos seus potenciais, que contemplam experiências que geralmente a escola, por meio do seu currículo¹² comum, não oferece. Os programas possibilitam que os estudantes tenham acesso à informação, conhecimentos, materiais e atividades avançadas, seguindo metodologias e estratégias que contemplam as suas características e as suas demandas socioeducativas.

Segue uma breve descrição de cada um dos três programas de enriquecimento investigados. Para tanto, utilizou-se como subsídio documentos cedidos pelos três Programas de Enriquecimento Extraescolar (projetos, relatórios e quadros organizacionais), a partir da autorização institucional assinada pelos coordenadores e presidente desses. As nomenclaturas, especialmente as que dizem respeito ao conceito de estudante com AH/SD foram mantidas de acordo com os materiais originais consultados.

O Programa de Incentivo ao Talento –PIT- é um projeto de extensão da Universidade Federal de Santa Maria, que na época da realização da pesquisa, estava há 12 anos desenvolvendo as suas atividades, com excelência e empenho na qualificação dessas, contando com profissionais, em sua maioria com formação em Educação Especial. Apesar do PIT realizar as suas atividades essencialmente com a colaboração de profissionais voluntários, em espaços cedidos por instituições educacionais e precisar concorrer

¹² Define-se um currículo como um: “[...] conjunto de propostas que levam a determinar, executar e avaliar as atividades e conteúdos oferecidos de forma sistemática aos alunos da escola” (NICOLOSSO e FREITAS, 2002, p. 19).

anualmente a editais para ter algum tipo de recurso financeiro, não deixa de proporcionar aos estudantes vivências em outros espaços educacionais, materiais e ou recursos, para que possam ser contempladas as suas demandas.

O Centro de Educação e Difusão do Talento de Vitória -CT – VITÓRIA- apresenta-se como uma instituição organizada, com a maior equipe dos três programas, bem como maior amplitude de “parcerias do conhecimento”, possibilitando abranger e contemplar em atividades uma maior gama da multiplicidade de manifestações e interesses que surgem das demandas educacionais dos alunos com AH/SD que identificam. O centro está vinculado a rede municipal de ensino de Vitória/ES.

O CT-VITÓRIA, assim como o INODAP, oferece oportunidades aos estudantes com AH/SD com condições socioeconômicas menos favorecidas, especialmente através da concessão de bolsas de auxílio financeiro, contribuindo significativamente para evitar o não reconhecimento e aproveitamento dos potenciais por vezes apagados e/ou não valorizados na realidade em que se encontram.

O INODAP destaca-se pela na diversidade dos atendimentos oferecidos, uma vez que, para além das atividades de enriquecimento, traz a possibilidade de atendimento com psicólogos e psicopedagogos, para atender possíveis aspectos de dificuldade pedagógica e/ou sócio emocional dos estudantes vinculados à 80 instituições. Além disso, é a única das três instituições que é privada e possui sede própria, o que propicia aos estudantes uma maior proximidade e identificação com este espaço.

Ainda, sobre os três Programas de Enriquecimento Extraescolar abordados nesta pesquisa, cabe destacar a preocupação com a formação dos profissionais que atuam diretamente ou como colaboradores eventuais, sendo que todos possuem formação mínima sobre AH/SD. Também, se sobressai o envolvimento com outros aspectos e contextos, para além das questões educacionais, que envolvem os estudantes que participam das suas atividades, pensando nesses em sua globalidade. Neste sentido, dentre outras ações, os programas proporcionam que, os professores, pais e/ou responsáveis dos estudantes, possam estar conhecendo mais sobre AH/SD, possivelmente, auxiliam no entendimento das questões que envolvem este comportamento dos seus educandos/filhos.

A relação que se realizou nesta investigação, qual seja, AH/SD e acessibilidade educacional, não foi encontrada em procura por pesquisas precedentes. Em busca, no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES (CAPES, 2012), foram localizados 302 registros na temática “acessibilidade”, mas nenhuma produção que abordasse acessibilidade para pessoas com AH/SD. Em procura somente pela temática “AH/SD” ou em combinação com “acessibilidade” ou com “acessibilidade educacional”, também não foi encontrada nenhuma produção.

Com esta busca, verificou-se que apesar de os estudantes com AH/SD terem necessidades educacionais especiais e se constituírem como público-alvo da Educação Especial, a acessibilidade educacional desses, processo importante para que a inclusão escolar se efetive, ainda é pouco discutida no âmbito da Educação Comum e da Educação Especial. Em contrapartida sabe-se que :

[...]são aquelas público-alvo da atuação da educação especial que compreende os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2011).

Assim, pensou-se no estudo de Programas de Enriquecimento Extraescolar, visto que tais espaços educacionais são exclusivamente organizados para o atendimento dos estudantes com AH/SD, verificando-se na configuração desses, as interessantes e pertinentes estratégias de Acessibilidade Educacional desenvolvidas para estes educandos. Tais espaços são pensados e organizam seu trabalho com base nas características e necessidades educacionais especiais dos estudantes com AH-SD. As atividades e as experiências que são proporcionadas nestes programas podem ser visualizadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Exemplos de falas dos estudantes com AH/SD, organizadas a partir da categoria de análise “Estratégias de acessibilidade: atividades e recursos materiais”.

ESTUDANTE	CATEGORIA “ESTRATÉGIAS DE ACESSIBILIDADE: ATIVIDADES E RECURSOS MATERIAIS”.
A	<p>“No (nome do programa) é dirigido que nem nas matérias, só que nas matérias, informática não conta como uma matéria no colégio, a gente vai com a professora que quiser, e no (nome do programa) a gente tem uma área só assim de informática, outra de brincar, outra de história, e eu acho que é bem diferente do colégio [...] a gente tem que achar as peças que se encaixam, tem que ter criatividade pra pensar em como que elas vão se juntar, como que vai fazer as coisas [...] no (nome do programa) acho que tem mais atividade pra gente se divertir, pra brincar e pra aprender mais fácil, uma área, uma coisa que a gente não aprende no colégio [...] Sim, primeiro a gente montou duas vez, uma foi com materiais recicláveis e outra com materiais sólidos, como ferros, parafusos, acho que essa ideia foi legal porque a gente podia fazer outras coisa, trabalhar com outros materiais tipo carpintaria, madeira [...] Eu acho que sim, porque eu entendo essa área da robótica, que é uma coisa que eu sei muito, internet, eu to sempre por dentro, olho sempre aquele site de, o Baixaki, site de estudo [...] Depende da área, tem umas áreas que eu acho assim mais fácil, outras mais difícil, matemática eu acho que é uma área mais difícil, tem que prestar muito mais atenção [...] no colégio eu tenho nove matérias, aulas assim que eu tenho que saber de todas, do assunto, depois eu tenho que lembrar disso e de mais uma coisa nova, é complicado, e no (nome do programa) a gente ve uma coisa assim por mês, dois mês, daí a gente muda.”</p>
B	<p>“Acho que é os passeios e as brincadeiras; no colégio não tem como fazer brincadeiras, por causa das aula, dia que tem prova, pior ainda [...] No de esportes, as brincadeiras são mais usando os braços e as pé, no GTEC era mais os braço, que tinha que montar as coisa, tinha que usar a cabeça também [...] Os três grupos que eu participei, no de musica a gente tava usando os instrumentos, a gente tava usando bastante coisa até, a gente tocava algumas coisas quando traziam, era bem divertido [...] Elas são diferentes, são fácil de fazer algumas, eu quase nunca falto, daí eu venho, presto atenção em tudo [...] Às vezes sim, às vezes não, às vezes dá umas coisa errada, eu me sinto feliz, porque daí tem mais uma chance de fazer de novo, daí a vezes a gente erra bastante coisa, no GTEC eu fiz bastante coisa errada, não conseguia fazer o robô por causa do prego, eu não consegui grudar na cabeça do robô, pra prende o pescoço com a cabeça, daí eu tava tentando bater com um cano, pra ver se entrava dentro do copo [...] Acho que sim. Acho que foi na montagem do GTEC, no grupo de música, porque já passou, porque nesse de esportes a gente não sabe o que mais vai acontecer, porque tá no meio do ano ainda, não tá lá perto do fim. O da música foi a melhor aprendizagem da musica, o GTEC foi aprender mais sobre o que eu queria, sobre os computadores, robôs, informática [...] Sim, às vezes eu aprendo algumas coisa aqui no (nome do programa) e eu digo lá pros meus colega no colégio que não estão aqui, tem alguns que querem entrar aqui pra saber como é que é [...] Às vezes eu consigo, acho que foi no (laboratório de universidade), a montagem dos carros, daí um monte de gente na sala queria ver, como é que é, quer saber, porque tem gente que não sabe como é que se monta aqueles carrinhos [...]”</p>
C	<p>“A, é aquilo que eu te falei logo no começo, é que a escola, é mais pra você ficar lá, estudando, dar as matérias entendeu? Agora aqui no (nome do centro) não, cê pode fugir um pouco da aula entendeu, a poxa vamo ver aqui na internet aqui, não é só fica ali em cima do robô, a vamo pensar aqui, não vai no computador ali pesquisa um negócio, é assim né. [...] posso refletir mais, no programa eu, de robótico eu entendo pra caramba, na escola também, só que não é igual, porque eu gosto muito de robótica[...] É, as atividades que eu faço, a robótica estimula sim, entendeu? [...]Computador, internet, às vezes também a gente usa, a vamo botar uma fita aqui, entendeu a gente usa isso também [...] Bom, eu consigo sim, objetivo nas atividades, é aquilo que, tudo que eu começo eu termino entende? [...] Sim, muito, minha vontade é construir uma casa, um carro, um carro que anda sozinho, uma casa toda eletrônica, isso tão construindo também agora, um avião todo autônomo, um barco autônomo [...] Bom, porque aquilo que eu falei né, eu acho que hoje eu aprendo as coisas mais fácil porque, a sei lá, porque seu so dotado, so superdotado, sei lá. Aram, quando tem reunião aqui do (nome do centro), aí pede pra falar um pouco o que aconteceu no ano, aí eu falo foi isso e isso, aconteceu isso também, a gente conseguiu montar o robô, a gente não conseguiu [...] Na escola eu acho um pouco mais difícil as matérias assim entendeu? É um pouco mais chato na verdade, mais eu aprendo, basta querer. A na escola não, a porque, sei lá, não é aquela coisa divertida como é na robótica entendeu? Que na escola, quando cê tá com, quando se tá anotando a matéria, cê não pode sair pra pesquisar o que aconteceu ali e tudo, na robótica a gente pode, a vo ali no computador pra ve, entendeu? Acho que é por isso.”</p>

Quadro 2 – Exemplos de falas dos estudantes com AH/SD, organizadas a partir da categoria de análise “Estratégias de acessibilidade: atividades e recursos materiais”.
(continuação ...)

ESTUDANTE	CATEGORIA “ESTRATÉGIAS DE ACESSIBILIDADE: ATIVIDADES E RECURSOS MATERIAIS”.
D	<p>“É porque assim, se você tá na escola é aquele monte de aluno, vamos botar por exemplo, 30 alunos, e quando você vem pra cá você tem 10 a 12 crianças, então a atenção tá quase toda focada em vocês, pra mim naquele pouquinho ali você aprende mais, não tem aquele negocio, V não fala isso, não tem, você fica ali, já que tem doze alunos, o professor vai explicar melhor e ninguém, e todo mundo quer aprender, se já uma atividade extra, ninguém vai atrapalhar né [...] Bem, a gente utiliza o tatame que amortece a nossa queda, o kimono só, tem a semana toda, menos domingo, a gente chega põe o kimono [...] cumprimenta o nosso professor que a gente chama de sansei [...] a gente começa os handori que é a luta, aí a gente começa a treinar [...] Por enquanto sabe que não, por enquanto eu só tenho um objetivo, ficar treinando, dar o melhor de mim, eu não gosto de ficar em segundo, eu acho que eu não sei perde, porque às vezes o ser humano não admite que não sabe perder [...] Claro, é assim, você fica eufórica, você tá aqui e pensa no outro momento ali [...] eu aprendo com facilidade já falei, só não gosto muito de estudar [...] se você fala comigo eu já gravo porque aquilo pode ser importante [...] Tenho, consigo, eu sou uma pessoa assim, não fala não e nem talvez pra coisas que vem pra mim, porque a porta só abre uma vez, se eu jogar esta oportunidade pela janela, vai ter uma pessoa ali embaixo que vai pegar ela.”</p>
E	<p>“Tem mais atividades [...] No grupo de Educação Física, a gente utiliza coisa de Educação Física, como corda, bambolê, coisas assim, no grupo de Artes a gente utilizava cartolina algumas vezes, quando a gente tinha que fazer cartaz por exemplo, papel, lápis, caneta, canetinha, a gente podia escolher o que queria usar, por um lado sim, porque dá pra se expressar por essas formas assim [...] Sim, porque dá vontade de realmente tentar de novo e fazer outras coisas também, trabalhos de arte, a gente aprendeu uma nova técnica no grupo de artes ano passado, trouxeram um cara que eu acho que já era formado em artes, e aí ele mostrou pra nós um programa no computador que dá pra desenhar com aparelho lá, chamado <i>tablet</i> eu acho, mas não é um <i>tablet</i> de mão, é um de desenhar assim, aí eu queria um daqueles [...] Sim, por causa da técnica de aprendizado ser diferente como eu falei, eles usam mais atividades do que só de aula assim [...] Sim.”</p>
F	<p>“Eu acho que não tem muita diferença assim, só que eles apresentam mais as coisa [...] O material que a gente usa é corda, a toalha, bola, tipo na Educação Física do colégio eles não falam que tinham esses esportes de cegos, dos que não movimentam as pernas. No outro grupo de Ciências, não tinha materiais diferentes, só mostrava coisas assim que a gente não sabia, se eu não me engano era uma balinha que, sal de cozinha misturado na água daí botava aquela bolinha, daí começou a ferver tudo [...] Sim, eles tão sempre perguntando assim, o que a gente quer, se a gente gostou, se a gente procurou alguma coisa procurar mais, a professora procura também. Sim, eu procuro fazer o meu melhor nas atividades pra poder aprender assim [...] Sim, porque são coisas que são assim, eu acho que eu consigo aprender, já me disseram que eu aprendo mais rápido do que as outras pessoas [...] Sim, é diferente do (nome do programa) como é muita gente, ficam falando assim, eu acabo ficando com dor de cabeça, e aí eu não consigo prestar atenção na aula, não consigo entender às vezes assim. [...] lá o (nome do programa) a pessoa pode escolher o que gosta, e também é mais calmo, as pessoas como faz o que gosta, ficam mais quieta.”</p>

Fonte: Dados organizados pela autora do trabalho.

Pensar em acessibilidade educacional faz presente a reflexão sobre as relações interpessoais com o professor. Chagas e Fleith (2010), por meio de um estudo realizado com estudantes com AH/SD, apontaram a importância dos professores na vida destes. A maioria dos participantes da pesquisa que embasou este artigo informou que um professor fez um diferencial na sua trajetória, e que sem estes provavelmente não teriam tido o desenvolvimento que apresentavam no momento da pesquisa, o que está em concordância com o estudo de Chagas e Fleith (2010, p. 99-100):

Ainda com relação aos aspectos acadêmicos, enfatizamos o papel da mediação de mentores no desenvolvimento do talento [...] Entre os adolescentes que participaram da pesquisa, 80% indicaram ter recebido influência de um mentor ou professor [...].

O papel dos professores está bastante evidenciado nas falas dos estudantes, quando descrevem a natureza das mediações realizadas por eles, destacando aspectos como: desafio, criatividade e diversificação de materiais. Estes aspectos são instigadores do aproveitamento do potencial dos estudantes com AH/SD, em compensação, os mesmos sentem o aumento da efetividade e qualidade da sua participação nas ações, aspectos de grande relevância para a constituição da sua Acessibilidade Educacional.

Em contrapartida, Camargo (2010) aponta que muitas vezes o professor pode tornar-se um desestimulador das AH/SD, por diversos fatores, dentre estes, uma dificuldade de empatia entre estudante com AH/SD e professor. Logo, é importante que os professores da escola tentem aproximar e aplicar cada vez mais nas mediações que realizam, metodologias que os profissionais que atuam em outros espaços

especializados para estudantes com AH/SD tem utilizado e encontram efetividade nas suas propostas, como é ressaltado pelos estudantes.

Sobre acessibilidade educacional e expressão das AH/SD, tem-se à reflexão de como ela acontece e quais elementos influenciam essas diferentes linguagens (ARMSTRONG, 2001; GARDNER, 2011). Partiu-se do entendimento de que existem múltiplas linguagens das AH/SD, que se constituem em sistemas diferenciais de interação, logo, possuem diferentes meios de expressão e compreensão dos conhecimentos. Estes sistemas foram citados por todos os estudantes entrevistados, a medida em que, no espaço dos Programas de Enriquecimento Extraescolar têm as suas singularidades contempladas nas propostas de trabalho oferecidas nestes locais.

De acordo com Camargo, Dal Forno e Freitas (2010), a acessibilidade voltada para os estudantes com AH/SD diz respeito à contemplação dos seus comportamentos/indicadores e das suas características diferenciadas, nas atividades desenvolvidas e que isto geralmente é vivenciado em espaços extraescolares que trabalham com enriquecimento escolar. Estes espaços possibilitam aos participantes, atividades que atendem as suas necessidades educacionais especiais.

Este tipo de atividade é destacado pelos estudantes com AH/SD entrevistados, em geral, ainda complementam sua fala com a informação de que dificilmente essas são oportunizadas na escola. Assim, pode-se pensar em como organizar estas ações também no espaço escolar, possibilitando uma maior significação das aprendizagens a serem desenvolvidas por estes estudantes.

Assim, quando se pensa em diferentes configurações da acessibilidade e se volta o olhar para as pessoas com AH/SD, pode-se falar na constituição de uma Acessibilidade Educacional, que propicie melhores condições para as suas aprendizagens, ao desenvolver, dentre outras, ações que instiguem a expressão das AH/SD nas diferentes linguagens que essas podem assumir. Tais linguagens, podem ser expressadas, por exemplo, em movimentos do judô ou na construção de um robô, como verifica-se nas falas dos estudantes.

Sabe-se que os Programas de Enriquecimento Extraescolar oferecem atividades educacionais direcionadas aos estudantes com AH/SD, proporcionando experiências que geralmente não são oferecidas na escola comum. Estas atividades englobam conteúdos, informações, materiais e metodologias que contemplam as suas necessidades educacionais, bem como exigem profissionais preparados para a atuação junto desses (GERSON e CARRACEDO, 2007; SABATELLA e CUPERTINO, 2007).

Neste contexto, a visualização de como é possível vivenciar e explorar o potencial de estudantes com AH/SD, que pode ser proporcionado pela participação nos espaços supramencionados e que foi apresentada neste artigo, poderá despertar a percepção dos educadores e a organização dos espaços educacionais com novas formas de interagir com os diferentes conhecimentos exigidos para a Educação desses estudantes. Isso concerne ações de promoção da Acessibilidade Educacional de estudantes com AH/SD, que trazem contribuições para a constituição da sua Inclusão Escolar e educacional, ao entender a última como mais ampla que a primeira (GARCIA, 2008), pois engloba a discussão sobre a qualidade da educação e a apreciação das singularidades das pessoas na escola e em outros espaços educativos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As falas dos estudantes com AH/SD evidenciaram que as atividades, os recursos e as mediações, desenvolvidas nos Programas de Enriquecimento Extraescolar estudados, são efetivos e importantes para a constituição da sua acessibilidade educacional. Assim, é possível afirmar que os Programas de Enriquecimento Extraescolar, tem seu foco sobre ações voltadas para estudantes com AH/SD, que contribuem significativamente para a constituição da sua Acessibilidade Educacional e, que podem contribuir também, para a acessibilidade e inclusão na escola.

Em contrapartida, o sucesso das ações, que se concretizam por meio de estratégias de Acessibilidade Educacional, também está associado à solidificação das parcerias, em primeira ordem com as escolas de onde advêm os estudantes com AH/SD participantes dos programas. Dentre outros, porque é no espaço delas que mais facilmente se pode identificar e reconhecer tais estudantes.

Em segunda ordem está a parceria com instituições diversas, que proporcionam atividades nos espaços ou vinculadas aos Programas de Enriquecimento Extraescolar, na maioria das vezes com atuação de profissionais voluntários. Os profissionais destas instituições tem o seu trabalho orientado por profissionais, que atuam diretamente nos Programas de Enriquecimento Extraescolar, o que proporciona que os estudantes com AH/SD possam experimentar com qualidade e efetividade sua(s) área(s) de

interesse, com maior profundidade no conhecimento, com recursos mais especializados e pessoas que apreciam e atendem às suas demandas educacionais.

Acredita-se que, as diferentes parcerias, que são buscadas para qualificar as atividades oferecidas no âmbito dos Programas de Enriquecimento Extraescolar, podem também ser procuradas pelas escolas. Esta busca poderia proporcionar ações diferenciadas do currículo comum, que aconteceriam para estimular os potenciais já reconhecidos, bem como aqueles que ainda serão descobertos nestas instituições.

Programas de Enriquecimento Extraescolar e escolas, ao trabalharem de forma conjunta, em que um busca o apoio e o aperfeiçoamento do seu trabalho, dentre outros aspectos, ao conhecer o que é desenvolvido por outrem, e vice e versa, tendem a cada vez mais consolidar a constituição da Acessibilidade Educacional dos estudantes com AH/SD. Assim, a inclusão destes estudantes pode tornar-se um processo cada vez mais qualificado e expressivo.

REFERÊNCIAS

- [1] Alencar, E. M. L. S.; Fleith, D. S. *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. 2ª. ed. São Paulo: EPU, 2001.
- [2] armstrong, T. *As inteligências múltiplas na sala de aula*. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- [3] Bardin, L. *Análise de conteúdo*. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro, São Paulo: Edições 70, 2011.
- [4] Brasil. Decreto Nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Disponível em: <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/23/2004/5296.htm>. Acesso em: 25 jul. 2011.
- [5] _____. Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 17 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 13 fev. 2012.
- [6] _____. 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 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> Acesso em: 11 nov. 2010.
- [7] _____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2010.
- [8] Camargo, R. G. *O que envolve o aprender? Estudo de caso sobre altas habilidades/superdotação e dificuldades de aprendizagem*. 2010. 50 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.
- [9] Camargo, R. G., Dal Forno, L. F., Freitas, S. N. *Acessibilidade para alunos com altas habilidades/superdotação: a relevância de ações educacionais conjuntas*. In: Anais do I Congresso Internacional sobre Altas Habilidades/Superdotação, IV Encontro Nacional do CONBRASD, IV Seminário de Altas Habilidades/Superdotação da UFPR. Curitiba/PR: Universidade Federal do Paraná, 2010, p.11-19.
- [10] Capes. Portal de Periódicos da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – CAPES. Disponível em: www.periodicos.capes.gov.br. Acesso em: 01 de março de 2012.
- [11] Chagas, J. F.; Fleith, D. de S. *Habilidades, características pessoais, interesses e estilos de aprendizagem de adolescentes talentosos* Revista de Psicologia da USF. v. 15, n.1, jan/abr. 2010, p. 93-102,. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psuf/v15n1/10.pdf>. Acesso em: 24/03/11
- [12] Garcia, R. M. C. *Políticas inclusivas na educação: do global ao local*. In: Claudio Roberto Baptista; Katia Regina Moreno Caiado; Denise Meyrelles de Jesus. (Org.). *Educação especial: diálogo e pluralidade*. 1 ed. Porto Alegre: Mediação, 2008, v. 1, p. 11-23.
- [13] Gardner, H. *Inteligencias múltiples: la teoría em la práctica*. Tradução por María Teresa Melero Nogués. 1ª ed. 4ª reim. Buenos Aires: Paidós, 2011
- [14] Gerson, K.; Carracedo, S. *Niños com altas capacidades a la luz de las múltiples inteligências*. 1ª ed. Buenos Aires: Magistério del Río de la Plata, 2007.

- [15] Gil, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 5ª. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- [16] Inep. Sinopse estatística da educação básica 2009. Brasília: INEP, 2009. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>. Acesso em 10/04/2011.
- [17] Sabatella, M. L.; Cupertino, C. M. B. Práticas Educacionais de Atendimento ao Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Volume 1: Orientação a Professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007, p.67-80.

Capítulo 13

A educação dos alunos com altas habilidades/superdotação em Portugal considerando as concepções de educação e cultura

Monaliza Ehlke Ozorio Haddad

Resumo: A educação dos superdotados é, sem dúvida desafiadora, intrigante e fascinante, mas sempre apresentou alguns preconceitos, resistências e até algumas polêmicas na área educacional. Hoje, podemos dizer que as contribuições legais e as pesquisas estão informando a comunidade e defendendo os alunos com altas habilidades/superdotação sobre os seus direitos e respeitando as suas diferenças. Neste artigo apresento a legislação de Portugal e de algumas associações previstas para estes alunos. A Constituição da República Portuguesa (1976) em seu capítulo III Direitos e deveres culturais em seu Artigo 73, faz o direcionamento para a Educação, Cultura e Ciência. Nessa perspectiva o homem é compreendido como sujeito concreto, como ser social que interage dinamicamente com a realidade e com outros homens, que compreende o conjunto das relações sociais em que está inserido, que se humaniza nesse movimento real, produzindo cultura. A organização escolar tem como função viabilizar encaminhamentos pedagógicos que atendam a especificidade do ensino e da aprendizagem dos alunos para a apropriação de conhecimentos, compreendendo o processo de ensino e aprendizagem, a reestruturação de sua práxis interventiva e mediadora, visando uma educação com qualidade, igualitária e transformadora a qual possibilite a todos os alunos o direito à educação e à cultura dos conhecimentos organizados e sistematizados previstos no currículo, buscando a aquisição do conhecimento. Cabe ao professor conhecer as características individuais dos alunos com altas habilidades/superdotados e as diferentes formas de manifestação de suas singularidades por meio de observações que lhe permitam identificar as preferências e facilidades de cada um, assim como suas limitações.

Palavras-chave: Inclusão; Aprendizagem; Cultura; Legislação para Altas Habilidades/Superdotação; Ensino Regular

1. INTRODUÇÃO

Em 1994, com a Declaração de Salamanca a qual proclama “a Escola Para Todos” ou “Escola Inclusiva”, defendendo o direito de crianças e jovens com N.E.E. ao acesso às escolas regulares e também ao fato que deve ser a escola e os professores a adequarem-se e serem capazes de ir ao encontro dessas necessidades (UNESCO, 1994).

Diante desta perspectiva, que a educação é um direito de todos, o artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), que também é uma referência aos nossos estudos,

1. Toda pessoa tem direito a educação. Educação deve ser gratuita, pelo menos o que corresponde ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório.
2. A educação deve visar a plena expansão da personalidade humana e o reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais. Deve promover a compreensão, tolerância e amizade entre as nações, grupos religiosos ou raciais e deve promover as atividades das Nações Unidas para manutenção da paz.
3. Os pais tem o direito primário em escolher o tipo de educação que deve ser dada aos filhos.

A Declaração de Salamanca contribuiu muito para a educação das pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NEE), evidenciando que o processo de inclusão é primordial para garantir a dignidade e os direitos humanos. A escola tem a função de atender às necessidades dos alunos, e deve visar o seu desenvolvimento, promovendo o ensino e aprendizagem para todos, onde,

as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (UNESCO, 1994).

Neste sentido, na inclusão na busca de direitos para os alunos com NEE temos,

“Inserção do aluno com NEE significativa, sempre que possível na classe regular da escola da sua residência, onde deve receber consentâneos com as suas características capacidades e necessidades. Para esse fim, e quando necessário, ele deve poder contar com serviços e apoios especializados prestados por educadores e professores especializados e por quais especialistas que se julgue pertinente, não esquecendo o papel fundamental que os educadores e professores do ensino regular e os pais devem ter em todo este processo.” (Correia, 2008).

A inclusão fundamenta-se no reconhecimento e valorização da diversidade, sendo essa uma característica que distingue, constitui e enriquece qualquer sociedade. Partindo do princípio de que a diversidade é uma característica de qualquer grupo social, existe a necessidade de garantir o acesso e a participação de todos, independentemente das particularidades de cada um, incluindo o direito à educação e a uma escola para todos (Rodrigues, 2006; Ramos, 2010).

Alunos com NEE que estão incluídos nas escolas regulares para o processo de escolarização precisam de políticas públicas para que se apropriem dos conhecimentos que a escola oferece. Para Freire,

A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderem assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem. (Freire, 2000).

2. Desenvolvimento

2.1 Algumas Legislações que Portugal apresenta para alunos com Altas Habilidades e Superdotação e as contribuições da Educação e da cultura no processo de ensino e aprendizagem.

O Despacho Normativo nº 50/2006, através da implementação dos planos de recuperação, define como o conjunto de atividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou sob a sua orientação, que contribuam para que os alunos adquiram as aprendizagens e as competências consagradas nos currículos em vigor do ensino básico.

Neste mesmo despacho o que se refere ao plano de desenvolvimento é o conjunto das actividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou sob sua orientação, que possibilitem aos alunos uma intervenção educativa bem sucedida, quer na criação de condições para a expressão e desenvolvimento de capacidades excepcionais quer na resolução de eventuais situações problema. Sendo que o plano de desenvolvimento é aplicável aos alunos que revelem capacidades excepcionais de aprendizagem e pode integrar, entre outras, as seguintes modalidades: a) Pedagogia diferenciada na sala de aula; b) Programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno; c) Atividades de enriquecimento em qualquer momento do ano letivo ou no início de um novo ciclo.

Portanto, o trabalho desenvolvido com estes alunos é planejado, avaliado em articulação com outros técnicos de educação, envolvendo os pais ou encarregados de educação e os alunos.

O Despacho normativo nº 29/2010 e o Despacho Normativo nº 1/2005, de 05 de Janeiro, prevêem, como condições especiais de avaliação, a possibilidade de uma progressão mais rápida no ensino básico, para casos especiais de alunos que revelem capacidades de aprendizagem excepcionais e um adequado grau de maturidade, a par do desenvolvimento das competências previstas para o ciclo que frequentem, estabelecendo mesmo que o 1.º ciclo poderá ser completado em três anos, desde que concluído com 09 anos de idade. Considerando, contudo, a necessidade de distinguir alunos que, tendo beneficiado do regime de antecipação da matrícula no 1.º ano de escolaridade, e revelando capacidades verdadeiramente excepcionais face ao expectável para o seu nível etário, consigam, por isso, progredir mais rapidamente e completar o 1.º ciclo em três anos, julga-se justificável permitir, ainda que excepcionalmente, a sua transição ao 2.º ciclo do ensino básico.

A Constituição da República Portuguesa (1976) em seu capítulo III Direitos e deveres culturais em seu Artigo 73 faz o direcionamento para a Educação, Cultura e Ciência.

Em Portugal, respondendo a solicitações das famílias, as associações existentes na área da sobredotação desenvolvem programas de atendimento a estes alunos. A Associação Portuguesa de Crianças Sobredotadas (APCS) foi pioneira neste campo e em 1987 desenvolveu o seu primeiro programa de enriquecimento na Escola Superior de Educação de Santa Maria no Porto, sob a coordenação da Doutora Zenita Guenther.

Os programas desenvolvidos pela Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação (ANEIS), nas capitais de vários distritos do País, atendem crianças e adolescentes a solicitação de famílias e escolas. Estes programas de enriquecimento assumem forma diversa nos seus objectivos e actividades de acordo com os utentes e os técnicos envolvidos.

Nessa perspectiva o homem é compreendido como sujeito concreto, como ser social que interage dinamicamente com a realidade e com outros homens, que compreende o conjunto das relações sociais em que está inserido, que se humaniza nesse movimento real, produzindo cultura.

Portanto, nada pode ser considerado isoladamente, mas na perspectiva da totalidade. Considerando os fenômenos da vida social enquanto produto da história da humanidade. Assim, a educação é entendida como:

[...] um fenômeno social total. Para atendê-la é indispensável empregar a categoria de totalidade. Significa que não se pode interpretá-la (nem planejá-la) se não se tem em vista todo o conjunto de valores reais (sociais) que sobre ela influem e dos efeitos gerais que dela resultam sobre os demais aspectos da realidade social. A educação é parte de um conjunto de interações e de interconexões recíprocas e não pode ser dissociada dele, tratada isoladamente. É parte de um todo, porém este todo sendo um processo, só a noção de totalidade permite compreender a inter-relação de cada parte com as demais, pois não se trata de um todo estático, e sim de uma realidade total em movimento, na qual a alteração de qualquer elemento influi sobre todos os demais. A noção de totalidade introduz uma nova percepção de fatos sociais, como são as campanhas de alfabetização e de educação de adultos. Porque coloca estes fatos à luz do princípio de totalidade e mostra como repercutem

necessariamente sobre todos os aspectos da sociedade, ao mesmo tempo em que as mudanças ocorridas nos demais campos, como efeito daquelas campanhas, revertem sobre a compreensão, à valoração e o curso destas mesmas campanhas. (Pinto, 1989 p. 51-52)

Nesta ótica, entende-se a relação de interdependência entre os indivíduos, como afirma Marx:

O homem, por mais que seja um indivíduo particular, e justamente é a sua particularidade que faz dele um indivíduo e um ser social, indivíduo efetivo na sua mesma medida a totalidade, a totalidade ideal, o modo de existência subjetiva da sociedade pensada e sentida para si, do mesmo modo que também na efetividade ele existe tanto como intuição e gozo efetivo do modo de existência social, quanto como uma totalidade de exteriorização da sua vida ainda que não apareça na forma imediata de uma exteriorização de vida coletiva, cumprida em união e ao mesmo tempo como outros são, pois, uma exteriorização e confirmação da vida social. A vida individual e a vida genérica do homem não são distintas, por mais que, necessariamente, o modo de existência da vida individual seja um modo mais particular ou mais geral da vida genérica, ou quanto mais a vida genérica seja uma vida individual mais particular ou geral. (Marx, 1982, p.13).

Assim, é possível refletir sobre a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento humano em sua totalidade. Por outro lado é preciso entender as práticas educativas decorrentes do processo de ensino e de aprendizagem.

A aprendizagem é então um processo ativo no qual os alunos constroem o seu próprio conhecimento interagindo com o conteúdo temático, transformando-o e discutindo-o com os colegas, professores, público, a fim de internalizar o significado e fazer conexões com o conhecimento existente (Borralho, 2012).

Neste sentido, dialeticamente, busca esclarecer a função social da escola como um conjunto das relações econômicas, sociais, políticas e culturais da sociedade nas quais as dicotomias e as contradições do processo pedagógico pressupõem os interesses e necessidades das camadas populares enquanto mediação das possibilidades de transformação social.

Compreender a educação demanda o entendimento de que historicamente “a modalidade principal de educação continuava ainda sendo o trabalho, uma vez que a grande massa, a maioria, não se educava através da escola, mas através da vida, ou seja, do processo de trabalho” (Saviani, 1992, p.98). É no contexto da sociedade moderna, no desenvolvimento do processo industrial do capitalismo que a educação escolar se generaliza e se torna uma forma dominante.

[...] a educação consiste na apropriação da cultura. Esta entendida também de forma ampla, envolve conhecimentos, informações, valores, crenças, ciência, arte, tecnologia, filosofia, direito, costumes, tudo enfim que o homem produz em sua transcendência da natureza. (Paro, 2010, p.23)

Segundo Saviani, a questão educacional parte do desenvolvimento histórico-cultural como síntese das condições materiais da existência humana, onde o homem extrai intencionalmente os meios de sua subsistência da natureza, iniciando o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano. A educação é, portanto, um fenômeno próprio dos seres humanos. Esse fenômeno constitui um processo histórico de produção de cultura que cria um mundo mais humanizado e humaniza os seres humanos na medida em que assegura a apropriação da cultura como processo de educação que tem por objetivo formar o cidadão “afirmando-o em sua condição de sujeito e preparando-o para atuar democraticamente em sociedade”. (Paro, 2010, p. 28).

Esse mundo humano, o mundo da cultura é produzido no conjunto das relações e mediado pelo trabalho que permite ao homem distinguir-se dos demais animais porque pode antecipar mentalmente a intenção de sua ação. Esse processo imprime no homem as marcas histórico-culturais de sua própria ação, ao atuar sobre a natureza externa a ele mesmo e ao modificá-la, modifica-se, ao mesmo tempo.

[...] a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade

que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (Saviani, 1991, p.11).

Desta forma, entende-se que o homem faz parte da natureza, mas distingue-se dela, mediado pela relação com outros homens, desenvolvendo as suas capacidades intelectuais, sensoriais, emocionais e corpóreas, a partir de um processo que produz concomitantemente a humanização dos homens e os instrumentos que se tornam socialmente coletivos, como a flecha, o arco, o machado, além dos conhecimentos decorrentes dessa interação.

Assim, o homem se humaniza ao produzir a própria existência, mediado pelo trabalho que transforma a natureza e o próprio homem enquanto sujeito de sua ação.

[...] o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. (Saviani, 1991, p.11).

Nesta perspectiva, a aprendizagem consiste na relação mediatizada pela interação com signos, símbolos culturais e instrumentos, tendo como pressupostos básicos que o ser humano constitui-se na relação com o outro, e que o processo educativo está diretamente relacionado ao seu desenvolvimento, desde o nascimento. Neste mesmo sentido, entende-se que o homem se humaniza em sociedade e que o processo de humanização se dá pela inserção do ser humano em seu meio histórico e cultural por meio das apropriações produzidas historicamente pela humanidade.

Nessa ótica, o homem é compreendido como sujeito concreto, como ser social que interage dinamicamente com a realidade e com outros homens, o que possibilitaria o desvelamento do conjunto das relações sociais em que está inserido como possibilidade concreta de criar e de recriar espaços de enfrentamento às desigualdades sociais que subtraem da maioria da população, o direito de acesso e apropriação dos bens materiais e culturais produzidos socialmente, mas distribuídos em razão do lugar social de cada um.

A criança, o adolescente, o jovem e o adulto, são sujeitos ativos do próprio processo de humanização, portanto sujeitos de direitos sociais, entre os quais, o direito à “apropriação do conhecimento, por ser constitutiva da condição humana, é um direito humano fundamental e, por isso mesmo, uma exigência da cidadania”. (Pino, 1992, p.22).

Saviani (2005), afirma que a origem da educação coincide com a origem do homem, já que ele não nasce com sua existência garantida pela natureza, precisa produzi-la e dominá-la e, para tanto, precisa dos conhecimentos produzidos socialmente pelos homens, como “conhecimento sensível, intuitivo, afetivo, conhecimento intelectual, lógico, racional, conhecimento artístico, estético, conhecimento axiológico, conhecimento religioso e, mesmo, conhecimento prático e conhecimento teórico (p.15)”.

O fenômeno educacional compreende a apropriação da cultura como parte da própria natureza humana, a qual é constituída ao longo da história da nossa espécie e da história do indivíduo nas relações econômicas e políticas que valorizam determinadas culturas em detrimento de outras.

Aprender a história é importante para adquirir uma melhor compreensão da cultura de uma escola, seus valores e normas são desta forma refletidos na visão da escola e no comportamento das pessoas, na escola e fora dela, surge nos rituais e cerimônias, simbolicamente expressos, difundindo-se com outros aspectos da vida escolar e ligando-se mutuamente a eles. (Costa, 2013, p.24).

Para Marujo, a cultura é uma construção histórica e está relacionada com todos os aspectos da vida social, todos os aspectos da nossa vida são afetados por uma série de culturas em constante transformação. Somos influenciados por essas culturas e também influímos essas e outras culturas (Marujo, 2014, p.2).

O conjunto dessas técnicas se chama cultura, uma sociedade não pode sobreviver se a sua cultura não é transmitida de geração em geração, e que às modalidades ou formas de realizar ou garantir esta transmissão, chamamos educação. (Rebelo & Bonito, 2012).

A educação institucionalizada pressupõe o desvelamento destas relações na medida em que defende a finalidade sócio-política da escola configurada nas lutas pela democratização da escola e acesso aos saberes necessários e da apropriação da cultura como conjunto da produção humana.

Como consequência, a educação eleva a cultura e oferece instrumentos para a formação do homem possibilitando a apropriação dos níveis mais elevados e mais significativos, propiciando aos alunos a

consciência, a cultura e o conhecimento científico para que possa contribuir na transformação da sociedade e torne todos os alunos emancipados no que diz respeito ao processo de humanização.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

3.1 O ALUNO COM ALTAS HABILIDADES|SUPERDOTAÇÃO

As concepções teóricas sobre o funcionamento da inteligência humana, nomeadamente as propostas de Sternberg e Grigorenko (2003) e de Gardner (1999) trazem contributos fundamentais para o desenvolvimento do aluno em função do seu potencial. Nesse sentido a inteligência é olhada como uma forma de desenvolvimento em ação e o professor é um mediador fundamental nesse processo. Nesse sentido a inteligência é olhada como uma forma de desenvolvimento em acção e o professor é um mediador fundamental nesse processo.

Sendo assim, a inteligência não constitui apenas um elemento neurológico isolado, independente do ambiente, e a escola tem um papel central estimulador da Inteligência (Antunes, 2005. p. 8).

Para Howard Gardner, a Inteligência é... “[...] um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado em um cenário cultural pra solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados em uma cultura” (Gardner, 1999, p. 47).

Independente do país onde estas crianças estejam matriculadas cabe aos professores possibilitar o acesso ao conhecimento científico e incentivar sua interação com instrumentos e signos mais avançados, o que envolve a disponibilidade de ambientes de estudo equipados com tecnologia moderna e recursos diversificados, sendo alguns dos mais apreciados os livros diversos, revistas, jornais, jogos e computadores com softwares educacionais e acesso a internet. Porém, é igualmente importante que o aluno com Altas Habilidades|Superdotação conviva com a possibilidade de aprender a buscar, no meio em que vive as informações e conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento.

Há que se firmar um compromisso com a pesquisa, com o desenvolvimento crítico e da criatividade, superando o ensino e a aprendizagem. Há que se pensar em melhorar a fluência e sequência do raciocínio dos alunos, a autonomia no desenvolvimento de projetos individuais, a elevação da autoestima, o aumento do tempo de concentração em relação ao apresentado em sala de aula, a relação professor-aluno, a concretização de processos abstratos, o direcionamento da aprendizagem pelo aluno e a reflexão sobre os processos envolvidos na aprendizagem.

Quanto ao conceito de Escola Para Todos, na Declaração de Salamanca podemos ler que: “as escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sensoriais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com necessidades educativas especiais ou sobredotadas, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.” (UNESCO, 1994)

Cabe ao professor conhecer as características individuais dos alunos com Altas Habilidades/Superdotados e as diferentes formas de manifestação de suas singularidades por meio de observações que lhe permitam identificar as preferências e facilidades de cada um, assim como suas limitações.

Vygotsky (1989) afirma que é a atividade criadora que impulsiona o homem para o futuro, fazendo com que desenvolva sua capacidade de imaginar, modificar, combinar, criar, em diferentes níveis de complexidade. Aproveitar as experiências vividas e dar novo sentido a elas, extrair partes de um todo e reorganizar, modificar o que já existe são processos imprescindíveis para o desenvolvimento mental, afetivo e social.

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais” significa também, e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, socializa-las por assim dizer, transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. (Gramsci, 1978, p.13).

Sendo assim, Altas Habilidades\Superdotação está relacionado com os aspectos culturais, sociais e políticos em que os indivíduos estão inseridos, diretamente ligado a atualidade e a globalização. Assim, precisamos valorizar o ensino dos alunos com altas habilidades\ Superdotação como indivíduos com altas capacidades.

REFERÊNCIAS

- [1] Antunes, C. (2005). *As Inteligências Múltiplas E Seus Estímulos*. Porto: Edições Asa.
- [2] Apcs, (1986). *Actas Da I Conferência Portuguesa Das Crianças Sobredotadas*, Porto, Edição Do Idl E Apcs.
- [3] Borralho, A. (23 De Abril De 2012). Acesso Em 10 De 05 De 2015, Disponível Em Repositório Científico De Acesso Aberto De Portugal: [Www.Rcaap.Pt](http://www.rcaap.pt)
- [4] Constituição Da República Portuguesa. (1976). Lisboa.
- [5] Correia, L. M. (2008). *Inclusão E Necessidades Educativas Especiais (2.ª Ed.)*. Porto: Porto Editora.
- [6] Costa, A. O. (2013). *A Cultura De Uma Escola*. Lisboa: Faculdade De Ciência E Tecnologia Nova De Lisboa.
- [7] Declaração Universal Dos Direitos Humanos. (1948).
- [8] Despacho Normativo Nº 50/2005, De 9 De Novembro, Diário Da República Nº 215, I Série, Normas De Orientação, Acompanhamento E Avaliação Dos Planos De Recuperação, Acompanhamento E Desenvolvimento.
- [9] Freire, P. (2000). *A Pedagogia Do Oprimido*. São Paulo: Unesp.
- [10] Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed*. New York: Basic Books.
- [11] Gramsci, Antonio. *Obras Escolhidas*. Tradução Manuel Cruz; Revisão Nei Da Rocha Cunha. São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- [12] Marujo, N. (2014). *A Cultura, O Turismo E O Turista: Que Relação?* Revista De Investigacion Em Turismo Desarrollo Local, 2.
- [13] Marx, K. (1978). *Para A Crítica Da Economia Política*. Tradução De José Artur Giannotti E Edgar Malagodi. Manuscritos Econômico-Filosóficos E Outros Textos Escolhidos. São Paulo: Abril Cultural.
- [14] Paro, V. (2010). *Exercício Do Poder: Crítica Ao Senso Comum Em Educação*. São Paulo: Cortez.
- [15] Pino, A. (1992). *Escola E Cidadania: Apropriação Do Conhecimento*. In *Sociedade Civil E Educação*. São Paulo: Coletânea Cd.
- [16] Pinto, A. V. *Ciência E Existência Problemas Filosóficos Da Pesquisa Científica*. 2ª Ed. Rio De Janeiro: Paz E Terra, 1989.
- [17] Ramos, R. (2010). *Inclusão Na Prática: Estratégias Eficazes Para A Educação Inclusiva*. São Paulo: Summus.
- [18] Rebelo, H., & Bonito, J. (2012). *Pensar A Educação: Contributos Da Filosofia A Procura Da Qualidade*. Montargil: Associação Da Educação Pluridimensional E Da Escola Cultural.
- [19] Rodrigues, D. (. (2006). *Inclusão E Exclusão: Doze Olhares Sobre A Educação Inclusiva*. São Paulo: Summus.
- [20] Saviani, D. (1991). *Educação Do Senso Comum À Consciência Filosófica*. São Paulo: Cortez.
- [21] Saviani, D. (1992). *Escola E Democracia*. Campinas: Autores Associados.
- [22] Saviani, D. (2005). *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações*. São Paulo: Autores Associados.
- [23] Sternberg, R. & Grigorenko, E. L. (2003). *Evaluación Dinámica Naturaleza Y Mediación Del Potencial De Aprendizaje*. Paidós: Barcelona
- [24] Vygotsky, L. *A Formação Social Da Mente*. – São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- [25] Unesco. (1994). *Declaração De Salamanca E Enquadramento Da Acção Na Área Das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa.

Capítulo 14

A física com um novo olhar: Experimentos de oscilações e som para uma educação inclusiva

Cristiano da Silva Batista

Francisco Lucas Santos Oliveira

Veridiano Araújo da Silva

Midana Baial Sambú

Cinthia Marques Magalhães Paschoal

Resumo: A Física, tradicionalmente, é vista pelos professores como uma disciplina difícil de ser ensinada e os alunos apresentam desinteresse e dificuldades de aprendizagem dos conteúdos. Esse cenário é mais delicado para alunos com deficiências. O presente trabalho teve o intuito de mostrar maneiras dinâmicas e inclusivas para as aulas de Física, através de experimentos simples e com materiais alternativos que atendem alunos com ou sem deficiência auditiva e/ou visual. Para isso, foram confeccionados cinco experimentos que possibilitam uma melhor assimilação dos alunos sobre os assuntos de Oscilações e Som. As atividades foram realizadas na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), situada na cidade de Redenção-CE, e em um colégio da zona rural dessa mesma região, com a participação de alunos com deficiência tanto visual, como auditiva. Com a aplicação dos experimentos, foi possível perceber como foi significativo para os alunos envolvidos terem tido a sensação de igualdade em sala de aula. A atividade forneceu uma dinamização entre os participantes e uma diferenciação em relação ao método tradicional de ensino. Assim, este trabalho possibilitou perceber que a inclusão por meio de experimentos é uma forma bem eficaz no auxílio do ensino-aprendizagem, proporcionando uma nova maneira de estudar oscilações e som e deixar a aula mais atrativa e inclusiva, podendo quebrar paradigmas relacionados à Física e proporcionar uma educação igualitária.

Palavras Chave: Experimentos, Inclusão, Física.

1. JUSTIFICATIVA

O ensino de Física apresenta algumas dificuldades, uma delas é como instigar o desejo de saber física aos alunos deficientes. Por se tratar de uma ciência que se utiliza de alguns dos cinco sentidos, como é o caso da visão para a observação dos fenômenos e da audição para a percepção do som, existem barreiras para o ensino desta disciplina que precisam ser vencidas. Como explicar as propriedades do som para um(a) aluno(a) surdo(a)? E/ou como falar do formato de uma onda para um(a) aluno(a) cego(a)? Os professores, em geral, não estão preparados para lidar com alunos com deficiência e tem limitações em buscar alternativas diferentes do método convencional de aula. Essa realidade mostra a necessidade de trabalhos que busquem uma educação inclusiva no Ensino de Física.

2. OBJETIVO GERAL

Diante deste cenário, o presente trabalho tem como objetivo geral mostrar formas educacionais que possibilitem que a Física alcance a todos de maneira simples, utilizando materiais alternativos e viáveis para serem utilizados em sala de aula. E, com isso, auxiliar na modificação dessa realidade e possibilitar que o ensino-aprendizagem seja igualitário, que não tenha tanta disparidade no desenvolvimento escolar, que tanto os alunos portadores de deficiência como os que não possuem algum tipo de deficiência possam sair da escola com uma formação similar.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino da Física sofre uma grande defasagem em função de inúmeros fatores (GUIA ESCOLAS, 2018), entre eles estão a falta de professores, escolas sem infraestrutura, o fato de alguns alunos considerarem a disciplina complicada por ser cheia de fórmulas, poucas horas semanais de aula e, principalmente, dificuldades voltadas para que se possibilite a inclusão de alunos com deficiências, pois tem-se o costume de observar salas com alunos tidos pela sociedade como “normais”. No entanto, por lei as pessoas com alguma deficiência tem o mesmo direito dos demais considerados normais, ou seja, o direito à educação, à saúde, dentre outros:

Art. 8º É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao esporte, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico (Lei nº 13.146, 1995).

Com toda essa problemática, se o professor não souber manter uma boa relação aluno-professor e aluno-aluno, a explanação dos conteúdos ficará mais obscura para os educandos. Não obstante a isso a área das exatas, em especial o ramo da Física, sofre uma grande defasagem em seu ensino por inúmeros fatores que vão desde a não formação nessa área para uma parcela significativa dos atuantes da mesma implicando em processos formativos incompletos e com equívocos conceituais, até mesmo as questões pedagógicas relacionadas aos aportes teórico-metodológicos empregados. E se um profissional chegar em uma sala de aula e se deparar com um aluno que é surdo, mudo ou cego, o que ele irá fazer para conseguir desenvolver com esses alunos um pensamento crítico sobre a Física? Pergunta como essa deve ser feita e pensada pelos professores. Como diz Bueno (1999),

Não podemos deixar de considerar que a implementação da educação inclusiva demanda, por um lado, ousadia e coragem, mas, por outro, prudência e sensatez, quer seja na ação educativa concreta (de acesso e permanência qualificada, de organização escolar e do trabalho pedagógico e da ação docente) ou nos estudos e investigações que procurem descrever, explicar, equacionar, criticar e propor alternativas para a educação especial (BUENO,1999).

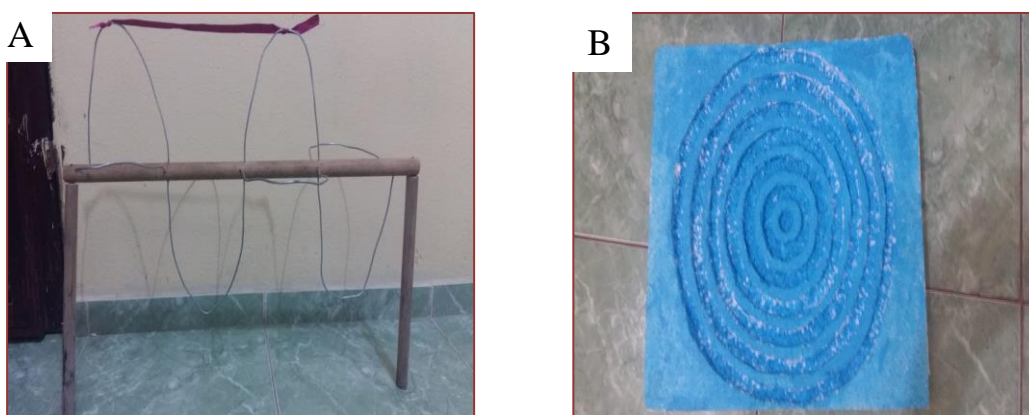
O papel do professor é fundamental para manutenção do aluno em um determinado curso ou disciplina, porque quando um aluno não consegue assimilar um determinado assunto ou não consegue relacioná-lo com algo do cotidiano, ele fica desmotivado, por isso a importância de uma nova forma de ensino, de novas ferramentas para a abordagem das aulas. Um dos métodos alternativos que um professor pode usar é o método experimental, pois podem auxiliar no desenvolvimento de todos os alunos de forma integral, para que nenhum fique excluído do processo de ensino-aprendizagem (AZEVEDO *et al.*, 2018). Por exemplo, a depender do experimento, uma pessoa cega pode usar o tato para sentir a ocorrência de um determinado fenômeno e um surdo pode usar a visão para ver a mesma ocorrência. Fica claro que há a necessidade de que um professor de Física seja apto a conduzir atividades de ensino que incluam tanto as especificidades dos alunos videntes quanto as dos alunos com deficiência visual (BUZZÁ *et al.*, 2018) e auditiva.

Com essa visão ampla de como está o ensino de Física, o objetivo deste trabalho foi mostrar para alunos de escolas que estão próximas à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), incluindo os que possuem deficiências, o quanto a Física é fascinante e importante para a vida. Por isso, neste trabalho pensou-se em maneiras, a partir de experimentos, de levar para a sala de aula uma forma mais dinâmica e inclusiva no ensino de Física, de conceitos que vão desde os assuntos de oscilações até o de som, com isso proporcionando aos alunos deficientes uma sensação de igualdade e possibilitando maneiras de obter resultados significativos de aprendizagem em relação a estes alunos.

4. METODOLOGIA

Foram construídos cinco experimentos, o primeiro tratava de como era uma oscilação e seu formato, fazendo uma relação com ondas. Na sua construção foram utilizados três pedaços de cabos de vassoura, sendo um maior, que seria a representação do eixo de propagação da onda e os outros dois menores que serviam de bases; um pedaço de arame de alumínio que seria o formato da onda; e um pedaço de linha, que foi ligada do topo de uma crista a outra, representando um comprimento de onda. Esse primeiro experimento está mostrado na Fotografia 1A. O segundo experimento mostrava a aplicação das ondas no cotidiano e a representação era de uma pedra caindo em um lago, no qual ondas em formato circular são formadas. Foi utilizado isopor, um estilete, para cortar e formar as ondas, e tinta para representar a água, deixando-o mais didático, como mostra a Fotografia 1B.

Fotografia 1: A) Representação do formato da onda; B) Representação de uma pedra caindo em um lago.



Fonte: Próprio Autor

O terceiro experimento, chamado de telefone com fio, era constituído por dois copos descartáveis que eram interligados por um cordão, como mostra a Fotografia 2.

Para o funcionamento do telefone, dois alunos ficavam com um copo cada e se afastavam até que o cordão ficasse todo esticado, enquanto um colocava o copo no ouvido o outro colocava o segundo copo na boca e começava a falar. Com isso, o conceito de que a vibração das partículas de ar que era ocasionada por nossas cordas vocais, vibrava o copo que por vez vibrava o cordão, e que esse vibrava o copo na outra extremidade e o ar dentro dele fazendo assim com que a voz fosse reproduzida.

Fotografia 2: Experimento do telefone com fio.



Fonte: Próprio autor.

O quarto experimento, chamado prato de Chladni, mostrava o comportamento da areia numa bandeja de plástico ao modificar a frequência sonora de uma caixinha interligada à bandeja, como mostra a Fotografia 3.

Fotografia 3: Experimento o prato de Chladni



Fonte: Próprio autor.

O experimento é montado da seguinte maneira: utiliza-se uma caixinha de som com *bluetooth*, dois fios elétricos, um alto-falante, uma bandeja de plástico e areia. A caixinha serve apenas para amplificar o som, logo outros aparelhos de áudio podem ser utilizados. Ligado a ela por dois fios está um pequeno alto-falante aprimorado de modo que a superfície bandeja de plástico fique acoplada ao alto-falante. Após a montagem do experimento, liga-se a caixinha e a mesma é conectada via *bluetooth* a um celular para que possa ser reproduzido o som. Assim, ao colocar a areia na superfície de plástico a frequência que está sendo transmitida pelo alto-falante fará com que os grãos de areia se comportem de acordo com a frequência, ou seja, o comportamento da areia é diretamente proporcional à frequência transmitida à superfície de plástico.

O quinto experimento, mostrado na Fotografia 4, chamado de disco que toca no crânio, foi pensado para alunos com surdez pois o som não é percebido pelo ouvido e sim pela vibração da mandíbula junto com o maxilar que estão ligados ao crânio. No crânio está contida a caixa timpânica, que por sua vez, contém dentro dela os constituintes responsáveis pela audição. À vista disso, com a vibração da caixa timpânica, o som consegue chegar até o ouvido interno possibilitando a alguns alunos surdos ou deficientes auditivos a percepção do som através de vibrações no crânio. Dentre os cinco experimentos, ele é um dos mais simples de ser confeccionado pois utiliza apenas dois lápis, papelão, estilete, agulha, disco de vinil, cola quente e fita isolante. Sua montagem funciona da seguinte forma: coloca-se o disco sobre a estrutura de papelão e com o estilete corta-se esta estrutura no formato do disco. No centro da superfície de papelão faz-se um orifício, coloca-se um lápis nesse orifício e cola-o com cola quente. Em seguida, encaixa-se o disco na estrutura feita com o lápis e o papelão. Com a estrutura para o disco girar montada, usa-se o outro lápis e com a fita isolante prende-se a agulha em uma de suas extremidades. Desse modo, para o

funcionamento do experimento põe-se o disco para girar no sentido horário, coloca-se o lápis, que tem em suas extremidades uma agulha, entre dos dentes do aluno e pede-se para ele encostar a agulha nas arranhaduras do disco, proporcionando, desta forma, vibrações no seu crânio.

Fotografia 4: Experimento o disco que toca no crânio.



Fonte: Próprio autor.

Após a montagem e apresentação dos experimentos com os alunos da disciplina de Instrumentação para o Ensino de Oscilações, Ondas e Termologia (semestre 2018.1) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), tais experimentos foram apresentados para uma aluna surda e para uma turma que tinha uma aluna com deficiência visual. No dia 10 de outubro de 2018, pelo turno da manhã, uma aluna com surdez da Escola de Ensino Médio Doutor Brunilo Jacó, estudante do 3º ano, visitou a UNILAB para participar das atividades propostas, as apresentações ocorreram com a ajuda de um interprete da própria universidade. Posteriormente, no período da tarde, essas atividades foram apresentadas na Escola de Ensino Fundamental Antônio Barbosa, localizada em Antônio Diogo-Redenção-CE, com a turma do 5º ano que possui uma estudante, dentre os 15 alunos da sala, com deficiência visual.

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Quando a apresentação ocorreu para a aluna surda no turno da manhã, buscou-se relacionar o experimento da oscilação com um balanço e foi perceptível a curiosidade dela em saber qual seria a relação do balanço com a forma da onda. Ao se esclarecer a dúvida, ela conseguiu explicar com as suas palavras sobre o acontecimento. Em seguida, veio a aplicação da maquete que representava a pedra caindo em um lago e dirigiu-se a ela a indagação se havia ou não uma semelhança deste exemplo com o formato da onda e assim houve um aproveitamento desse espaço, para a explicação dos conceitos de vale e crista de uma onda. Só pelo fato de que ela podia pegar nos experimentos tornou a apresentação mais dinâmica, pois ela que ia montando seu pensamento sobre o que ali estava acontecendo, como mostra a Fotografia 5A. Quando os conceitos de oscilações foram abordados para a turma do 5º ano do Ensino Fundamental, buscou-se uma abordagem mais simples, tendo em vista que os alunos não tinham tido nenhum contato com a Física. Os alunos assimilaram com exemplos do dia a dia e um deles fez relação com o movimento de mola, que pratica um movimento de “vai e vem”, conhecido como oscilação. Com esse exemplo, a definição e a formato da onda foram explicados. Da mesma forma ocorreu com a maquete da onda no lago, em que os alunos rapidamente assimilaram o que foi proposto; enquanto a apresentação continuava a menina com deficiência visual estava ao lado do experimento tocando-o tentando fazer uma conexão com o que estava ouvindo, como mostra a Fotografia 5B.

Fotografia 5: Aplicação da maquete com o formato de uma onda (A) para a aluna com surdez do Ensino Médio; (B) para turma do Ensino Fundamental.



Fonte: Próprio autor.

Para o prato de Chladni, a percepção do que acontecia foi simples tanto para a aluna com surdez como para a aluna com deficiência visual. Para a aluna surda do Ensino Médio, foi possível observar detalhadamente o experimento e explorar os conceitos sobre as propriedades que compõe o som, tais como: frequência e amplitude, (Fotografia 6A). Já para a aluna deficiente visual e sua turma do 5º ano, os experimentos e os conceitos de oscilações, ondas e som ficaram mais como uma diversão. No entanto a aluna deficiente visual e sua turma puderam sentir a vibração da superfície de plástico e a areia que estava se movimentando, no caso dos alunos não deficientes, eles observaram a movimentação da areia em cima plástico (Fotografia 6B e 6C). Dando continuidade aos conceitos de som, o experimento do telefone com fio chamou bastante a atenção da turma do 5º ano, gerando uma grande dinamização, fazendo o clima na sala de aula ficar mais divertido, pois quando os educandos viram o que acontecia no experimento começaram a imaginar várias formas de explicá-lo, o que já era esperado tratando-se de crianças (Figura 6D).

Fotografia 6: Experimentos realizados na Escola de Ensino Fundamental Antônio Barbosa e na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, sendo (A), (B) e (C) referentes ao prato de Chladni, (D) ao telefone com fio.

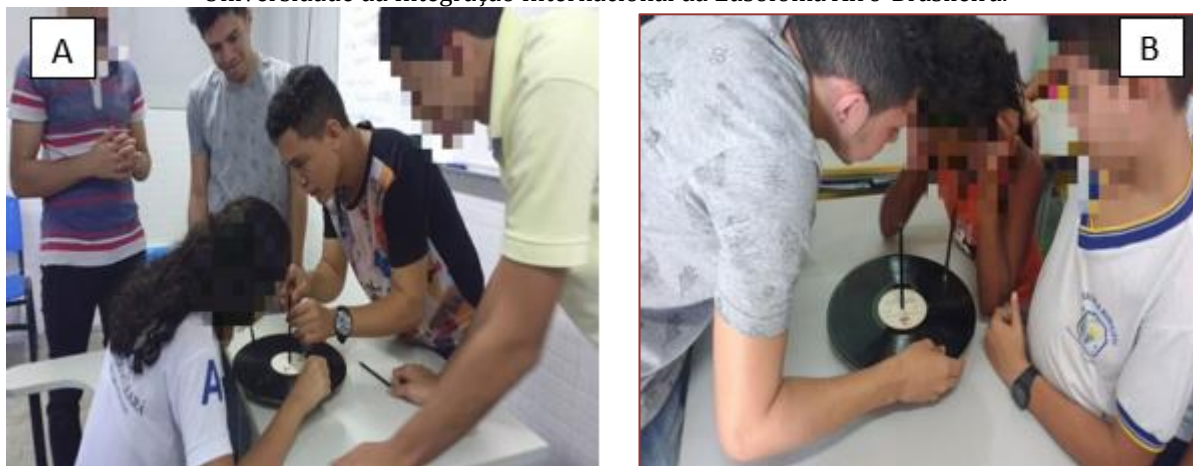


Fonte: Próprio autor `

O experimento do disco que toca no crânio chamou bastante atenção. Ao ser aplicado aos alunos do 5º ano foi uma diversão fechar os ouvidos com as mãos e ouvir a música de uma forma diferente (Fotografia 7A). Por outro lado, uma grande expectativa foi criada sobre o experimento, ao imaginar se ao ser aplicado com um surdo iria surtir o mesmo efeito como em uma pessoa que escuta normalmente, ou seja, será que um surdo iria conseguir perceber o som?

Para a enorme surpresa e alegria, a aluna surda conseguiu perceber e ouvir o som através da vibração do seu crânio, desse modo, pôde ser dada a uma pessoa surda a oportunidade de ouvir e ser igual a boa parte da população. Assim, por meio de seu intérprete, ela deixou a seguinte frase: “Quando eu ouvi senti emoção, porque meu cérebro está entendendo” (Fotografia 7B).

Fotografia 7: Experimento disco que toca no crânio realizado (A) com a aluna com deficiência visual e demais colegas na Escola de Ensino Fundamental Antônio Barbosa e (B) com a aluna surda na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.



Fonte: Próprio do autor.

Logo, os resultados encontrados no presente trabalho foram muito significativos, uma vez que, com os experimentos foi perceptível o êxito tanto na compreensão dos alunos sobre alguns conceitos de som, oscilações e ondas, como a motivação das duas alunas com deficiência e da turma também ao participarem dos experimentos. Melques (2015) afirma que, na questão de educação inclusiva, estamos apenas no início de uma longa caminhada, mas os avanços já são significativos e devem ser valorizados. Como o foco do projeto é justamente levar para a sala de aula maneiras mais dinâmicas e abrangentes no quesito ensino-aprendizagem, foi notório que os alunos ficaram mais atentos, se divertiram e o mais importante de tudo que é houve uma sensação de igualdade entre os alunos com e sem deficiência. Como afirma Sère e colaboradores (2003), concebe-se a experimentação como uma forma de favorecer o estabelecimento de um elo entre o mundo dos objetos, o mundo dos conceitos, leis e teorias e o das linguagens simbólicas.

Percebeu-se também que os professores manifestaram curiosidade em relação aos experimentos, pois não sabiam como funcionavam. Com isso, foi possível mostrar a eles que é possível tratar o assunto de oscilações, ondas e som de uma maneira simples e inclusiva. Sathler (2014) fala que o professor deve atuar como mediador nesse processo, contribuindo através de ações que ajudem no desenvolvimento do aluno e na desmistificação do trato de alunos com deficiência, que são julgados menos capazes que os alunos ditos normais.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de um cenário em que a inclusão escolar é precária e a formação dos professores nesse quesito também, o presente trabalho mostrou uma série de experimentos que abordam os conteúdos de Física de oscilações, ondas e som que podem auxiliar no ensino-aprendizagem para alunos com e sem deficiência. A partir das aplicações, o ambiente de ensino tornou-se mais favorável para a assimilação dos conteúdos, sendo trabalhado de forma simples ao se utilizar materiais alternativos e acessíveis a todos, gerando um impacto positivo na questão educacional e social, especialmente ao conseguir que um surdo pudesse ouvir através do crânio. Assim, espera-se que novas metodologias possam ser criadas para melhorar o ensino, não só a área da Física, como toda a área de ensino, a fim de contribuir não só contribuir para a educação,

mas também proporcionar momentos que podem marcar significativamente a vida de um aluno, ao gerar momentos de igualdade em meio a sociedade.

REFERÊNCIAS

- [1] Azevedo, S. S. M.; Schramm, D. U. S.; Souza, M. O. Materiais pedagógicos inclusivos: Trabalhando com maquetes tátil-visuais do modelo geocêntrico e do heliocêntrico. *Física na Escola*, v. 16, n. 1, 2018.
- [2] Brasil. Lei 13.146 de 6 de julho de 2015. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm >. Acesso em: 11 set. 2018.
- [3] Buzzá, H. H et al. Preparação de materiais tátil-visual torna o ensino dos conceitos de óptica acessível para pessoas com deficiência visual – Exposição “luz ao Alcance das Mãos”. *Física na Escola*, v. 16, n. 1, 2018.
- [4] Guia Escolas. Problemas de aprendizagem: Estudo revela que alunos acumulam defasagem durante o Ensino Fundamental. Disponível em: < <http://www.portalguaescolas.com.br/acontece-nas-escolas/espaco-educacional/problemas-de-aprendizagem-estudo-revela-que-alunos-acumulam-defasagem-durante-o-ensino-fundamental-por-vagner-apinhanesi/> >. Acesso em: 10 de outubro de 2018.
- [5] Sathler, K. S. O. M. Inclusão e Ensino de Física: Estratégias Didáticas para a Abordagem do Tema Energia Mecânica, 2014. Disponível em: <<https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/4154/1/Dissertação%20Karla.pdf> >. Acesso em: 17 set. 2018.
- [6] Séré, M. G.; Coelho, S. M.; Nunes, A. D., O papel da experimentação no Ensino da Física. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v. 20, p. 30-42, 2003.
- [7] Melques, P. M. Processo de Inclusão Escolar no Ensino de Física: As Contribuições do uso de Objetos Educacionais, 2015. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/download/2820/2929>>. Acesso em: 17 set. 2018.

Capítulo 15

*Educação inclusiva: formação e práticas do profissional de apoio em análise*¹³

Sandra Evanida Klug

Benicio Backes

Resumo: A presente investigação centra a discussão no profissional de apoio como possibilidade de qualificar os processos de aprendizagem de alunos com deficiência, e responde ao seguinte problema de pesquisa: O profissional de apoio qualifica os processos de aprendizagem de alunos com deficiência? Com o objetivo de investigar a importância do trabalho do profissional de apoio em sala de aula com alunos com deficiência, procedeu-se a pesquisa de campo, utilizando-se de entrevistas com professoras e profissionais de apoio do Ensino Fundamental, de uma escola da rede estadual e de duas escolas da rede municipal de dois municípios do Vale dos Sinos/RS, com base nas categorias: garantia de qualidade no processo de aprendizagem dos alunos com deficiência; a necessidade de crítica e revisão da prática em sala de aula; a crise de papéis entre os profissionais envolvidos e a interação com o grupo como um todo. A partir da análise de conteúdo dos dados obtidos nas entrevistas e da análise do projeto político pedagógico das escolas pesquisadas, em diálogo com a legislação e as políticas públicas vigentes sobre inclusão e com os conceitos de deficiência, diferença e necessidades especiais, compreendeu-se a importância do trabalho do profissional de apoio em sala de aula, com alunos com deficiência. O resultado desta investigação aponta para uma inclusão que não pode ser feita só pelo professor, considerando-se as variantes de deficiência encontradas em sala de aula. Em relação a cada uma das variantes, o profissional de apoio torna-se essencial para garantir acesso à aprendizagem significativa aos alunos com deficiência. E a escola, em busca da afirmação do direito de todos à educação com qualidade, necessita se preparar e primar também pela formação de seus profissionais de apoio.

Palavras-chave: Inclusão. Deficiência e aprendizagem. Profissional de apoio.

¹³ Artigo apresentado no XIV Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2015, revisado.

1. INTRODUÇÃO

Estar em uma sala de aula significa manter-se em um processo de formação permanente, pois a aprendizagem se dá a todo o momento para ambos, professor e aluno. Dessa forma, nenhum professor pode se contentar só com a formação continuada, ele precisa ir além e se comprometer a ser melhor a cada dia para poder ver no aluno todo seu potencial. Na perspectiva de Fernandes (2016), entende-se que na formação permanente, o próprio campo de trabalho torna-se desencadeador de processos formativos. A partir de reflexões sobre as práticas educativas, incluindo sua organização, estratégias, métodos, conteúdos, potenciais dos sujeitos envolvidos – educandos, docentes, profissional de apoio, corpo administrativo e pedagógico, comunidade –, com base em suas histórias, culturas, fomenta-se a possibilidade de outros saberes para além dos promovidos pelos espaços de formação continuada, mais afeitos à continuação da formação inicial e ao aperfeiçoamento. Nesse sentido, um dos primeiros desafios para o professor, ao entrar em uma sala com alunos diferentes e alguns com deficiências perceptíveis ao primeiro olhar, é não rotular.

Essa é uma tarefa imprescindível e difícil, pois significa olhar o aluno em seu potencial para além de sua deficiência. Conforme Veiga-Neto (2005, p. 90), “a norma é o elemento que, ao mesmo tempo em que individualiza, remete ao conjunto dos indivíduos; por isso, ela permite a comparação entre os indivíduos”, mas, em se tratando de uma educação inclusiva, o primeiro passo é a não comparação, é desafiar cada um dos alunos e fazê-los ir além, partir do que sabem, descobrir o que sabem, ter persistência.

Mas aí vem outro problema, são trinta alunos na sala de aula necessitando de atenção, cada um em um ritmo diferente, alguns impacientes, outros muitos rápidos. Reside aí a importância do profissional de apoio. Com a competência necessária para identificar as necessidades específicas torna-se o apoio, qualificando o trabalho com o aluno com deficiência, auxiliando-o em seu processo de desenvolvimento da aprendizagem, desenvolvendo com o professor estratégias e alternativas para sua prática pedagógica.

O professor, frente ao aluno com deficiência, não precisa ser um professor diferente, mas um profissional disposto a refletir sobre sua prática e sobre sua concepção de educação, disposto a não deixar na mão do profissional de apoio a decisão sobre o aluno incluso, pois quem primeiro precisa conhecê-lo é o professor, é ele que, em sua formação, estuda meios e formas para dar qualidade ao seu trabalho pedagógico. Entretanto, sabe-se que o trabalho se qualifica mais ainda quando o professor pode contar com um apoio em sala de aula, que também tem condições de ir além de tarefas praticamente mecânicas, como auxiliar na alimentação e na locomoção.

Dentro desse contexto, com o objetivo de investigar a importância do trabalho do profissional de apoio em sala de aula com alunos com deficiência, levantou-se a seguinte questão, objeto do presente estudo: o profissional de apoio qualifica os processos de aprendizagem de alunos com deficiência?

E, para dar conta deste objetivo, optou-se pela realização de uma pesquisa exploratória, que permite uma visão de diferentes ângulos de um mesmo assunto, visando criar “uma maior familiaridade em relação a um fato ou fenômeno” (SANTOS, 2000, p. 26), envolvendo levantamento bibliográfico e entrevistas semiestruturadas.

As entrevistas foram delineadas com base nas seguintes categorias: garantia de qualidade no processo de aprendizagem dos alunos com deficiência; a necessidade de crítica e revisão da prática em sala de aula; a crise de papéis entre os profissionais envolvidos e a interação com o grupo como um todo.

A investigação ocorreu em duas escolas da rede municipal e em uma escola da rede estadual de dois municípios do Vale dos Sinos/RS, ambas de Ensino Fundamental, com profissionais que atuam com alunos com deficiência, inclusos na rede regular de ensino, e também por meio da análise do PPP (Projeto Político Pedagógico) de cada uma das escolas com o intuito de observar o que e como abordam a inclusão. E, para garantir o anonimato, preservando ao máximo possível sua identidade, os profissionais participantes da pesquisa são identificados, ao longo da análise, como professora A e apoio AX da Escola A; professora B e apoio BX da Escola B; e professora C e apoio CX da Escola C.

Com os dados obtidos no campo, fez-se uma análise de conteúdo, procurando “caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado” (GOMES, 2007, p. 84).

2. FORMAÇÃO E PRÁTICAS DO PROFISSIONAL DE APOIO

Auxiliar de inclusão, professor de apoio, apoio à inclusão – são nomenclaturas utilizadas para profissionais que trabalham com alunos com deficiência. Mantoan (2006) mostra que a inclusão só acontece quando toda a escola está envolvida. Em suas palavras: “Temos que saber aonde queremos chegar. Para isso, é importante que fique claro que não existe o caminho a ser seguido, mas caminhos a escolher, decisões a tomar. E escolher é sempre correr riscos” (MANTOAN, 2006, p. 11).

Seres tão sensíveis e cheios de conhecimentos, com vontade enorme de participar das aulas, não podem ser taxados como alunos que nada sabem. O desafio é grande, o assunto precisa ser mais debatido com todos juntos, já que se constatou que os PPPs analisados não trazem algo concreto sobre o qual os professores possam se guiar. Denari (2006, p. 42) lembra que “é dever da escola fundamental, comum, atentar para a diversidade do seu alunado e ajustar o seu projeto político pedagógico”.

Os PPPs analisados mostram a realidade da situação. A escola A, que já tem uma história de crescimento com o processo de inclusão, por já atender há anos alunos com deficiência, traz, em seu PPP, uma estrutura maior de referência de escola arquitetonicamente pensada para atender esses alunos, com corrimãos, rampas, banheiros adaptados, oficinas e profissionais de apoio, sala de recursos e diferentes materiais e atividades. Tem como meta a busca da qualidade na educação e a diminuição dos índices de reprovação, bem como a superação das dificuldades de aprendizagem dos educandos. Registra, no PPP, que sua prática escolar propõe o acolhimento à diversidade, desenvolvendo a autonomia do educando, sendo uma escola com proposta inclusiva, acolhendo a todos sem discriminação, possibilitando a socialização entre as diferenças, fortalecendo o aprendizado emocional. Não há uma referência à descrição das funções de profissional de apoio à inclusão ou sala de recursos.

O PPP da escola B possui uma filosofia que busca uma aprendizagem significativa a partir do vínculo afetivo, tendo à disposição sala de apoio pedagógico, sala de recursos multifuncional e sala de atendimento, demonstrando que os professores têm à disposição vários recursos para trabalhar, inclusive notebook com acesso à *internet* para o planejamento e a execução das aulas.

Sua metodologia é fundamentada na ideia de que o aluno é sujeito de seu processo de aprendizagem, sendo o professor o mediador da interação aluno/conhecimento. A inclusão é citada quando é descrito o funcionamento da sala de recursos multifuncional que atende, no turno inverso, o aluno com deficiência como prevê a legislação em vigor – Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011) –, e quando faz referência ao auxiliar de turma, que faz o apoio à inclusão dos alunos que necessitam de atendimento individual, referindo-se somente a questões de higiene e alimentação.

A escola C, em seu PPP, não tem nenhuma referência à inclusão. O PPP continua desatualizado, aguardando uma ordem de uma instância maior para que possa ser “mexido” nele. Nessa escola, não há uma forma específica para se atender alunos com deficiência e nem sala de recursos; quando necessário, os alunos são encaminhados a outras instituições para que o atendimento em turno inverso possa ser feito. De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial:

Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento (BRASIL, 2001a, p. 50).

Analisar o PPP se torna relevante no sentido de verificar se a inclusão está de fato pautada no dia a dia da escola, se ela é parte desse contexto.

O aluno de inclusão, seus pais e seus professores precisam saber os porquês pelos quais esse aluno está ali, para que ele necessita estudar e como será dado esse processo. E, se “entendemos que o objetivo maior da educação é a autonomia intelectual, emocional e social do educando, precisamos criar as condições para esse exercício” (AMARAL, 2010, p. 97). No PPP, também deveria constar, como no caso da escola C, a metodologia de ensino mais significativa para esses alunos, para que de fato a aprendizagem possa acontecer e o ensino faça a diferença para esses alunos. Pois, “educadores que se identificam como profissionais da aprendizagem transformam suas salas de aula em espaços prazerosos onde, tanto eles como os alunos, são cúmplices de uma aventura que é o aprender, o aprender a aprender e o aprender a pensar” (CARVALHO, 2006, p. 63).

Nas entrevistas, foi possível verificar o patamar de formação dos profissionais de apoio envolvidos com a aprendizagem de alunos com necessidades especiais. As escolas A e B possuem sala de recursos. A escola C não possui, mas utiliza a sala de outra escola. As três escolas pesquisadas têm profissionais de apoio à

inclusão, que se identificam como apoio à inclusão, embora que na escola B, este seja identificado como auxiliar de inclusão. As escolas mencionam ainda que, trabalham com profissional de apoio ou auxiliar de inclusão na forma de estágio remunerado, com uma carga horária de trinta horas semanais, com exceção da profissional de apoio CX, que é contratada e tem uma carga horária de 40 horas semanais atendendo alunos surdos.

Quanto à formação, destaca-se que a profissional de apoio AX e a profissional de apoio BX iniciaram o estágio remunerado, já em seu primeiro semestre do Curso de Psicologia, sem antes terem feito magistério ou terem trabalhado em escola ou com alunos; enquanto a profissional de apoio CX está cursando Pedagogia e possui uma formação em AEE (Atendimento Educacional Especializado) e Língua de Sinais.

Esse panorama traz algumas situações curiosas como, por exemplo, a profissional de apoio BX, no momento da contratação, sequer sabia a que se referia o trabalho a ser feito, dizendo, em uma de suas falas da entrevista, que sabia apenas que se tratava de inclusão: “eu sabia que era inclusão, mas não sabia o que, mas não tinha conhecimento, foi tudo novo” (Apoio BX). Seu trabalho iniciou como inicia o trabalho de muitos estagiários que buscam um local para aprimorar seus conhecimentos, sem saber o que os espera, ou ainda, como será seu trabalho. Durante as entrevistas, os profissionais de apoio AX e BX deixaram claro que aprenderam no dia a dia a fazer o que era necessário. Isso fica bem explícito na fala da profissional de apoio BX: “Caí de paraquedas, eu noto pelas crianças que eu posso auxiliar, que eu faço a diferença, eu vejo que elas têm confiança em mim”. Ou na fala da profissional de apoio AX: “a gente tenta fazer o possível, sempre a gente vai pensando o que mais a gente vai fazer, porque é um aprendizado mais lento” Ou ainda na fala da profissional de apoio CX, quando conta:

Cheguei à escola, para onde fui designada para traduzir a aula para alunos surdos, o momento da chegada foi tumultuado, os professores me abraçavam e diziam que tinha vindo salvá-los. A escola estava tendo, pela primeira vez, alunos surdos e, estes já estavam há dois trimestres sem ninguém para traduzir as aulas [...] todos na escola tivemos que ter nosso período de adaptação, tudo era novo para todos.

Quando os profissionais de apoios são questionados sobre o que fazem como apoio em sala de aula, a resposta é muito semelhante:

Eu ajudo a desenvolver as atividades [...] geralmente a professora adapta o conteúdo e eu ajudo a aplicar [...], a explicar de novo ...¹⁴ e aí, com o tempo e a experiência que eu vou adquirindo, eu já consigo eu mesma adaptar e dar ideia para a professora também (Apoio AX).

E, de acordo com a profissional de apoio BX: “Nós trabalhamos a questão de relacionamento com eles, ... a gente trabalha a desenvoltura dele”.

Respostas próximas das falas das profissionais de apoio encontram-se também nas falas das professoras. Não parece ter uma definição clara do papel do profissional de apoio, que acaba se confundindo com o do professor.

[...] é um apoio especial, porque, assim, eu já tive vários auxiliares e assim, ela é o braço direito mesmo, tanto assim que a gente pega de igual para igual... ela realmente entendeu o trabalho, incorporou de igual para igual as tarefas de sala de aula (Professora B).

Nas falas descritas anteriormente, percebem-se diferentes fatores que sugerem reflexão: o que realmente o professor busca com o profissional de apoio? Ou ainda: o que de fato as políticas públicas preveem como apoio? Na Resolução nº 2 do Conselho Nacional para a Educação, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial Básica (BRASIL, 2001a), encontram-se alguns aspectos práticos para o serviço de apoio à inclusão com destaque para as adaptações curriculares e para a capacitação de professores, mencionando a importância de um trabalho colaborativo entre todos os envolvidos com a inclusão, focando a formação e as atribuições principalmente do professor especialista que trabalha na sala de AEE.

A falta de conhecimento sobre o papel a ser desenvolvido pelo profissional de apoio, que fica em tempo integral na sala de aula, faz pensar sobre a precariedade das relações de aprendizagem que são estabelecidas quando a definição dos papéis não está clara, nem para o professor nem para o profissional

¹⁴ As reticências nas falas das entrevistadas referem-se a silêncios, titubeios durante as respostas. As falas das entrevistadas foram adequadas quanto à questão gramatical.

de apoio – um estagiário, às vezes, em processo inicial de formação (caso das profissionais de apoio AX e BX) – e, muito menos ainda, para a comunidade escolar. Nesse sentido, fica para o professor definir como o apoio trabalhará. É, nesse contexto, que pode ser entendida a afirmação da professora B, que diz que “a gente pega de igual para igual”, como já referido. Essa é uma prática ainda distante da educação inclusiva como refere Mazzotta (1998 apud BRASIL, 2001a, p. 27), com base na LDBEN e no Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, Artigo 24, §, 1º:

[...] Um processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de 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.

No Parecer CNE/CEB 17/2001, do Ministério da Educação (BRASIL, 2001b), encontra-se o conceito de apoiar, como o serviço do profissional de apoio a alunos com necessidades especiais: “prestar auxílio ao professor e ao aluno no processo de ensino e aprendizagem, tanto nas classes comuns quanto em salas de recursos; complementar”.

No contexto do Parecer, o papel do profissional de apoio precisa ser revisto para que ocorra uma maior ação pedagógica crítica e reflexiva. Pelas falas referidas, percebe-se que cada um faz o que pode e o que está ao seu alcance, confundindo-se, por vezes, as funções, tratando os profissionais como iguais, “pegamos de igual para igual, ... nós trabalhamos,... eu mesmo adapto as atividades...” são falas de profissionais que trabalham juntos. As profissionais de apoio nem sempre cursam licenciatura. Isso não quer dizer que fazem pouco. Pelas falas, fazem até além do que lhes compete como profissionais de apoio.

Pela pesquisa feita percebeu-se que cada professor procura um profissional de apoio diferente, com o objetivo de qualificar seu trabalho, levando em conta a formação que já possui e qual a lacuna que tem e, assim, o apoio vem para preencher a lacuna. Isso fica explícito na fala da professora B, com formação inicial em Magistério, depois fez Graduação em Educação Física e especializou-se em Psicomotricidade. Ela fala o seguinte sobre a formação da profissional de apoio:

Já tive vários apoios, como da área de Educação Física, acadêmicos de Assistência Social e outros, agora, por último, pedi que fosse alguém da Psicologia, porque, dentro da área do movimento, eu entendo, mas de Psicologia eu preciso muito, preciso entender bastante em função dos vários casos que tenho, mas me falta conhecimento. [...] eu noto que a apoio que tenho agora e a anterior, que também era da área de Psicologia, elas tentam muito ajudar através da palavra, porque a ferramenta delas é a palavra, eu vejo que elas compreendem um pouco mais pela área que elas estão cursando (Professora B).

Nesse contexto, é imprescindível entender que, no momento atual, cada profissional procura exercer seu papel da melhor forma possível para atender ao aluno incluso, mostrando assim que “a construção do conhecimento na perspectiva das necessidades educativas especiais, pressupõe uma complexidade que perpassa desde as estruturas globais de uma rede de ensino até atitudes práticas de sala de aula” (SKLIAR; SOUZA, 2000, p. 259).

Num artigo sobre o ensino colaborativo para apoio à inclusão, Vilaronga e Mendes (2014) mencionam que esse tipo de ensino ainda não é comum no Brasil, mas pode ser uma boa opção, pois traz o professor de ensino especial como apoio para a classe comum. Para os autores, os professores que atuam individualmente não possuem respostas para a deficiência e a troca de informações é primordial em uma proposta inclusiva (VILARONGA; MENDES, 2014).

O professor do ensino colaborativo (coensino, assim definido) fica na sala com o aluno e faz as adaptações do conteúdo bem como troca de papel com o professor; enquanto o professor fica com o aluno com deficiência, o professor colaborativo dá assistência aos outros alunos. Mas, para que isso ocorra, muitas mudanças são necessárias na escola, como o estabelecimento de um tempo de planejamento comum, para que um possa complementar o trabalho do outro, bem como uma formação continuada e espaços de troca de experiências, para que os dois profissionais possam construir uma rede de confiança um no/com o outro.

Ao olhar para a prática de apoio, como visto no campo empírico, pode-se dizer que acontece algo parecido com o ensino colaborativo às avessas, isto é, sem conhecimento e formação pedagógica para isso. Há uma

espécie de inversão de papéis na sala de aula e o apoio, muitas vezes, é o que adapta o material do aluno incluso, sem ter a formação pedagógica como sugere o ensino colaborativo.

3.0 PROFISSIONAL DE APOIO E AS EXPECTATIVAS DOS PROFESSORES

Quando recebem um aluno de inclusão, os professores também se perguntam, e agora? Alguns se frustram no caminho, outros professores descobrem um novo mundo, novas maneiras de colocar em prática o que aprenderam em sua formação de professor, experienciando, na prática, o aprender a aprender sempre.

Durante as entrevistas, percebeu-se que os professores têm diferentes expectativas com relação aos profissionais de apoio. Tanto as falas das profissionais de apoio como das professoras evidenciam isso. No dizer da profissional de apoio CX, há mais dúvidas por parte das professoras que propriamente expectativas em relação ao apoio. Em suas palavras:

Quando eu cheguei à escola, na qual pela primeira vez tinha-se alunos surdos, as dúvidas começaram a aparecer, todos tivemos que nos adaptar, alguns professores, preocupados, perguntavam para mim (durante a tradução da língua) se estavam falando muito rápido ou se precisavam fazer uma aula diferente, ou se eu ia ficar a aula inteira ali, ou me dizendo na hora da prova ‘tu podes sair porque aí eles não precisam mais de ti, pois já tiveram tudo explicado’. Com o tempo e com muita informação trocada, percebi que muitos professores buscaram ajuda e modificaram sua prática, bem como sua forma de agir e pensar, pois tudo era novo para todos ali (Apoio CX).

Já a professora A, em relação ao apoio, disse:

Ela tem uma formação na área de Psicologia, então, na parte pedagógica de alfabetização, ela não tem uma formação, mas, como ela já está dois anos trabalhando com a gente e como ela tem semanalmente uma conversa com a psicopedagoga, ela já tem uma boa base para auxiliar e fazer as intervenções corretamente quando necessário (Professora A).

Pode-se dizer que a professora tem o desejo de que os profissionais de apoio tenham o conhecimento necessário ou, pelo menos, experiência, para assim qualificar o trabalho que está sendo feito com os alunos. Levando em conta que o contrato de uma estagiária é de dois anos, o processo de ter “uma boa base” em serviço, como a professora A refere, a cada dois anos, deverá ser reiniciado.

É interessante observar que, na fala da professora A, encontra-se uma nova necessidade na escola, visto que o profissional de apoio também precisa de apoio para fazer seu trabalho, pois não tem formação ou condições necessárias para fazer essa atividade. Conforme Bossa (2000, p. 74), o psicopedagogo “pode orientar professores no acompanhamento do aluno com dificuldades de aprendizagem”.

Essa mesma constatação do profissional de apoio que se forma em serviço se encontra no dizer da professora B, embora com um olhar de formação que se busca no próprio espaço de formação específica, no caso, em seu curso de graduação.

Alguém, algum acadêmico na área da Psicologia, pra mim é muito salutar, tanto que ela e a anterior, que também era de Psicologia, várias vezes pegavam situações daqui e levavam para a faculdade, me traziam retorno, olha, quem sabe tu tentas por aqui, tentas por ali, eu acho que é uma coisa muito rica, tanto para mim, quanto pra ela, essa troca é fundamental e porque eu noto que quem me apoia agora e a anterior, que também era da área da Psicologia, elas tentam muito ajudar através da palavra, porque é a ferramenta de trabalho delas (Professora B).

O que fica explícito nessas falas da professora A e professora B é que o olhar do professor e/ou sua expectativa em relação ao profissional de apoio depende muito de sua real necessidade no momento: alguém com formação pedagógica ou formação psicológica ou em outra área do conhecimento. Como contemplar todas essas particularidades? E, ainda, não deveria ser a necessidade do aluno e não a necessidade do professor a ser levada em conta? Conforme Góes (2007, p. 74), “para uma educação especial, mesmo (ou sobretudo) na inclusão, são indispensáveis projetos diferenciados e não apenas pequenos ajustes”.

Nesse sentido, entende-se que não bastam leis que explicitem o papel e a formação do profissional de apoio, mas políticas públicas mais claras, tanto de inserção de pessoas qualificadas para trabalhar com necessidades especiais nos espaços educativos como de instrumentalização desse profissional. É dessa forma que o aluno incluso passa a ser o foco do processo e não o professor ou o profissional de apoio e o que o profissional de apoio pode oferecer ao professor.

4. PROFISSIONAL DE APOIO: UMA PONTE DE INTERAÇÃO COM O GRUPO COMO UM TODO

O profissional de apoio torna-se um suporte para o professor em sala de aula e um porto seguro também para o aluno incluso. Isso fica explícito na fala da professora B quando ela se refere à importância do trabalho de um apoio em sala, com crianças com NEE (Necessidades Educativas Especiais):

Primeiro eu não teria como dar conta, porque são crianças que realmente tu tens que ter um olhar diferente, se eu for atender estas crianças com NEE, o restante da turma vai ficar ao léu, [...]. Tanto que até com saltos da escada, eu subo com eles, ponho eles na minha frente e salto com eles, eu empresto o meu corpo para que eles tenham estas sensações, então, se eu não tiver um auxiliar, eu não tenho como trabalhar (Professora B).

Percebe-se, nesse caso, que os profissionais que trabalham com os alunos com deficiência vão buscando meios e formas de criar um vínculo com os alunos, trocando, muitas vezes, de papéis, com o objetivo de fazer o aluno experimentar e criar sua própria autonomia. A professora B e a profissional de apoio BX oferecem seu corpo ao aluno, primeiro junto com ele e, após, vão deixando que ele se sinta seguro e, aos poucos, enfrente os desafios sozinho, “eu não quero que a criança fique dependente dela” (Apoio BX) “e nem dependente de mim” (Professora B). Nessa fala, tem-se uma proximidade muito grande com o que pensa Amaral (2010, p. 97): “é desejável que a dependência professor-aluno vá se diluindo, o que não quer dizer que a figura do professor se torne desnecessária: ela muda o seu papel”.

Para tanto, há uma preocupação dos professores em criar vínculos com os alunos com deficiência tanto quanto criam com os alunos ditos normais. A fala da professora A traz isso da seguinte forma: “eu tive que deixar a turma fazer outra atividade e eu também sentar com elas (as alunas com NEE) e fazer as atividades para criar esse vínculo”. Na fala da profissional de apoio BX, também se constata essa criação de vínculo ao referir que “não fico só eu e ele (aluno de inclusão), a gente se reveza, porque eles têm respeito pelas duas, porque as duas estão ali para ajudar”.

Mas não só as trocas de papéis se mostram necessárias, mas o criar, o pensar a atividade em conjunto, professor e profissional de apoio, para de fato auxiliarem o aluno. É o que mostra o dizer da professora A: “tem atividades que a gente pensa a partir deles, do que eles conseguem contribuir e mostrar para o grupo dentro das possibilidades deles”. Vê-se ainda que, nessa troca, é importante todos terem seu espaço para crescerem. Nesse aspecto, a profissional de apoio BX, quando se refere à professora B afirma: “ela dá muita abertura, me pergunta o que eu poderia estar fazendo, ela vai me dando um espaço amplo para construir” (Apoio BX).

Além de tudo isso, o querer e o fazer do professor se tornam também relevantes quando ele acredita no aluno, aposta nele e repassa isso para o profissional de apoio, ou vice-versa. A professora B deixa claro, em suas falas, sobre sua paixão e a visão que tem sobre esses alunos tão diferentes: “sou apaixonada pelo que faço [...], é um prazer muito grande atender essas crianças” (Professora B). Ou então: “quando uma criança com NEE enxerga os outros fazendo, ela se supera” (Professora B), por isso ela acredita tanto na convivência com os alunos ditos normais.

A professora A demonstra com um exemplo como pensa a inclusão, relatando como inclui a aluna com síndrome de Down em suas aulas:

A aluna com Síndrome de Down gosta de fazer o trabalho dela e vir na frente, no quadro, para mostrar, então, quando a gente propõe trabalhos assim de desenhos, recortes e colagem, ela tem um espaço de poder vir e mostrar o trabalho e a turma é bem legal, eles aplaudem, eles olham quando ela chama, eles a entendem assim (Professora A).

A inclusão perpassa o professor e o profissional de apoio, ela reflete em toda a sala com todos os colegas que fazem parte do grupo. Conforme os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) (BRASIL, 1997, p. 63):

A atenção à diversidade deve se concretizar em medidas que levem em conta não só as capacidades intelectuais e os conhecimentos de que o aluno dispõe, mas também seus interesses e motivações. Esse conjunto constitui a capacidade geral do aluno para aprendizagem em um determinado momento.

Mas não se pode deixar de perceber que, muitas vezes, a falta de um profissional qualificado deixa muitos alunos ainda à margem da inclusão, por mais empenhados que sejam os professores e os profissionais de apoio, como é o caso da aluna atendida na escola A. Ela tem deficiência auditiva, utiliza aparelho, e a profissional de apoio sabe que ela aprendeu o básico de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) em um projeto oferecido pelo município, mas ela não utiliza, nem a família, e não houve quem desse continuidade a esse aprendizado. Em relação a essa situação, a profissional de apoio AX afirma: “ela não usa (a língua de sinais) porque ela consegue escutar e falar também, apesar de ser surda, mas a timidez dela em sala não deixa ela falar”. Situações como essa, descrita pela profissional de apoio AX, não podem ser simplesmente acomodadas como se fossem obra de um sentimento pessoal. Antes devem aguçar o pensamento e provocar dúvidas e perguntas do tipo: é a timidez de fato que não a deixa falar? Se for, como superá-la? Ela realmente compreende o que está acontecendo ao redor dela? Como saber? De acordo com Lopes (2006, p. 64):

O meio ao qual a pessoa pertence está repleto de informações, de construções comportamentais que são traduzidas culturalmente pela linguagem. A linguagem representa o veículo por excelência através do qual o homem tem condições de se apropriar dos produtos culturais da humanidade. Por intermédio dela, podemos nos beneficiar não só das nossas experiências, mas, também, das experiências das outras pessoas.

Também se pode pensar que a escola A passa a ser um “local onde a surdez é disfarçada” (SKLIAR, 1998, p.11), naturalizando a pessoa surda como ouvinte. E continua a dúvida: é timidez ou surdez? Segundo Skliar (1998, p. 26), “todas as crianças surdas podem adquirir a língua de sinais, desde que participem das interações quotidianas com a comunidade surda, como acontece com qualquer outra criança na aquisição de uma língua natural”.

Nesse sentido, falta a busca por mais informações, conforme a profissional de apoio CX: “os professores tinham medo de falar com os surdos e direcionavam a pergunta (sobre a aula) para mim, ao invés de direcionar a eles”. Essa fala mostra que muito ainda precisa ser descoberto, conhecido, aprendido por todos os envolvidos.

Essa aprendizagem vai fazer o professor ir além do que sabe, qualificando seu trabalho e trazendo todos os profissionais envolvidos com seus alunos para mais perto, porque é disso que a inclusão necessita, pois “nas escolas inclusivas, pela força da lei, não há uma preparação antes, para o exercício depois” (FONTANA; FURGERI; PASSOS, 2007, p. 163). Então, cabe à escola se preparar.

Há ainda muito medo e insegurança por parte das professoras, como mostra a fala da profissional de apoio CX, em relação a uma espécie de advertência de uma professora: “tu não começa com essas teorias de inclusão, senão, daqui a pouco, vamos ter vários alunos com várias deficiências aqui, e como vamos fazer? Vai ser impossível de dar aula” (Apoio CX). Implícitos à advertência há esse medo e certo preconceito, como se a inclusão fosse um empecilho ao trabalho do professor.

Nesse contexto, entende-se também o que é destacado pela profissional de apoio AX, referindo-se aos laudos. As escolas A, B, C atendem alunos em salas de AEE ou tem apoio de inclusão somente para alunos que possuem laudo: surdos, cegos, com Síndrome de Down, com deficiência. Os outros alunos, apesar de suas diferenças e também dificuldades, muitas vezes, de acompanhar a aula, não têm esse direito. Devemos lembrar que todos os alunos devem ser considerados especiais,

reconhecidos em suas individualidades, o que significa que todo o professor, como profissional de aprendizagem que é, deve ser especialista no aluno. [...] Isso requer do professor habilidades e criatividade para transmitir, além do saber crítico e de uma enorme curiosidade ligada a interesses acadêmicos (CARVALHO, 2006, p.168-169).

Na fala da profissional de apoio AX, percebe-se que o profissional, em sala de aula, sempre procura encontrar uma forma de dar uma atenção para esses outros alunos também:

A gente conversa e troca folhinhas e ideias, não só para os alunos de inclusão, sempre tem aquele que tem um pouco mais de dificuldade que a gente vê que não tem laudo, mas a gente acaba ajudando também, adaptando ele. Auxiliando ele também (Apoio AX).

Sabe-se que o professor aprende com o profissional de apoio e vice e versa. E o aluno aprende com esses profissionais, bem como esses profissionais aprendem muito com os alunos. E ainda não podemos deixar de fora os colegas, os alunos (ditos normais) que também estão aprendendo, em seu dia a dia, a respeitar o próximo e a crescer junto com o outro que se mostra diferente de si. Pacheco *et al.* (2007) afirma que a reflexão sobre a prática diária do professor, com uma iniciativa colaborativa para resolver problemas, o estudo do contexto escolar e boa literatura referente ao assunto são formas de melhorar o trabalho na escola com alunos que necessitam de apoio, que são então incluídos. Afirma também que:

Os alunos não são vistos apenas como fatores constantes do contexto escolar, mas também como fonte de troca colaborativa de pontos de vida sobre situações e sobre como a vida nas escolas pode ser melhorada. As contribuições que os pais podem dar são de muito valor (PACHECO *et al.*, 2007, p. 214).

Sendo assim, em se tratando de alunos com necessidades educacionais especiais, quando há o desejo, todos ganham, sendo que, para isso, é necessário também criar “condições organizacionais e curriculares nas quais cada um e todos os alunos possam aprender” (PACHECO *et al.*, 2007, p. 115).

Ainda de acordo com Pacheco *et al.* (2007), para que a inclusão aconteça, é necessário planejar, levando em conta a formação de um ambiente afetivo, de igualdade, de apoio permanente, reforçando que “as estratégias valorizadas são o trabalho em equipe de professores e alunos, a aprendizagem cooperativa, a intensificação das relações sociais, as adaptações de equipamentos e a gestão escolar” (PACHECO *et al.*, 2007, p. 115).

E, quando há preocupação de fato com a qualidade de ensino, Carvalho (2006, 105-106) reforça que:

Na escola, a qualidade deve passar pelo sucesso de todos os atores envolvidos: o aluno – na medida em que for capaz de aprender a aprender e aprender a fazer; o professor que, ao ressignificar a sua prática pedagógica, poderá centrá-la na aprendizagem em vez de no ensino; a comunidade escolar para que desempenhe seu papel político e social, além de pedagógico, em busca da cidadania plena de seu alunado; a família que precisa participar da elaboração do projeto político-pedagógico das escolas; a comunidade onde a escola se localiza, em suas múltiplas possibilidades de parcerias.

Não há como incluir sozinho, não basta ter todos na escola para que a inclusão ocorra, é preciso mais, além de recursos, é necessário o desejo de mudança, de sair da rotina e aprender a conviver com a diferença.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final da investigação feita, percebe-se que a formação, mesmo que em algumas situações possa parecer detalhe, torna-se essencial para buscar o conhecimento com sentido. Isso vale tanto para o processo de formação profissional do professor e do profissional de apoio como para o processo de aprendizagem a ser construído com seus estudantes em sala de aula.

Nesse contexto, viu-se, por exemplo, que o profissional de apoio, embora, à medida que vai se inserindo no cotidiano da escola e da sala de aula, qualifica os processos de aprendizagem de alunos com deficiência, nem sempre tem a formação necessária para tal. Contava, em alguns momentos, com a formação do professor para complementar seu trabalho e, em outras ocasiões, contava com a formação oferecida em serviço, ou ainda, na instituição em que é estudante, visto que é também estagiário. E, como requisito desse estagiário, requeria-se apenas estar cursando o Ensino Superior, inclusive podendo ser ainda do primeiro semestre de graduação, sem especificação de curso.

O que se pode deduzir desse tipo de situação é que, nas escolas pesquisadas não há profissionais de apoio na sala de aula junto ao professor, como previsto pela legislação atual. O que há são estagiários procurando tomar conhecimento da situação e se inserir nesse meio da melhor forma possível, tanto para si, como para o professor e o aluno com necessidades educacionais especiais. É uma situação que pode denotar tanto a falta de políticas públicas por parte das Secretarias de Educação como, também, a falta de

um engajamento maior por parte da comunidade escolar quanto ao que de fato se propõe em relação à aprendizagem significativa de todos os seus educandos na escola.

Em outras palavras o que se percebe como prática do profissional de apoio – o estagiário – é uma espécie de auxiliar do professor, o que evidencia a falta de conhecimento sobre o que se requer de um profissional de apoio em sala de aula. De um lado, o estagiário, sem uma formação específica, desconhece o seu papel de promover a acessibilidade e a participação do aluno com NEE. De outro, o professor, frente às dificuldades que se apresentam, solicita um estagiário, indicando a área de estudo do mesmo de acordo com suas próprias necessidades e/ou lacunas, desconsiderando também o papel do profissional de apoio – garantia de acesso e participação do aluno com deficiência no processo educativo.

Nessa perspectiva que se torna fundamental olhar mais atentamente para os projetos políticos pedagógicos, inserindo neles as práticas que se preveem na área inclusiva. Pela análise feita, nota-se que muito do que se faz na escola, como apoio ao profissional de apoio e metodologias diferenciadas, não se encontram explicitados no PPP – documento que, respaldado legalmente, traduz a identidade da escola e referencia a forma como a escola inclui, como avalia alunos incluídos e como ocorrem as adaptações curriculares, para que estas não se tornem uma mera simplificação dos conteúdos abordados em aula.

Ao compreender que a inclusão não se faz sozinho, muito menos quando almejamos qualidade na educação e que ela também não pode mais ser separada em duas educações – especial e regular –, vê-se a necessidade das escolas se prepararem cada vez mais para receber todo e qualquer aluno. E, como forma de garantirem a aprendizagem significativa de cada um de seus alunos, devem primar pela formação continuada e permanente de seus profissionais – professores e profissionais de apoio. Dessa forma, ao receberem alunos com deficiência, as barreiras tenderão a ficar menores e a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem, maiores.

REFERÊNCIAS

- [1] Amaral, Ana Lúcia. Gestão da sala de aula: o “manejo de classe” com nova roupagem? In: Oliveira, Maria Auxiliadora (Org.) Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 87-99.
- [2] Bossa, Nádya A. Dificuldades de aprendizagem: O que são? Como tratá-las? Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- [3] Brasil. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB 17/2001. Homologado despacho do Ministro em 15/8/2001, publicado no Diário Oficial da União de 17/8/2001b, Seção 1, p. 46. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>.
- [4] _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes nacionais para a educação especial básica. MEC; SEESP, 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>.
- [5] _____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>.
- [6] _____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>.
- [7] Carvalho, Rosita Edler. Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- [8] Denari, Fatima. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, David (org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 35-64.
- [9] Fernandes, Rosa M. Castilhos. Educação Permanente e Políticas Sociais. Campinas-SP: Papel Social, 2016.
- [10] Fontana, Roseli Aparecida Cação; Furgeri, Denise Krabenbubl; PASSOS, Lorena Valsani Leme. Cenas cotidianas de inclusão: sentimentos em jogo. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; Laplane, Adriana Lia Frizman de (org.). Políticas e práticas de educação inclusiva. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 149-165.
- [11] Góes, Maria Cecília Rafael de. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização como aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; Laplane, Adriana Lia Frizman de (Orgs.). Políticas e práticas de educação inclusiva. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 69-91.
- [12] Gomes, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 79-108.

- [13] Lopes, Maura Corcini. A mediação material e sócio-cultural no processo de integração de crianças surdas. In: Skliar, Carlos (Org.). Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 58-74.
- [14] Mantoan, Maria Teresa Egler. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.
- [15] Pacheco, José *et al.* Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- [16] Santos, Antonio Raimundo dos. Metodologia científica: a construção do conhecimento. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- [17] Skliar, Carlos Bernardo; Souza, Regina Maria de. O debate sobre as diferenças e os caminhos para (re)pensar a educação. In: Azevedo, José Clóvis de; Gentili, Pablo; Krug, Andréa; SIMON, Cátia (orgs.). Utopia e democracia na educação especial. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000. p. 259-494.
- [18] Skliar, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: Skliar, Carlos (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre. Mediação, 1998. p. 7-32.
- [19] Veiga-Neto, Alfredo. Foucault e a educação. Autêntica: Belo Horizonte, 2005.
- [20] Vilaronga, Carla Ariela Rios; Mendes, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. Rev. Bras. Estud. Pedagog., Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, abr. 2014.

Capítulo 16

Educação inclusiva e formação docente continuada: Considerações sobre acolhimento

Ana Lucia Alvarenga dos Santos Souza

Maria Goretti Andrade Rodrigues

Resumo: A pesquisa teve como viés metodológico a cartografia da formação continuada do educador para o atendimento ao aluno com deficiências e transtorno global do desenvolvimento no ensino regular. O processo de inclusão desses alunos tem sido amplamente discutido enfatizando que para haver transformações na educação é necessário, primeiramente, que ocorram mudanças no olhar do educador sobre o aluno com deficiência. O estudo partiu da premissa da importância da formação continuada do professor enfatizando sua atuação/formação tanto por meio de cursos como a formação em serviço, das contribuições pedagógicas que possibilitam a inclusão e do papel da escola nesse contexto. O embasamento teórico produziu-se a partir das reflexões de Mantoan (2006), Skliar (2006), Tardif (2003), dentre outras leituras que fundamentam o tema deste estudo. Tecemos considerações sobre a medicalização da aprendizagem e o processo de subjetivação daí advindo, que desresponsabiliza o docente frente à situação de aprender do seu aluno. A pesquisa se ancora em metodologia qualitativa, com entrevistas e pesquisa-participante em situações de formação continuada junto à Secretaria Municipal de Educação de Santo Antônio de Pádua-RJ. Trazemos como conclusões que a discussão sobre o tema "inclusão escolar" está atrelada à formação do professor e à sua maneira de ver e receber o aluno com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento. É relevante que os conhecimentos sejam construídos a todo o momento, aproveitando as situações vividas e as trocas de saberes que ocorrem nas relações do ambiente escolar, pois as mudanças acontecem a todo instante.

Palavras-chave: Inclusão. Formação Continuada. Medicalização da Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

No final do século XX surge o movimento da escola inclusiva. O paradigma da inclusão invade as escolas e abala as convicções sobre educação especial que os professores do ensino regular e, também, os professores das classes especiais acreditavam. O discurso mais falado e, conseqüentemente, ouvido era o da falta de preparo dos professores para acolher o aluno e ensiná-lo em classes regulares. Apesar de tantos debates sobre o tema ainda hoje esse mesmo discurso ecoa nos ambientes escolares.

As políticas de inclusão foram um grande avanço para a educação, sobretudo, para aqueles que não tinham seus direitos garantidos por serem vistos como diferentes. Com isso reconheceu-se a necessidade da urgência de uma formação de professores que atendesse aos desafios estabelecidos pelo paradigma da educação para todos. Os processos de subjetivação atrelados aos alunos com deficiência constitui-se num ponto primordial para o desafio de uma educação para todos.

O que a escola e, principalmente, os professores precisam conhecer para que o aluno seja de fato incluído? O conhecimento de leis que amparam a inclusão não basta para dizer que uma escola ou professor são inclusivos. É, de fato, importante que o educador tenha conhecimento das leis, decretos e declarações que amparam seu aluno com deficiência, como também das teorias a serem aplicadas em sua sala de aula que corroborem para aprendizagem e a complementação mútua para o desenvolvimento do indivíduo na vida social e escolar. No entanto, esse profissional deverá ter o cuidado de “enxergar” o outro e não tão somente os papéis que definem o que vem a ser inclusão.

Ser um professor inclusivo vai muito além de cursos e certificados. Necessita uma mudança na forma de ver o aluno, nas práticas pedagógicas que excluem e no engajamento em formações continuadas. Para ser inclusão tem que haver aprendizagem e para potencializar a aprendizagem é importante o envolvimento do docente.

Porque a mudança nos olha e, ao nos olhar, encontra somente uma reprodução infinita de leis, de textos, de currículos e de didáticas. Mas nenhuma palavra sobre as representações como olhares ao redor do outro. Nenhuma palavra sobre a necessidade de uma metamorfose nas nossas identidades. Nenhuma palavra sobre a vibração com o outro (SKLIAR, 2003, p.38).

Com o impacto da chegada dos alunos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento surgiram cursos com o objetivo de orientar o profissional da educação a reconhecer e “diagnosticar” alunos como hiperativo, disléxico, desatento e tantos outros termos. O que, de acordo com Collares e Moysés (2010, p.197), é chamado de “medicalização do processo ensino-aprendizagem”. São professores, coordenadores, diretores e também os profissionais da área médica procurando apontar um motivo pelo qual o aluno não aprende. E a culpa da não aprendizagem recai no aluno, afinal ele é o diferente. Há de se ter cuidado, pois existe uma intenção velada em apontar culpados sobre a não aprendizagem do aluno, quando o que importa é desenvolver meios para que ele aprenda.

Centrar as causas do fracasso escolar em qualquer segmento que, na verdade, é vítima, seja a criança, a família, ou o professor, nada constrói, nada muda. Imobilizante, constitui um empecilho no avanço das discussões, da busca de propostas possíveis, imediatas e em longo prazo, de transformações da instituição escolar e do fazer pedagógico (COLLARES e MOYSÉS 2010, p.208).

Tecer considerações sobre a medicalização da aprendizagem nos remete ao processo de subjetivação daí advindo, que desresponsabiliza o docente frente à situação de aprender do seu aluno. Em um passado muito recente, alunos que não eram bem sucedidos na escola eram classificados como deficientes mentais e encaminhados para classes e escolas especiais ou, então continuavam a apresentar baixo nível de rendimento escolar, repetindo a série ou evadindo-se. Skliar (2006, p. 32) reflete sobre a situação desses alunos que fogem dos padrões estabelecidos pelo sistema escolar e não aprendem da mesma forma que os ditos normais afirmando que “... seja quem fosse esse outro, impunemente, como outro incompleto, insuficiente, que deve ser corrigido - ao mesmo tempo que é definido como incorrigível -, pois “está mal, está equivocado em aquilo que é”. Observa-se que o fracasso escolar recai muitas vezes sobre crianças das camadas populares com ou sem deficiência.

É importante lembrar que o objetivo das políticas de inclusão consiste em que “todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (UNESCO, 1994, p.20), apresentando as condições necessárias para que estejam verdadeiramente incluídas na maioria das atividades propostas pela escola.

O professor deve buscar conhecimentos para atuar na escola inclusiva, não para rotular o aluno e, sim entender que cada sujeito é único e possui um tempo próprio para aprender. Para isso é necessário despir-se do olhar reprovador e preconceituoso em relação às diferenças. A dificuldade que o aluno com deficiência vive no sistema educacional brasileiro é a mesma das pessoas envolvidas com a educação: o aluno se vê diante de uma inclusão que não acontece de fato, e os profissionais da educação se sentem incapazes de garantir a todos uma educação de qualidade, por não entenderem como proceder e talvez por não buscarem conhecimento de como fazer.

O Papel da Escola Inclusiva

caberia aqui perguntar a quem cabe pensar o “problema pedagógico” em relação às diferenças, a todas as diferenças: raça, etnia, corpo, linguagem, idade, classe social, gênero, sexualidade e/ou preferência sexual, comunidade, entre outras muitas marcas identitárias. A resposta, parece-me, é muito simples: o problema é de todos, em todos os níveis da comunidade educacional. Não é do “diferente”, não é do professor, não é das famílias, não é dos outros alunos (SKLIAR, 2006, p. 27).

A função da escola diante da inclusão precisa ser repensada e reformulada para tornar-se um ambiente favorável ao saber, capaz de buscar alternativas para facilitar o aprendizado. Mas, para ser considerada de fato uma escola inclusiva, deverá deixar de ser um espaço burocrático que visa somente os cumprimentos de normas pré-estabelecidas.

A educação não pode contentar-se em reunir as pessoas, apenas para aderir valores comuns forjados no passado. Deve também responder à questão: viver juntos, com que finalidades, para fazer o quê? E dar a cada um, ao longo de toda a vida, a capacidade de participar, ativamente, num projeto de sociedade (DELORS, 2002, p. 60).

Quando a escola se impõe como instrumento para a inclusão, os professores, com o decorrer do tempo, passam a entender o seu papel e tomam para si a responsabilidade de promover a inclusão do aluno dito diferente e assim abolir a exclusão. Denari (2006, p. 59) diz que “a proposta de uma escola inclusiva supõe uma verdadeira revolução nos sistemas tradicionais de formação docente, geral ou especial”. A escola deverá se adaptar para que todas as crianças, com deficiência ou não, tenham oportunidades iguais de aprendizagem. Inclusão é respeito e aceitação da singularidade, da especificidade que cada sujeito possui e consciência de que aprendemos e crescemos como pessoas através do respeito à alteridade. Mas não é somente aceitar e respeitar. Deve-se criar condições para que a inclusão seja verdadeira e aconteça para todos, em que haja qualidade de ensino com ações educativas fundamentadas no respeito ao outro e na solidariedade, tendo a participação das pessoas que direta ou indiretamente estejam comprometidas com o processo educacional.

[...] as escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, os alunos são orientados a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima socioafetivo das relações estabelecidas em toda comunidade escolar – sem tensões competitivas, mas com espírito solidário, participativo. Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas salas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. São contextos educacionais em que todos os alunos têm a possibilidade de aprender, frequentando uma mesma e única turma (MANTOAN, 2006, p. 45).

As escolas que reconhecem e valorizam a diversidade, buscam inovar seu modelo educativo com projetos inclusivos.

O ensino torna-se diferente da escola tradicional em relação às dificuldades apresentadas pelo aluno, “... os currículos passam por adaptações, e as atividades e os programas são facilitados para que as aprendizagens sejam reforçadas, ou mesmo aceleradas, em caso de defasagem idade/série escolar” (MANTOAN, 2006, p.44).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos enfatizou a necessidade de uma abordagem centrada na criança objetivando a garantia de uma escolarização bem sucedida para todas elas. A adoção de sistemas mais flexíveis e adaptativos, capazes de mais largamente levar em consideração as diferentes necessidades das crianças irá contribuir tanto para o sucesso educacional quanto para a inclusão (UNESCO, 1994, p.26).

O papel da escola inclusiva é contestar o que é tradicionalmente ensinado. E como afirma Mantoan (2006, p.198), “[...] que reinventemos a escola, ‘desconstruindo’ a máquina obsoleta que a dinamiza, os conceitos sobre os quais se fundamenta os pilares teórico-metodológicos em que se sustenta”. Os estabelecimentos escolares deverão ser espaços em que se desenvolvam alunos éticos, justos, autônomos, críticos e que saibam valorizar as diferenças através da relação com o outro, de um ambiente escolar de espírito solidário e que propicie a possibilidade de aprendizagem de todos em uma mesma sala de aula. A escola que prega a igualdade não deverá ser a que discrimina.

2.A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR

Para pensar em escola inclusiva é necessário falar na formação do professor, pois são dois aspectos que estão intimamente ligados. Discutir a formação do professor é uma proposta para melhorar a qualidade de ensino que será oferecida ao aluno deficiente ou não-deficiente; é repensar o verdadeiro significado da prática pedagógica.

Diante disso, a necessidade da formação continuada torna-se um fator relevante, pois o professor deve centrar-se em saber como aplicar sua prática docente na sala de aula objetivando o desenvolvimento do aluno que não possui deficiência, como também do aluno com deficiência ou do aluno com transtorno global do desenvolvimento.

Anteriormente acreditava-se que o professor, ao terminar sua formação inicial, estava preparado para a profissão pelo resto da vida. Freire (2001, p.64) diz que: “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente.” Esse educador mostra que a realidade é diferente para todos que atuam na escola, principalmente para o docente que deve conscientizar-se de que a formação é permanente e no seu cotidiano.

Atualmente, o mundo no seu conjunto evolui tão rapidamente que os professores, como aliás os membros das outras profissões, devem começar a admitir que a sua formação inicial não lhes basta para o resto da vida: precisam se atualizar. e aperfeiçoar os seus conhecimentos e técnicas ao longo de toda a vida. O equilíbrio entre a competência na disciplina ensinada e a competência pedagógica deve ser cuidadosamente respeitada (DELORS, 2002, p.161-162).

O professor precisa repensar sua prática sobre o significado do que é inclusão, a partir de seus conhecimentos anteriores. O mais relevante é a necessidade do educador formar uma consciência crítica quanto a sua responsabilidade pelo desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos. A inclusão de fato só ocorre se houver aprendizagem.

Um dos pontos fracos apontados na implantação da inclusão é o despreparo dos profissionais da educação. “Afirma-se que a escola e os professores não estão preparados para receber os ‘estranhos’, os ‘anormais’, nas aulas” (SKLIAR, 2006, p.31). Em debates sobre a formação dos professores esse é o argumento mais usado. Entretanto, não é correto utilizar-se dessa idéia para negar a inclusão, impedindo que a teoria se torne prática e transformações aconteçam na escola.

Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente (FREIRE, 2001, p.31).

Entende-se que paralelo à formação do professor também se deve investir em reformas e equipamentos das escolas para o atendimento, Mantoan (2006, p.57) diz que “a formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino [...]”. As instituições escolares, apoiadas pelas esferas federais, estaduais e municipais devem motivar os professores e dar subsídios para que possam exercer seu papel da melhor forma possível visando a inclusão dos alunos com deficiência e um ensino de excelência.

A necessidade da formação continuada do professor vem ao encontro das demandas educacionais que mudam rapidamente e alguns professores não conseguem acompanhá-las e por isso necessitam de apoio contínuo. E esse apoio pode ocorrer no próprio ambiente escolar. Quando a formação é centrada na realidade do professor, realizada em seu contexto escolar e nas necessidades de sua sala de aula, as mudanças no perfil desse profissional tornam-se muito mais significativas. Conduzir uma sala de aula exige que o professor esteja constantemente avaliando e refletindo em grupo sobre as melhores estratégias a serem desenvolvidas.

Rodrigues (2006, p.307) afirma que “o desenvolvimento de competências para a Educação Inclusiva, ainda que possa ter uma fase de sensibilização na formação inicial, só poderá ser plenamente assumido ao longo de uma prática em serviço.” Não é somente cursos que ao final certificam validando a capacidade como professor inclusivo que são importantes para a atuação do professor. Também é necessária a formação em serviço, a troca de saberes entre os professores para mudanças de atitudes no exercício docente.

Segundo Mantoan (2006, p.54), “ensinar na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis.” Considerando que a presença de alunos que apresentam necessidades especiais se manifesta em todos os níveis e modalidades da educação, a formação de professores precisa estar coerente com a política educacional que prevê a construção de escolas que, sem discriminação, incluam todos os alunos.

Um professor inclusivo deve se preparar para atender a todos os alunos, tendo o cuidado de não esquecer do aluno que não apresenta deficiência, mas é socialmente desamparado, marginalizado pela sociedade. A inclusão recomenda a igualdade, sendo que só será verdadeira quando todas as crianças forem acolhidas.

Ao entrar em sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas. As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas se constituem o núcleo e, por essa razão, determinam, ao nosso ver, a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia (TARDIF, 2003, p. 118).

A formação continuada para a inclusão e acolhimento dos alunos com necessidades educacionais especiais não deverá ser pensada em termos técnicos de aprendizagem específica para lidar somente com surdos, deficientes mentais e outras nomenclaturas que são dadas aos rotulados de diferentes. Skliar (2006, p.33) diz que “talvez haja necessidade de uma reformulação das relações com os outros na pedagogia.” Para atingir os objetivos pedagógicos o professor deve tomar decisões de acordo com o contexto em que se encontra e dos aspectos que o caracterizam como a metodologia utilizada, os conteúdos selecionados e a maneira de atuar, levando em consideração que a escola é um ambiente plural, onde o convívio com as diferenças explícitas e implícitas vem produzir aprendizagens para a vida.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de inclusão deve ser entendido e compartilhado por todos os profissionais envolvidos com a educação que deverão assumir seu papel nessa construção. Sendo necessário, portanto, investir na formação dos educadores incentivando debates acerca das diferenças e empenhando no desenvolvimento de práticas pedagógicas que visem a inclusão.

Cabe ao professor descobrir as possibilidades de ideias e recursos para melhorar sua práxis, levando em consideração que a inclusão é um processo interdisciplinar que se constrói tendo como atores os alunos, os profissionais da educação, a família, o poder público e a sociedade de modo geral.

Para a escola inclusiva tornar-se uma realidade é imprescindível investir em capacitação, atualização e sensibilização do profissional da educação com o envolvimento de toda comunidade escolar. Focar na formação profissional do professor é importante para aprofundar as discussões teórico-práticas, proporcionando conhecimentos com vistas ao avanço do processo ensino-aprendizagem, e auxiliando o

professor na solução dos problemas do dia a dia da sala de aula, promovendo alternativas que beneficiem a todos os educandos.

A formação continuada do professor é fundamental para que a inclusão aconteça, realmente, transformando o panorama atual da educação especial, eliminando preconceitos e construindo um novo olhar sobre a pessoa com necessidades educacionais especiais. É indispensável para atualização, aprofundamento e aperfeiçoamento do conhecimento pedagógico comum e especializado, podendo acontecer a partir das situações vividas em sala de aula, pois trata-se de um material vivo, que permite um olhar subjetivo do professor frente às dificuldades apresentadas pelos alunos no processo ensino-aprendizagem.

Diante disso, entende-se que a formação de um profissional da educação não deve limitar-se aos conteúdos estudados nos cursos de graduação, especialização ou outros de aperfeiçoamento. É relevante que os conhecimentos sejam construídos a todo o momento, aproveitando as situações vividas e as trocas de saberes que ocorrem nas relações do ambiente escolar, pois as mudanças acontecem a todo instante. É importante reconhecer a sala dos professores, a sala da coordenação pedagógica e os demais ambientes escolares como locais de encontro de vivências, experiências e histórias pedagógicas que, em algum momento, vão contribuir para sua prática.

Todo profissional da educação necessita se sensibilizar e se conscientizar frente às dificuldades vivenciadas por alguns alunos, entendendo que as mesmas são consequências da maneira como acontece o ensino e aprendizagem. Assumir essa responsabilidade é essencial para o despertar para a realização do trabalho cooperativo e da reflexão coletiva, assim como na apreciação crítica das dificuldades enfrentadas pelos alunos e das atividades profissionais experimentadas pelos educadores, além da forma de acolhimento docente de tais dificuldades.

REFERÊNCIAS

- [1] Collares, Cecília Azevedo Lima; Moysés, Maria Aparecida Affonso. Preconceitos no cotidiano escolar: a medicalização do processo ensino-aprendizagem. In: Conselho Regional de Psicologia, Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Orgs.). Medicalização de Crianças e Adolescentes - conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010, 290 p.
- [2] Delors, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 2002.
- [3] Denari, Fátima. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: Rodrigues, David (org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.
- [4] Freire, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- [5] Mantoan, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?. São Paulo: Moderna, 2006.
- [6] Mantoan, Maria Teresa Eglér. Prieto, Rosângela Gavioli; Arantes, Valéria Amorim (org.). Inclusão Escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.
- [7] Rodrigues, David (org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.
- [8] Skliar, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". Ponto de Vista, Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003
- [9] _____. A inclusão que é "nossa" e a diferença que é do "outro". In: RODRIGUES, D. (org.) Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.
- [10] tardif, M. Saberes docentes e formação profissional. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- [11] Unesco. Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: [http //portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf). Acesso em: 05 jun. de 2015.

Capítulo 17

O professor de educação superior nas políticas de inclusão e de ações afirmativas¹⁵

Jussete Rosane Trapp Wittkowski

Suzana Pilonetto da Costa

Stela Maria Meneghel

Rosane Magaly Martins

Resumo: As políticas de inclusão e de ações afirmativas foram implantadas na Educação Superior visando garantir oportunidades de acesso e diminuir desigualdades, compensando marginalizações decorrentes de motivos raciais, étnicos, econômicos e outros. (MOEHLECKE, 2002). Elas permitiram a entrada de um novo perfil de estudantes nas instituições (deficientes, cotistas negros, indígenas, socioeconômicos), gerando a necessidade de rever não apenas os currículos de formação das Licenciaturas, mas, especialmente, o papel do professor - responsável pela efetiva inclusão e sucesso dos processos educativos. Em face da percepção sobre a importância deste debate no âmbito das instituições acadêmicas, nesta investigação buscamos caracterizar como alguns espaços privilegiados de produção de conhecimento, formação e discussão sobre políticas educacionais têm abordado o papel do docente de Educação Superior nas políticas de inclusão e de ações afirmativas. Tomamos para estudo a produção bibliográfica de duas revistas com legitimidade acadêmica (Qualis A1 e A2) e de dois eventos representativos da área (Anped e Educere) no período 2006-2016. A metodologia consistiu em mapear, com apoio na Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), os textos que tematizaram as PI e PAA. Em um segundo momento, localizamos o professor no âmbito destas políticas. Os dados mostraram que, houve aumento de interesse sobre o tema, assim como sobre o aumento da quantidade de textos que remetem ao professor. No que tange às temáticas, ele foi retratado como demandante de capacitação para: (i) atender às demandas da legislação; (ii) atender políticas para grupos específicos; (iii) tornar-se um 'ativista social', assumindo responsabilidades; (iv) atuar como legítimo 'sujeito' da política. Ao final, reiteramos a importância de fazer com que também na ES haja maior conscientização dos docentes sobre as políticas de inclusão e diversidade.

Palavras-chave: Educação Superior. Políticas de Ações Afirmativas. Políticas de Educação Superior. Políticas de Inclusão. Professor de Ensino Superior.

15 Primeira publicação no XV Congresso Nacional de Educação – EDUCERE (2017), na Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, em Curitiba. Disponível em: <<https://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=&edicao=&autor=WITTKOWSKI&area=>>.

1. INTRODUÇÃO

As políticas de inclusão na educação entraram na agenda educacional mundial em função da Declaração Mundial sobre Educação para Todos¹⁶ (UNESCO, 1998), em 1990. No Brasil, elas foram inicialmente implantadas na Educação Básica por foco crianças com deficiência; ao longo do tempo, tiveram apoio das chamadas Políticas de Ações Afirmativas que, segundo Moehlecke (2002), podem ser definidas como ações voluntárias ou de caráter obrigatório, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas por meio da garantia de igualdade de oportunidades e tratamento. Estas políticas visam, portanto, compensar perdas decorrentes de discriminação e marginalização provocadas por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros. (MOEHLECKE, 2002).

No âmbito da Educação Superior (ES) as políticas de inclusão (PI) e as Políticas de Ações Afirmativas (PAA) passaram a ter espaço nas últimas duas décadas, a princípio por iniciativas isoladas de instituições públicas estaduais e, paulatinamente, de Universidades Federais. (DAFLON; FERES JR.; CAMPOS, 2013). Ao longo do tempo, porém, tiveram sua importância reconhecida e ampliada quando o Governo Federal passou a criar programas e leis com este objetivo¹⁷. Em função disso, diversas Instituições de Educação Superior (IES) brasileiras passaram a receber um novo perfil discente (RISTOFF, 2014; LETICHEVSKY, MENEGHEL, GRIBOSKI, 2016).

O fundamento das PI e das PAA reside na compreensão de todos os responsáveis pelo processo educativo sobre a importância de um ambiente educacional diverso, amplo, representativo da sociedade e com respeito às diferenças. (GRANEMANN, 2007). Faz-se, portanto, fundamental a forma de atuação dos docentes, cuja tarefa é dar aos estudantes condições de se integrarem nesse espaço, promovendo interação e aprendizagem. Nessa linha, muitos autores advogam a necessidade destes profissionais apropriarem-se de metodologias de ensino e estratégias que levem à aprendizagem de todos (idem, 2007). Para tanto, eles precisam adquirir conhecimentos e estratégias para lidar com os novos perfis de estudante, de modo a promover sua efetiva inclusão.

Na Educação Básica, a necessidade de adequação ao novo perfil foi contemplada nas recentes Diretrizes Curriculares Nacionais de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério (conforme Parecer CNE/CP 02/2015¹⁸, homologado pelo MEC em 24/6/2015) Na perspectiva de formar para a inclusão e diversidade, os cursos de Licenciatura foram levados a redefinir componentes curriculares (atingindo professores em formação inicial); e Governo Federal e Governos estaduais têm promovido nas escolas, por meio de ações como o “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”¹⁹ e o “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”²⁰.

Para os que atuam na ES o desafio da formação também existe, mas assume outras características. Em função da autonomia didático-pedagógica das instituições e de grande parte de seus professores, bem como da cultura acadêmica – que identifica a ES com meritocracia, e não como espaço de direito e inclusão (OLIVEIRA *et al*, 2015) – o debate sobre o papel docente diante das novas fica a cargo das próprias IES. Assim, de forma distinta ao que ocorre na EB, não tem havido iniciativas e/ou programas do Governo Federal para formar docentes no nível superior com vistas à promoção da inclusão e da diversidade. No entanto, é enorme o trabalho a ser realizado nesta direção pois, segundo dados do mais recente Censo da Educação Superior do INEP (2016), em 2014 havia 383.386 professores atuando nas IES brasileiras. Quantos deles têm conhecimento sobre as PI e PAA? E quantos estão sendo sensibilizados e preparados para lidar com os seus desafios?

16 No Artigo 3 da Declaração, item 4, são definidos como grupos excluídos: “os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação”.(Unesco, 1998).

17 Nesse sentido, destacamos a Lei Federal no. 11.096, de 13/01/2005, que institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, que concede bolsas para a educação superior para um público das PAA; a Lei Federal no. 11.180 de 23/09/2005, que complementa o PROUNI com a bolsa permanência; a Lei Federal no. 12.288, de 20/7/2010, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial; e a Lei n. 12.711, de 29/8/2012, que estabeleceu cotas para o preenchimento de vagas nas universidades e instituições federais de ensino técnico de nível médio.

18 Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2017.

19 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoes?id=17434>>. Acesso em: 11 jun. 2017.

20 A relação completa dos programas pode ser encontrada no site: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em 31 mai. 2017.

Há ainda outro aspecto a observar com relação a estas políticas na ES: ainda que estejam sendo feitos e publicados vários estudos sobre as mesmas no espaço acadêmico, eles tem por tendência debater o mérito, vantagens e desvantagens das políticas, ou ainda retratar estudos de caso que fazem a (necessária) análise e ponderação sobre situações específicas. Poucos abordam o papel do professor e/ou seu necessário compromisso com a inclusão e permanência do discente no curso/na instituição. Parece haver, portanto, uma lacuna de reflexão sobre a relação entre as atribuições e fazeres docentes com as políticas mencionadas.

Em face deste cenário buscamos caracterizar como alguns espaços privilegiados de discussão e produção de conhecimento sobre políticas educacionais têm abordado o papel do docente de Educação Superior nas políticas de inclusão e de ações afirmativas. Nessa perspectiva, selecionamos periódicos e eventos representativos da área de Educação para, em um período de dez anos, identificar: (i) o espaço dado ao debate das PI e PAA no âmbito da ES; (ii) o lugar reservado ao professor nesse debate; (iii) como o papel do professor vem sendo abordado.

O interesse por avançar na compreensão sobre o papel do professor nas PI e nas PAA na ES deveu-se ao fato de ambas serem relativamente recentes. E justamente pelo fato de sua ‘maturação’ nas IES estar em andamento, faz-se importante identificar em que medida alguns ambientes responsáveis pelo amadurecimento dessa reflexão têm contribuindo para que, também neste nível de ensino, a população outrora excluída faça valer o seu direito.

Com relação à ação dos professores cabe destacar que, em um contexto democrático, as diversas fases das políticas públicas em educação (elaboração, implementação e avaliação) devem tê-lo como um ator social ativo, participante e sujeito de processos. Nos últimos anos, a garantia da presença dos profissionais da educação nas decisões da política educacional do país, consubstanciada no Plano Nacional de Educação, ocorreu via o trabalho realizado pelo Fórum Nacional de Educação (FNE)²¹.

No cotidiano, porém, a atuação docente está vinculada às diretrizes de cada instituição. E, conforme indicado, na ES elas são autônomas para fomentarem o atendimento às políticas, bem como promoverem a formação de professores, sendo difícil mensurar em que medida acompanham o debate nacional. Neste contexto, com relação à inclusão e diversidade, o professor corre o risco de ‘aleamento’, pois tanto ele quanto suas práticas podem ser mantidos à margem das políticas. Ele pode, ainda, tornar-se um ‘executor’ de determinações institucionais e legais, sem compreender o quê as fundamenta e a importância da sua atuação para o sucesso da inclusão e das ações afirmativas.

2. SOBRE AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO E AÇÕES AFIRMATIVAS E O PAPEL DO PROFESSOR

A diversidade racial é uma característica da população brasileira, mas a sua aceitação vem sendo reivindicada há décadas por movimentos sociais e de resistência, que têm o direito à educação entre suas bandeiras (BITTAR; ALMEIDA, 2006). A partir de 1990 a presença dos temas diversidade racial e inclusão nos fóruns internacionais sobre Direitos Humanos fez com que o país desse a ele outra posição – o que se refletiu na legislação (Lei de Diretrizes e Bases/1996) e em políticas e programas para a educação básica (CURY, 2005).

Na ES inclusão e diversidade tomaram espaço lentamente, na esteira do debate sobre a democratização do acesso e a permanência, ou seja, na perspectiva do direito (BARROS, 2015). De forma isolada, ainda na década de 1990, algumas universidades estaduais começaram a implantar PAA dando acesso a grupos minoritários que, até então, tinham pouca participação nesse nível educacional. Estimuladas por características regionais que geravam e justificavam a demanda de diferentes públicos, inicialmente foram respaldadas pelos Conselhos Universitários e, somente após as primeiras experiências e vencidas as resistências iniciais, passaram a compor as legislações estaduais²² (DAFLON *et al*, 2013).

Na década seguinte, o debate sobre inclusão e diversidade adentrou e foi consolidado no nível federal. Na Educação Básica, a Lei 10.639/2003 tornou obrigatório no currículo o ensino de história e cultura afro-

21 O FNE Ele tem garantido a representação de entidades e associações de professores dos vários níveis educacionais nas diversas etapas (municipal, estadual e nacional) de organização das Conferências Nacionais de Educação (Conae, realizadas em 2010 e 2014).

22 Podemos citar como exemplos os estados do Rio de Janeiro e o Paraná. (DAFLON *et al*, 2013)

brasileiras e tiveram inícios diversos programas de apoio à inclusão²³. Na ES, por sua vez, em 2004 foi criado o Programa Universidade para Todos – ProUni, destinado à concessão de bolsas de estudo (integrais e parciais) para estudantes de graduação em instituições privadas de ensino. A princípio instituído como medida provisória, foi rapidamente transformado na Lei 11.096/2005.

A inclusão tornou-se efetivamente política pública para a ES em 2008, com a ratificação da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que deu início à elaboração da legislação federal em prol das Pessoas com Deficiência²⁴. O marco legal das Políticas de Ações Afirmativas, porém, é a Lei 12.711/2012, que dispõe sobre as cotas de acesso ao ES nas Instituições Federais, inclusive no ensino técnico e Tecnológico.

Não obstante, embora esta legislação para a ES determine atendimento ao seu público-alvo, ela não conta com programas de formação para que o docente saiba como atuar no novo contexto. Fica a cargo de cada instituição propiciar à comunidade acadêmica (docentes, servidores, estudantes, gestores) mecanismos para sensibilização, compreensão e formação, para que ela saiba lidar com a diversidade nos *campi* e a apoie efetivamente a inclusão.

Do mesmo modo, cabe observar como o Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/14), que definiu as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira até 2024, aborda a PI e as PAA na ES. As ações vinculadas à ampliação da inclusão e à assistência estudantil, além da expansão de verbas de financiamento (por meio do programa FIES²⁵), consideram a necessidade de formar professores para atuar junto a essas populações (anexo da meta 12²⁶). No entanto, a lei não trata especificamente de programas ou investimentos para capacitação estes profissionais.

Quando as políticas de inclusão e ações afirmativas apenas iniciavam na ES, Castanho e Freitas (2006) já consideravam imprescindível qualificar os professores para lidar com o público incluído, argumentando que aumentavam as chances do profissional deparar-se com ele ao longo da trajetória docente – o que exige uma preparação para além do conhecimento científico. As autoras afirmavam ainda que, dado a inclusão ser ainda recente e pouco conhecida, “este diferente exige do educador ações pautadas não só em políticas públicas, como também numa prática reflexiva”. (CASTANHO; FREITAS, 2006, p. 98). No entanto, passados mais de dez anos deste alerta, ainda parecem insipientes, no contexto universitário, debates e ações de capacitação docente com o intuito de promover a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de práticas e estratégias com vistas à inclusão.

Ainda segundo Castanho e Freitas (2006), a prática docente frente a alunos com deficiência na ES necessita ir além das políticas públicas. Ele demanda ações compartilhadas para orientar o educador na formação de sujeitos, valorizar a diversidade em todos os espaços e fazendo valer o verdadeiro sentido da inclusão enquanto processo que reconhece e respeita diferentes identidades, aproveitando-as para beneficiar a todos e a todas. Mas, para que tal ocorra, há necessidade do professor assumir o protagonismo do processo de ensino-aprendizagem.

A atuação docente é fundamental na implantação de qualquer processo de mudança relativa ao sistema de ensino, pois “sem a conscientização, adesão e participação dos professores, qualquer tentativa de diferentes abordagens fracassará” (SILVA; LEAL, 2004, apud CASTANHEIRA; CERONI, 2007, p. 723). Mas essa mudança de mentalidade torna-se ainda mais complexa no caso das políticas de inclusão na educação onde, segundo Thoma (2006, p. 1), a “exclusão de alguns e a inclusão de outros sempre foi uma marca da instituição escolar moderna, mas somente nos últimos anos passa a ser problematizado”. A autora alerta ainda para o risco das instituições de ES promoverem uma “inclusão excludente, onde alunos e alunas entram pela porta da frente (via vestibular ou outros processos seletivos), mas de dentro há pouco ou nada a se oferecer”. (THOMA, 2006, p. 2)

Ainda para Thoma (2006, p. 2) há possibilidade dos docentes tornarem-se “hospedeiros, cuja casa não se encontra em condições de receber culturas, identidades e alteridades distintas do modelo de normalidade

23 Posteriormente houve a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, e a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, pelo Decreto Presidencial n. 7.480, de 16/5/2011.

24 A legislação foi consolidada com a promulgação da Lei 13.146/2015 – a Lei Brasileira de Inclusão (LBI).

25 O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é o programa do Ministério da Educação que financia cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído pela Lei 10.260 em 12 de junho de 2001.

26 ESTRATÉGIA 12.13: “expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações”, no Anexo da Lei 13.005/2014, de 25/06/2014, que aprova o PNE.

constituído social, cultural, linguística e historicamente”. Deste modo, em vez de atuarem como agentes com real poder de transformar a realidade dos excluídos, tem uma atitude que apenas corrobora a exclusão. Os professores precisam, portanto, ser preparados para atuar em uma nova realidade, assumindo seu papel de sujeitos determinantes para o sucesso desta política pública.

Finalizando, é importante lembrar que o sucesso da inclusão não depende apenas do professor, mas da integração e participação de todos os envolvidos no processo: entre uma posição ativa e participante, como sujeito das políticas, e o cumprimento de determinações legais – mero executor. (SILVA; LEAL, 2004, apud CASTANHEIRA, 2007. p. 723).

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Tendo em vista analisar qual o espaço da ES e o papel do seu docente no debate sobre as políticas de inclusão e de ações afirmativas do país, foram selecionados para investigação dois tipos de espaços educacionais para divulgação de conhecimentos relacionados ao tema: eventos e periódicos. Os critérios de seleção consideraram a representatividade dos mesmos na área da Educação, mensurada por sua capacidade de representar, atingir e agregar pesquisadores de diversas regiões do país, bem como seu respeito e legitimidade acadêmica - mensurado pela avaliação entre pares²⁷. Foi utilizado também como critério que os eventos/periódicos abordassem temas do campo educacional de forma geral, não sendo específicos da área de inclusão, de ações afirmativas ou da educação superior.

Dentre os periódicos foram selecionados dois de nível internacional, com Qualis A na classificação da CAPES: (i) a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, RBEP, uma das revistas mais antigas e tradicionais do país. Criada em 1944, ela é Qualis A2 em Educação, publicada com periodicidade quadrimestral, em formato impresso e *on-line*; (ii) a Educação e Sociedade – criada em 1978, e classificadas com Qualis A1²⁸ e de periodicidade trimestral.

Dentre os eventos foram selecionados os encontros: da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação – Anped e o Educere²⁹ – Congresso Nacional de Educação. A Anped, fundada em 1978, reúne os programas de PPGE de todo o país e seus pesquisadores, para debate da produção científica; privilegia, portanto, o resultado concreto de investigações na área, segmentada em grupos de interesse³⁰. Como critério de seleção foram analisados apenas os artigos apresentados nos encontros nacionais³¹ de Grupos de Trabalhos com afinidade com o tema (GT 05 - Estado e Política Educacional, GT 08 - Formação de professores, GT 11 - Política da Educação Superior, GT 15 - Educação Especial e GT 21 - Educação e Relações étnico-raciais).

O Educere reúne não somente pesquisadores, mas professores e estudantes. Com abrangência nacional, também é realizado a cada dois anos desde 2001; no entanto, constam publicações em Anais apenas a partir de 2008. Embora também esteja organizado em eixos temáticos, no caso do Educere não houve seleção de artigos conforme a afinidade com nosso tema de pesquisa³².

O recorte temporal da análise de eventos e periódicos considerou um período de dez anos, uma vez que as PAA e políticas de inclusão ganharam força na agenda nacional de ES após o primeiro mandato do Governo Lula, com a criação do Programa Universidade para Todos – ProUni. Trabalhamos, portanto, com o período 2006-2016.

27 O “QUALIS”, criado em 2008, é o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificar a qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. <http://www.biblioteca.ics.ufpa.br/arquivos/QUALIS-rev_26_11.pdf>. A classificação A1 é indicativa do mais elevado índice de qualidade e obtém maior pontuação para o autor/programa de pós-graduação quando da sua avaliação. É seguida por: A2; B1; B2; B3; B4; B5; C (este último não pontua). Disponível em <<http://www.capes.gov.br>> Acesso: 03 jun. 2017.

28 A classificação A1 é indicativa do mais elevado índice de qualidade e obtém maior pontuação para o autor/programa de pós-graduação quando da sua avaliação. É seguida por: A2; B1; B2; B3; B4; B5; C (este último não pontua). Disponível em <<http://www.capes.gov.br>> Acesso: 03 jun. 2017.

29 Em conjunto com o evento do Educere também ocorrem o Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação - SIRSSE e o Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente-SIPD/CATEDRA UNESCO.

30 Segundo o site da associação, existem atualmente 23 grupos temáticos, segundo informações no site da Anped, disponível em: <<http://www.anped.org.br/estrutura>> Acesso em 03 jun. 2017.

31 A Anped realiza encontros regionais (realizados em cada uma das cinco regiões do país) e nacionais. Os nacionais foram anuais até 2013, quando passaram a ser anuais (anos ímpares); os encontros regionais ocorrem em anos pares. Dados os objetivos desta pesquisa, foram considerados apenas os eventos nacionais.

32 O site do evento <<http://educere.pucpr.br/>> não conta com este tipo de filtro, apenas o da Anped.

A análise dos textos passou pelos seguintes passos: 1) leitura dos resumos: gerou uma primeira seleção dos artigos que tematizavam políticas de Inclusão e de Ações Afirmativas na ES; 2) leitura de textos completos sobre PI e PAA: identificação de artigos com menção ao professor de ES; 3) leitura e análise dos textos que abordavam o professor: caracterização da forma com que abordavam o docente, por meio da análise de conteúdo (QUIVY E CAMPENHOUDT, 1998). O resultado de cada nível de leitura e análise foi organizado em tabelas que atendem aos objetivos específicos, estabelecendo a relação entre o número de publicações em cada um dos periódicos/eventos.

4.RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apresentamos a seguir o resultado das leituras e análises no que tange ao espaço dado ao tema das políticas de inclusão e de ações afirmativas e o docente de ES, a partir de estudo em eventos e periódicos selecionados da área de Educação, entre 2006-2016. As tabelas sintetizam o universo de dados, bem como a seleção de artigos conforme o objetivo de cada uma das leituras realizadas.

Com relação aos eventos, na Anped o conjunto de textos que reúne os cinco Grupos de Trabalho afins com o tema de investigação somam 753 artigos (Tabela 1). Destes, apenas 24 tematizaram as PI ou PAA, denotando um baixo - ainda que crescente - interesse pelas mesmas. As primeiras publicações estão nos anos que se seguiram à criação da ProUni, 2006 e 2007, havendo depois um 'vazio' até 2012. O tema reaparece com força em 2013 (após a promulgação da chamada Lei das Cotas, em 2012), o que se repete em 2015. Estes últimos dois eventos concentram mais da metade destes artigos. O professor é mencionado com frequência - em quase 75% dos artigos.

Tabela 1 – Caracterização dos Artigos sobre Políticas de Inclusão e de Ações Afirmativas na Educação superior - Anped (2006 a 2015)

Ano	Total dos GT analisados	Artigos que Tematizam Inclusão e PAA na ES	Abordam o Professor	
			Sim	Não
2006	81	01	-	01
2007	81	04	04	-
2008	122	05	03	02
2009	69	-	-	-
2010	84	-	-	-
2011	80	-	-	-
2012	94	-	-	-
2013	85	07	05	02
2015	147	07	05	02
Total Geral	763	24	17	07

Fonte: Dados organizados pelas autoras, com base nos anais do evento.

Na Tabela 2 visualizamos o universo de artigos do Educere, em que consideramos a produção de todos os grupos de interesse - um total de 5461 resumos. Destes, identificamos apenas 27 que tematizaram as PI ou PAA. Chama a atenção o modo como estão distribuídos os artigos ao longo das diversas edições do evento: o interesse no tema não seguiu um padrão ascendente ou constante. Menos da metade dos que abordaram as PI ou PAA se referiram ao professor - apenas 12.

Tabela 2 – Caracterização dos Artigos sobre Políticas de Inclusão e de Ações Afirmativas na Educação superior - Educere (2008 a 2015)

Ano	Total de Artigos nos Eixos analisados	Artigos que Tematizam Inclusão e PAA na ES	Abordam o Professor	
			Sim	Não
2008	474	4	1	3
2009	693	6	3	3
2011	886	4	4	0
2013	1440	8	3	5
2015	1968	5	1	4
Total Geral	5461	27	12	15

Fonte: Dados organizados pelas autoras, com base nos anais do evento.

Quanto às revistas, na Rbep (Tabela 3) observamos que as políticas de inclusão e de ações afirmativas na ES foram abordadas pela primeira vez em 2009 e, desde então, a revista publicou ao menos um artigo por ano nestas temáticas. Após o Estatuto de Igualdade Racial, Lei 12.288/2010, concedeu a elas bastante destaque, elaborando duas edições especiais: uma voltada à questão das cotas e outra às políticas afirmativas (2011 e 2012), o que explica a grande quantidade de textos nos anos referidos. Os artigos sobre PI e PAA constituem quase 9% do total, indicando a importância a elas conferida. Dentre estes, quase metade aborda o papel do professor.

Tabela 3 – Caracterização dos Artigos sobre Políticas de Inclusão e de Ações Afirmativas na Educação superior - Rbep (2006 a 2016)

Ano	Artigos publicados na revista por ano	Artigos sobre inclusão e PAA na ES	Menções ao Professor	
			Sim	Não
2006	26	-	-	-
2007	29	-	-	-
2008	31	-	-	-
2009	31	1	1	-
2010	31	1	0	1
2011	36	9	4	5
2012	41	16	6	10
2013	37	1	1	-
2014	31	2	1	1
2015	45	1	-	1
2016	31	1	1	-
Total Geral	369	32	14	18

Fonte: Dados organizados pelas autoras, com base nas publicações anuais.

No periódico Educação & Sociedade não houve destaque, e tampouco regularidade, na abordagem das PI e PAA na ES. Elas foram tematizadas logo no início do período em estudo, mas entre 2008 e 2014 estiveram praticamente ausentes; voltaram à pauta nos últimos dois anos. No total, eles são pouco representativos na revista: dos 613 resumos lidos, apenas 10 tiveram por foco esta temática (menos de 2% do total). Dentre estes, apenas 03 mencionaram o papel e importância do professor (Tabela 4).

Tabela 4 – Caracterização dos Artigos sobre Políticas de Inclusão e de Ações Afirmativas na Educação superior na Educação & Sociedade (2006 a 2016)

Ano	Total na Revista	Tematizam Inclusão e PAA na ES	Abordam o Professor	
			Sim	Não
2006	53	04	02	02
2007	62	01	-	01
2008	50	-	-	-
2009	51	-	-	-
2010	59	01	01	-
2011	56	-	-	-
2012	56	-	-	-
2013	61	-	-	-
2014	57	-	-	-
2015	48	03	-	03
2016	60	01	-	01
Total Geral	613	10	03	07

Fonte: Dados organizados pelas autoras, com base nas publicações anuais.

Chama a atenção a singularidade de cada um dos casos estudados (dois eventos, dois periódicos), pois, no recorte temporal 2006-2016, em nenhum dos itens analisados houve repetição de resultado. Observamos, quanto ao espaço na agenda, que as PI e PAA na ES foram valorizadas de forma muito distinta: na Anped e na Educação & Sociedade entraram em pauta nos anos iniciais da nossa análise, ficaram ausentes por alguns anos e voltaram ao debate recentemente. Estiveram sempre presentes, porém, ainda que com diferentes ênfases, no Educere e na Rbep. No primeiro houve regularidade ao longo de todo o período, mas não se pode afirmar que em ascendência. Somente na Rbep, se considerada a representatividade dos

artigos com este tema em relação ao total de publicações em cada um dos espaços analisados, eles se mostraram significativos (próximos de 9%).

De toda forma, em todos eles as PI e PAA na ES estiveram em debate nos últimos dois anos/edições de evento, mostrando que elas têm se configurado importantes nas recentes políticas nacionais. Por outro lado, entre os artigos que abordavam as políticas em questão, o percentual de artigos que vincularam estas políticas ao papel ou atuação do professor foi bastante variado: no Educere e na Rbep ele atingiu cerca de 50%; na Anped foi quase 75% e, na Educação & Sociedade, apenas 30%. Ou seja: a comunidade acadêmica parece ainda não identificar a importância ou necessidade de vincular a ação docente ao funcionamento das políticas.

No que tange ao modo com o qual o papel do professor foi abordado, não encontramos uma ‘linha’ ou abordagem que permitisse caracterizar os periódicos/eventos analisados. Os artigos são bastante distintos entre si. Em geral, porém, os docentes são representados como atores das políticas educacionais que, uma vez sendo envolvidos com as PI e PPA, necessitam formação. Mas as razões pelas quais demandam e devem passar por ela foram um tanto distintas - o que buscamos caracterizar com o apoio da análise de conteúdo (BARDIN, 1977) e apresentamos a seguir.

As leituras dos artigos fizeram emergir quatro tipos de abordagem relativas às motivações para a capacitação docente: (i) atender às demandas impostas pela legislação; (ii) atender políticas elaboradas para grupos específicos; (iii) assumir um papel mais ‘ativo’ na sociedade, no qual tem responsabilidade com a efetivação das PI e PAA; (iv) atuar como ‘sujeito’ da política, na qual deve participar em suas as fases. (ver Tabela 5)

Tabela 5 – Docentes nos artigos selecionados por abordagem

Categorias	ESPAÇOS OBSERVADOS				Total por categoria
	Anped	Ed&Soc	Educere	RBep	
Atender as demandas da legislação	4	1	5	7	17
Atender Políticas para Grupos específicos	2	0	2	3	7
Ativista social	3	0	1	2	6
Atuar como “sujeito” da pesquisa.	14	2	5	2	23
Total por local observado	23	3	13	14	

Fonte: Dados organizados pelas autoras, com base nas publicações anuais.

Os textos que vinculam o professor à necessidade de atender as demandas da legislação indicam que as PI e PAA apresentam especificidades que exigem mudanças quanto à forma de desempenhar a prática docente em função do perfil de estudante, promovendo alterações na sua metodologia, organização didática etc. A formação permite compreender as necessidades pedagógicas dos estudantes incluídos e garantir atuação que contribua para a aprendizagem. Nesta abordagem também estão contemplados os textos com enfoque na legislação e documentos oficiais de regulamentação das políticas, que enfatizam a importância da qualificar o docente para um exercício profissional condizente com a efetivação das normas. Como exemplo, podemos citar Klaus, Menezes e Turchiello (2015), que analisam documentos das políticas de inclusão, e Granemann (2007), que defende a formação docente para atuar nas políticas de inclusão.

Ainda que as PI e as PAA tenham por objetivo garantir a educação para todos, ministrando práticas nas quais todos os estudantes participem, há artigos que reivindicam capacitação docente para “atender políticas para grupos específicos” - a educação indígena, a educação no campo e a cultura surda. Nestes casos, considera-se que o professor deve adquirir conhecimentos e características relacionadas à compreensão da singularidade dos grupos estudados, da língua específica, da organização social à qual os sujeitos pertencem. Tal se observa no texto de Franco e Cruz (2008), que argumentam sobre a necessidade da proficiência em Libras para docentes, a ser adquirida em cursos bilíngues.

Há ainda textos que abordam o professor enquanto um sujeito social e, como tal, com suas próprias concepções de vida e sociedade, que o levam a assumir determinados posicionamentos quando em sua atuação profissional. Há artigos em que o professor é chamado a atuar como defensor das PI e das PAA, assumindo responsabilidade perante os grupos excluídos e participando da organização de ações específicas nas IES, a fim de assegurar a inclusão. Esta abordagem, que apregoa um certo “ativismo social”, pode ser encontrada no artigo de Backes (2006), que defende a manutenção dos afrodescendentes na

Universidade de Campo Grande (MS), e em Brabo (2015), que retrata a forma articulada com que docentes da Educação Especial (UFRGS) buscam trabalhar com outros professores da mesma instituição.

Embora em todas as abordagens apresentadas o docente seja retratado como um ator das políticas, há artigos que denotam a necessidade dele ser ouvido em suas percepções – tanto sobre as políticas quanto sobre seu público-alvo. Estes textos, que representam pouco mais de 40% do total, consideram que apenas a partir do reconhecimento da importância das percepções docentes será possível fazer com que este participe dos debates e da elaboração, implementação e avaliação das políticas de inclusão e das ações afirmativas, assumindo o protagonismo da construção de uma cultura universitária inclusiva. Como exemplos desta abordagem citamos Santos (2015), que visa identificar as representações sociais dos professores sobre as PAA e sobre estas na universidade, assim como Selau (2013), em estudo que aponta como um professor de alunos cegos é recorrentemente citado como alguém que em alguns momentos dificulta e, em outras, contribui para a conclusão do curso de ES.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas de inclusão e de ações afirmativas inseriram nos campi universitários, a partir da década passada, uma significativa diversidade de perfis de estudantes: pessoas com necessidades específicas (PNE), cotistas de diversos matizes, primeiros jovens de sua família a ingressar em um curso de nível superior. As dificuldades e o despreparo sentidos por eles ao adentrarem o espaço acadêmico só são comparáveis às de seus professores, que em geral não foram capacitados para lidar com esta nova realidade. O cotidiano se encarrega de mostrar a eles (assim como aos servidores técnico-administrativos e gestores) a necessidade de aprender a lidar com a diversidade pois, do contrário, as IES não têm como trabalhar, efetivamente, na perspectiva da inclusão. Diante disso, surpreende a quantidade de artigos que fazem o debate sobre as políticas sem vinculá-la ao professor.

Por atuarem diretamente com o público-alvo das PI e PAA, os docentes são determinantes na transformação da realidade de exclusão da ES; não há como obter sucesso para estas políticas sem prepará-los para isso. Pensar sua formação como simples capacitação para ‘implementar’ e executar regras da legislação é reduzir o professor em seu papel de mediador pedagógico, subestimar seu poder de intervenção nos processos de aprendizagem e, ainda, reduzi-lo a um agente passivo das políticas públicas.

A inserção do profissional docente no debate sobre as políticas de inclusão e de ações afirmativas faz-se, portanto, imprescindível para que sejam efetivados e assegurados os direitos previstos pela legislação. A sala de aula é lugar privilegiado para vivência e debate das tensões que as PI e PAA geraram na universidade como um todo; não há, portanto, como imaginar que sem o professor será possível fazer com que políticas e realidade entrem em consonância.

Neste sentido, os estudos e debates em fóruns qualificados de produção de conhecimento devem ser estimulados e ampliados, apoiando a necessária ruptura com o senso comum da exclusão.

Inclusão exige rupturas e a busca de alternativas viáveis, pois também é certo que todos têm o direito de alcançar maiores índices de escolarização e uma política precisa ser urgentemente pensada para isto. E, como base para as reformulações necessárias, tornam-se necessárias investigações sobre as informações e formação dos docentes, as estruturas e serviços existentes para atender a diferentes demandas, os resultados alcançados pelas experiências de inclusão vivenciadas pelas instituições de ensino, entre outras. (THOMA, 2006, p. 02).

Após uma década de reflexão e maturação sobre as PI e PAA, os estudos mostram que ainda há muito por fazer, nas IES e junto aos professores, para fazer do docente mais que um mero ator da política – um sujeito. Este é, sem dúvida, um tema fundamental para a agenda da inclusão.

REFERÊNCIAS

- [1] Backes, J. L. Articulando Raça e Classe: efeitos para a construção da identidade afrodescendente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 95, p. 429-443, mai./ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a06v2795.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2017.
- [2] Bardin, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- [3] Barros, A. da S. X. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 361-390, jun, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000200361&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 mar. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-7330201596208>
- [4] Bastos, V. C. Classificação de Periódicos no Qualis/Capes. Disponível em: <http://www.biblioteca.ics.ufpa.br/arquivos/QUALIS-rev_26_11.pdf>. Acesso: em 03 jun. 2017.
- [5] Bittar, M.; Almeida, C. E. M. de. Mitos e Controvérsias sobre a Política de Cotas para Negros na Educação Superior. In: *Reunião Anual da Anped*, 29, 2006, Caxambu. Anais... Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt11-2516-int.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2017.
- [6] Brasil. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 04 jun. 17.
- [7] _____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em 03 jun. 2017.
- [8] Brasil, Mec/Seesp. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2017.
- [9] Brasil, Mec/fundação Capes. Classificação da produção intelectual. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/classificacao-da-producao-intelectual>>. Acesso em: 30 de mai. 2017.
- [10] Brabo, G. M. B. A Formação Docente Inicial na Perspectiva da Educação Inclusiva: com a palavra, o professor formador. In: *REUNIÃO ANUAL DA ANPEd*, 37, 2015, Florianópolis. Anais... Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt15-4552.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2017.
- [11] Castanho, D.M. e Freitas, S.N. Inclusão e prática docente no ensino superior. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, n. 27, p. 93-99, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4350/2557>>. Acesso em: 04 jun.2017. doi:10.5902/1984686X
- [12] Cury, C. R. J. Políticas Inclusivas e Compensatórias na Educação Básica. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0235124.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2017. doi.org/10.1590/S0100-15742005000100002
- [13] Daflon, V. T.; Feres Júnior, J.; Campos, L. A. Ações Afirmativas Raciais no Ensino Superior Público Brasileiro: um panorama analítico. *Cadernos de Pesquisa*, v. 43, n. 148, p.302-327, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/15.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2107.
- [14] Franco, M. M.; Cruz, Maurício Rocha. Surdez e Educação Superior: que espaço é esse? In: *Reunião Anual da Anped*, 31, 2008, Caxambu. Anais... Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt15-4625-int.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2017.
- [15] Granemann, J. L.. Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais na Escola: uma proposta necessária e em ascensão. In: *REUNIÃO ANUAL DA ANPEd*, 30, 2007, Caxambu. Anais... Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt15-3634-int.pdf>>. Acesso em: 28/06/2017.
- [16] Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio teixeira. *Resumo técnico: Censo da educação superior 2014*. – Brasília: O instituto, 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2014/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2014.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2017.
- [17] klaus, V.; Menezes, E. da C. P. de; Turchiello, P. Neoliberalismo, Gestão Educacional e Políticas de Inclusão: desafios para a escola contemporânea. In: *Reunião Anual da Anped*, 37, 2015, Florianópolis. Anais... Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt05-4069.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2017.
- [18] Letichevsky, A. C.; Meneghel, S.; Griboski, C. M. (orgs.). *ENADE: quarto recortes, quatro visões*. 1ed. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 2016.
- [19] Moehlecke, S. Ação Afirmativa: História e debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa* [online]. 2002, n. 117, p. 197-217. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>>. Acesso em: 11/04/2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000300011>

- [20] Oliveira, J. F.; Catani, A. M. ; Hey, A. P. ; Azevedo, M. L. N.. Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil. In: Bittar, M; Oliveira, J. F.; Morosini, M.. (Org.). Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB. 1ed. Brasília: INEP, 2008, v. 1, p. 71-88. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/492393/Educa%C3%A7%C3%A3o+superior+no+Brasil+10+anos+p%C3%B3s-LDB/1ae3afed-cef1-479d-8dc4-c5e31fd03422?Version=1.4>>. Acesso em: 11/06/2017.
- [21] Quivy, R.; Campenhoudt, L.. Manual de investigação em ciências sociais. 2.ed. Lisboa: Gradiva, 1998.
- [22] Silva, M. P. e Leal, M. G. Currículo baseado em competências: uma proposta para os cursos de graduação em Engenharia. In: World Congress ON Engineering And Technology Education, 1 Guarujá, SP: Anais eletrônicos, Guarujá, SP: [s. n.], 2004. *apud* Castanheira, A.M.; Ceroni, M.R. Reflexões sobre o processo de avaliar docente contribuindo com sua formação. In: Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 12, n. 4, p. 719-737, dez. 2007, Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v12n4/a09v12n4.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772007000400009>
- [23] Ristoff, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. Revista Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n3/10.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772014000300010>
- [24] Santos, S. P. dos. Os “Intrusos” e os “Outros” Oxigenando a Universidade: por uma relação articulada entre raça e classe nas ações afirmativas. In: Reunião Anual da Anped, 37, 2015, Florianópolis. Anais... Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt21-4634.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2017.
- [25] Selau, B.; Damiani, M. F.. Fatores Associados à Conclusão da Educação Superior por Cegos: um estudo a partir de L. S. Vygotski. In: Reunião Anual da Anped, 36, 2013, Goiânia. Anais... Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt15_3054_texto.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2017.
- [26] Thoma, A. S. A inclusão no ensino superior: “ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos(...). Isso exige certamente uma política especial...”. In: Reunião Anual da Anped, 29, 2006, Caxambu. Anais... Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT15-2552--Int.pdf>>. Acesso em: 04 jun.17.
- [27] Organização das Nações Unidas Para A Educação, A Ciência e a Cultura. Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2017.

Capítulo 18

Plano de desenvolvimento individualizado: Adaptando o currículo escolar para os educandos com deficiência

Edilania Medeiros de Souza

Resumo: O tema “Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI): adaptando o currículo escolar para os educandos com deficiência” vem corroborar com uma necessidade escolar, já que os alunos com deficiência tem acessado a escola, mas, por vezes, não estão inclusos no fator pedagógico. Este trabalho apresenta o PDI como uma ferramenta necessária na flexibilização do currículo escolar em que junto com os interessados na escola se propôs a estabelecer um plano que permita olhar para cada aluno com deficiência e perceber além de suas limitações, compreendendo o que ele pode alcançar de conhecimento que o auxilie em sua vida escolar, social e até laboral. Para tanto, realizou, além do levantamento bibliográfico nos âmbitos da Legislação Brasileira, da Educação Inclusiva, da Psicopedagogia e das Práticas Escolares, a pesquisa documental em prontuários dos educandos, entrevistas com familiares de alunos com deficiência e formação com professores, em uma pesquisa-ação socialmente crítica, que culminou na confecção de um instrumento que auxilie na prática pedagógica da escola de forma a incluir, de fato, os alunos com deficiência no ensino regular. Notou-se, com isso, que a escola regular precisa rever suas perspectivas, já que durante a história não se adequou totalmente às necessidades dos educandos com e sem deficiência. Para isso é percebido a importância da formação para os professores, visando conscientizá-los a serem autores do seu pensamento também no aspecto da inclusão. Constatou-se também que, em parceria com os envolvidos familiares, professores e educandos, é possível adaptar o currículo de forma a contemplar as especificidades do aluno com deficiência e, assim, permitir ao professor estabelecer estratégias que desenvolva competências e habilidades adequadas às potencialidades desses alunos.

Palavras-chave: Inclusão; Plano de Desenvolvimento Individual; Formação de Professores.

1. INTRODUÇÃO

“Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para ir embora daqui?”

“Depende bastante de para onde quer ir”, respondeu o Gato.

“Não me importa para onde”, disse Alice.

“Então não importa que caminho tome”, disse o Gato. (CARROLL, 2009 p.76)

O tema “Plano de Desenvolvimento Individualizado: adaptando o currículo escolar para os educandos com deficiência” vem corroborar uma necessidade que há muito é percebida pelos professores e corpo diretivo das escolas: apesar de as crianças com deficiência acessarem a escola, elas permanecem excluídas no processo de aprendizagem. Isso tem causado frustração aos professores que não sabem o que fazer ou por onde começar.

Esta pesquisa pretendeu, junto com os interessados na escola, estabelecer um plano que permita olhar para cada aluno com deficiência e perceber além de suas limitações, compreendendo o que ele pode alcançar de conhecimento que o auxilie em sua vida escolar, social e até laboral.

O acesso do aluno com deficiência à escola foi garantido pela legislação brasileira, por leis como Lei de diretrizes e bases da educação nacional 9.394/2008 e da Lei Brasileira da inclusão da pessoa com deficiência 13.146/2015, porém isso não acompanhou suficientemente as formações dos professores e outras medidas necessárias para a inclusão, de fato, destes educandos.

Os alunos com deficiência parecem não acessar o currículo formal, o que faz com que os coordenadores, professores e pais questionem a inclusão no aspecto pedagógico, sendo necessário estabelecer, para cada aluno incluso, objetivos que levem em consideração suas peculiaridades.

O Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) é uma ferramenta necessária à flexibilização do currículo escolar de forma a contemplar as especificidades do aluno com deficiência e, assim, permitir ao professor estabelecer estratégias que desenvolva competências e habilidades adequadas às potencialidades dos educandos.

A escola é um ambiente de diversidade, na qual cada aluno possui uma especificidade que precisa ser entendida e estimulada. Dentro desta concepção, a educação inclusiva traz características que exigem um trabalho pedagógico diferenciado para cada deficiência, o que demanda tempo, planejamento, aprimoramento e dedicação.

Assim, o objetivo principal desta pesquisa foi incluir na EMEF Prestes Maia o Plano de Desenvolvimento Individualizado como ferramenta de planejamento, avaliação e acompanhamento do desenvolvimento dos alunos com deficiência apoiando os docentes no estabelecimento de objetivos e na elaboração de estratégias e materiais pedagógicos.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A natureza da pesquisa escolhida foi empírica com estudo explicativo, em que o tratamento dos dados se deu qualitativamente, pelas metodologias: pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa-ação.

(...) um modo de pesquisa 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 participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1985 p.14 apud PEDRON, 2003 p. 144).

A pesquisa bibliográfica de aprofundamento foi realizada visando conciliar a pesquisa de campo com os fundamentos teóricos, nos âmbitos da Legislação Brasileira, da Educação Inclusiva, da Psicopedagogia e das Práticas Escolares.

A pesquisa de campo foi uma pesquisa-ação socialmente crítica, levando em consideração que esta modalidade aponta o fato de que:

(...), quando se trabalha para mudar ou para contornar as limitações àquilo que você pode fazer, isso comumente é resultado de uma mudança em seu modo de pensar a respeito do valor último e da política das limitações. Você não está buscando como fazer melhor alguma coisa que você já faz, mas como tornar o seu pedaço do mundo um lugar melhor em termos de mais justiça social. Geralmente, isso é definido na literatura por mudanças tais como: aumento de igualdade e oportunidade, melhor atendimento às necessidades das pessoas, tolerância e compreensão para com os outros, cooperação maior e mais eficiente, maior valorização das pessoas (de si mesmo e dos outros) e assim por diante (TRIPP, 2005 p. 458).

Assim, pesquisa-ação realizada foi caracterizada pela ação e investigação de um instrumento que auxiliasse na prática pedagógica da escola de forma a incluir, de fato, os alunos com deficiência no ensino regular. Esta fase de trabalho contemplou planejamento, ação, descrição dos efeitos da ação e avaliação do instrumento.

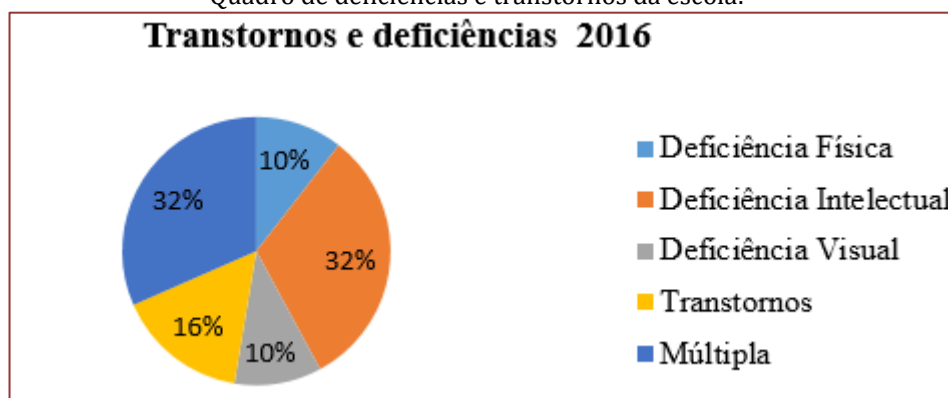
Este projeto foi desenvolvido em uma Escola Municipal de São Paulo, que atende do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental nos turnos matutino e vespertino, sendo 11 turmas em cada turno. A escola está localizada em um bairro da Zona Sul da cidade

Para atingir o objetivo proposto, este trabalho se valeu ainda da pesquisa documental (em prontuários de alunos), bem como do uso do instrumento questionário, de entrevistas e da observação participante, registrada em diário de pesquisa e em material fotográfico.

Os alunos que participaram da pesquisa foram os apontados pelo Centro de Formação e Acompanhamento a Inclusão (CEFAI). Todos já possuíam laudo médico atestando algum transtorno de desenvolvimento ou deficiência. A pesquisa começou com 22 alunos e terminou com 20, uma vez que dois se desligaram da escola.

A instituição de ensino onde este estudo foi realizado recebe a maioria dos tipos de deficiências e transtornos, ficando somente a deficiência auditiva excluída, por ser atendida em escola bilíngue, conforme gráfico abaixo.

Quadro de deficiências e transtornos da escola:



Fonte: Dados organizados pela autora, conforme levantamento de informações durante a pesquisa.

O corpo docente desta escola é composto por pedagogos e especialistas que atuam do 1º ao 9º anos, bem como pela direção, que contem um diretor, duas vice-diretoras e duas coordenadoras. Parte desses profissionais (os que participam da Jornada Especial de Formação – JEIF) participaram da formação realizada pela pesquisadora, com vistas a engajá-los na implantação do PDI proposto.

3.OS EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA REGULAR

O direito à educação é garantido pela base da nossa Legislação, a Constituição Federal/1988, como um direito social, sendo ainda o tema principal Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A exclusão escolar ocorre principalmente entre os grupos mais vulneráveis: oriundos das regiões norte e nordeste para o sudeste e sul, zonas rurais, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência etc. (GRACIANO, 2005).

A Educação Inclusiva é um direito de toda pessoa com deficiência, legitimado na Lei 13.146/2015:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Macedo (2002 p. 5) afirma que “Incluir significa abrir-se para o que o outro é e para o que eu sou ou não sou em relação ao outro”. Este processo de se abrir para o outro precisa ir além de criar uma escola que tenha um espaço para a criança com deficiência, mas permitir que esta escola se torne um espaço para todas as crianças com ou sem deficiência.

Assim, a Escola Inclusiva é aquela que é acessível a todos, independente de suas características, valorizando a diversidade e garantindo a igualdade de direitos, seguindo o princípio da inclusão onde a sociedade se adapta para receber a pessoa com deficiência e não o contrário.

Todos somos deficientes em alguma coisa, só que a gente não sabe: é a nossa arrogância que não nos permite dizer. (...) As diferenças são legítimas, as diferenças são reais e há perdas que são reais e as pessoas precisam aprender a compensá-las (MACEDO, 2002 p. 9).

A educação tem o importante papel na sociedade de permitir que as pessoas acessem seus direitos individuais e sociais. Por esta razão é necessário priorizar que a educação formal seja um direito de todos, mas com um percurso diferente para cada indivíduo.

O discurso sobre a inclusão muitas vezes reproduz uma idéia de diferença igualando a diversidade. Porém a diferença possui múltipla dimensão, que extrapola as manifestações e é afirmativa. Cabe a nós não enquadrá-las, mas ser sensível ao inesperado, a essa intensa multiplicidade (GIVIGI; ALCANTRA; DOURADO, 2015, p. 6).

Todas as pessoas possuem potencialidades e dificuldades, mas nas pessoas com deficiências as dificuldades são mais evidentes. Voltar o olhar para as potencialidades é perceber que os educandos com deficiências podem aprender, se forem estimulados, assim como as outras pessoas.

Um aspecto muito importante é que as crianças com deficiência se beneficiem do convívio com seus pares. Porém, pouco está sendo questionado acerca das condições que a escola tem dado para que estes alunos aprendam, chegando à responsabilidade de professores que já estavam sobrecarregados.

Kupfer (2000) alerta,

(...) a inclusão a qualquer custo pode sair caro, sobretudo para a saúde dos professores. A autora defende a importância do preparo tanto da escola quanto dos educadores para acolher as crianças, que, ao longo do percurso histórico, foram excluídas da educação regular (apud MACHADO; PRIOSTE E RAIÇA 2006 p. 36).

Observa-se que a educação inclusiva traz à escola um discurso já bem divulgado, mas pouco praticado, o das diferenças. Porém, com pessoas com deficiências na sala de aula, a educação é levada a pensar nas formas de compensação, já que é difícil de ignorar as diferenças deste público.

(...) a proposta é perceber o aluno como sujeito singular, avaliar suas potencialidades e elaborar objetivos de curto e médio prazo para favorecer seu desenvolvimento educacional e psicossocial (CRUZ; MASCARO; NASCIMENTO, 2011 p. 10).

Um das formas de compensação dessas diferenças é realizar um Plano de Desenvolvimento Individualizado que atenda as diferenças, garantindo coerência e aprofundamento do trabalho pedagógico e, permitindo assim, avanços necessários e pertinentes ao desenvolvimento de cada aluno, dando um norte para o trabalho do educador.

4. CONHECENDO OS EDUCANDOS POR MEIO DOS PRIMEIROS ENSEINANTES

A aprendizagem é um processo intrínseco da humanidade, mas, em decorrência de vários fatores cognitivos, sociais, psíquicos e físicos ocorrem problemas no desenvolvimento da escolaridade (LIMA, 2002).

No caso dos educandos que são sujeitos desta pesquisa, a dificuldade de aprendizagem se originou da deficiência quando esta, por vezes, ao assumir fatores dificultosos, que atrapalhou no desenvolvimento, sendo acompanhada pela família desde a mais tenra idade.

A aprendizagem é uma construção individual e interna, realizando-se num processo histórico, pessoal e social, dentro de um corpo investido de significação simbólica. As primeiras experiências, as primeiras relações e as primeiras percepções do mundo no qual fomos inseridos serão significativas na construção do nosso sistema cognitivo e afetivo e em seu desenvolvimento (LIMA, 2002 p. 56).

Uma das etapas deste trabalho, as entrevistas com familiares para a anamnese (entrevista sobre desenvolvimento do aluno perspectiva psicopedagógica), contou, majoritariamente com a presença de mães (13 dos 15 familiares que compareceram), demonstrando que, nestes casos, as mães são as responsáveis pela educação e/ou acompanhamento da vida do aluno com deficiência. Esta maior presença da figura materna pode estar relacionada ao fato de que, na primeira aprendizagem, a mãe e o filho passam por diferentes fases, como a amamentação, fases oral, anal, do espelho e da castração fálica (na qual ocorre o complexo de Édipo). Em todo este período se aprende com a mãe a sonhar e imaginar, e com o pai a realidade de que a mãe não pertence ao filho (LIMA, 2002). Todas essas etapas influenciam para que a aprendizagem ocorra de forma positiva ou negativa, dependendo de cada indivíduo. Assim, partindo da percepção de que existe uma relação afetiva e de aprendizado, e que esta pode ser um facilitador ou uma barreira, volta-se a uma das primeiras relações de aprendizado que é da mãe e da criança. Nessa configuração, a mãe passa a ser a primeira ensinante que também aprende a ser mãe com o seu filho, em um movimento intrassubjetivo (LIMA, 2002).

De acordo com as entrevistas, a maioria dos educandos não foi concebida por gravidez planejada (10 dos 15). Oito nasceram de parto normal e sete nasceram de parto cesáreo, sendo que oito nasceram antes de completar nove meses.

Os que realizam alguma forma de acompanhamento clínico ou terapêutico (APAE, AACD, Centro de Apoio a Inclusão da PMSP, etc.) são nove – os demais já estão de alta, na lista de espera ou não realizam acompanhamentos. Seis tomam algum tipo de medicação diária: anticonvulsiva, antiépilética, antidepressiva ou psicoestimulante (carbamazepina, feroxibartital, imipramina, trileptal e ritalina).

Foi considerado importante saber, destes quinze educandos, quais compreendiam o que era perigoso, sendo que oito compreendem. Oito possuem alguma mania. Nove tinham medos. Somente dois não têm interesses específicos. Seis apresentam hábitos ou reações estranhas.

Quanto a seus hábitos somente três dormem menos de oito horas por noite. Quatro, dos 15, tem alguma dificuldade de alimentação (selecionando tipos e forma de preparo) e um possui dificuldade para a deglutição. Nenhum dos pais, mesmo do Fundamental II falou sobre sexualidade quando questionado.

A vida escolar da maioria foi iniciada na educação infantil (13 de 15 alunos). Sete alegaram alguma dificuldade na trajetória escolar. A maioria foi encaminhada pelo Sistema da Prefeitura de São Paulo para a escola atual (Escola Municipal de Ensino Fundamental Prestes Maia) e espera, nela, aprender a ler, escrever, falar e a ser independente. É esperado ainda que estes alunos tenham segurança, socializem, completem as atividades escolares, distingam o que é certo e errado. A maioria considerou que a escola já está realizando um ótimo trabalho e disse esperar que permaneça assim.

As expectativas das famílias para o futuro dos educandos foram narradas em sua maioria com bastante emoção, expondo desejos de que estes alunos fossem os mais “normais” o quanto possível, realizem seus sonhos, sejam independentes, não sofram na sociedade, que escrevam, falem, sejam educados, e que sejam felizes. Demonstraram também a vontade de desenvolvimento profissional – veterinária e cantora estavam entre as profissões citadas. O desejo de que os educandos tenham autonomia para viver quando a mãe não estiver presente também foi manifestado, bem como a que eles melhorem cada dia mais.

5.0 PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL COMO FERRAMENTA DA ESCOLA REGULAR

Os Planos de Desenvolvimento Individualizados já são uma realidade em outros países no atendimento dos alunos com deficiência. Nos PDIs estão contidas a avaliação preliminar, a avaliação compreensiva e a intervenção (reavaliação).

A implantação de um PDI exige colaboração dos envolvidos, realizando um ajuste educacional e adaptações curriculares, que levem em consideração a individualidade de cada um, esboçando idéias e priorizando tarefas.

Temos o direito de 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 a diferença e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (GLAT, 2012 p. 82).

É essencial que esse planejamento ocorra percebendo a importância da interação dos sujeitos com o ambiente, enfatizando um aspecto mais funcional para os mesmos. A perspectiva precisa ser de que o aluno com deficiência é um sujeito singular, sendo essencial avaliar suas potencialidades e por elas elaborar os objetivos, que podem acontecer em curto, médio e longo prazos.

Para confecção do PDI utilizado nesta pesquisa foram necessários o levantamento de três aspectos: Modelos de PDI usados na educação especial, Anamnese (percepção psicopedagógica) e o Inventário de habilidades de Vianna, Silva e Siqueira (2011) como Instrumento de avaliação inicial.

Após elencar quais informações poderiam ser úteis para o professor conhecer o educando e refletir sobre ele, o instrumento foi dividido em partes: Identificação, Dados familiares, História de vida (Anamnese psicopedagógica), Avaliação Educacional Inicial e Plano de Ensino Individualizado.

A Identificação os Dados Familiares foram preenchidos pela pesquisadora a partir da análise dos prontuários dos alunos. Foi neste ponto que ocorreu também o primeiro contato com as histórias dos educandos e a verificação das informações médicas disponibilizadas à escola.

Algumas peculiaridades foram percebidas e encaminhadas para a coordenação, como ausências de laudos, informações de laudos não divulgadas aos professores (como uma baixa audição de um aluno com Síndrome de Down), um relatório funcional de uma aluna com deficiência visual (DV) que pode auxiliar o professor nas adaptações, um instrumento que pode ser solicitado à outra educanda com DV, laudos que estão incoerentes ao observado na escola por professores, que precisam ser revisitados pela equipe de saúde e pela família, dentre outros.

As informações levantadas para o PDI nos prontuários foram nome, data de nascimento, endereço, sexo, telefones, ano e turma atual, professores e nomes dos pais.

A partir da ficha gerada por este levantamento, as famílias foram contatadas por telefone para agendamento de horário, no período da manhã ou no final da tarde (horários disponíveis da pesquisadora) para a conversa entre familiar e pesquisadora na escola. Representando os 20 alunos, compareceram 13 mães, um pai e uma avó, sendo que as demais famílias marcaram horários e não compareceram.

As entrevistas aconteceram com perguntas padronizadas, mas foi deixado que os familiares ficassem à vontade nos relatos. No PDI, esta entrevista compreende a parte de levantamento dos dados familiares e da história de vida do aluno, com os seguintes itens: profissão, escolaridade e idade dos pais; números de irmãos e pessoas com quem mora; gestação, parto, período neonatal, amamentação e aspectos motores (idade inicial que fixou a cabeça, engatinhou, falou, sentou, andou e controlou os esfíncteres); hipóteses de diagnósticos, acompanhamentos clínicos/ terapêuticos, condições de saúde, medicação, referência de atendimento à saúde; compreensão do que é perigoso, existência de manias e medos, apresentação de algum interesse ou hábitos estranhos; aspectos relacionados ao sono, alimentação e sexualidade; idade que iniciou a vida escolar, trajetória escolar, tempo na escola atual, motivo de escolha da escola; e, por fim, desejos da família para o aluno e o expectativas quanto o desenvolvimento proporcionado pela escola.

Além das entrevistas com os familiares, foi realizada uma formação com os professores que trabalham com estes educandos que se deu de março a maio de 2016. Uma de suas etapas foi o preenchimento de um questionário de Avaliação Educacional.

Esta atividade aconteceu em dois dias de formação da Jornada Educacional Integral de Formação (JEIF), das 12h15 às 13h30, período em que os mesmos escreveram sobre os conhecimentos adquiridos e as dificuldades observadas nos alunos com deficiência sobre:

- Atenção, compreensão, memória, organização do pensamento e concentração.
- Movimentação, flexibilidade, equilíbrio, lateralidade e domínio do esquema corporal.
- Autoestima, autoimagem, relação com os colegas, equipe escolar e controle emocional.
- Autonomia, regras, organização nos espaços.
- Inventários de habilidades.

Após o levantamento de dados com os familiares e professores, o último processo para a implantação do PDI foi a criação do Plano de Ensino Individualizado (PEI) no qual os professores receberam a primeira parte do PDI (contendo as informações antes coletadas) e os Planos de Ensino da turma do ano atual. Dentro do plano da turma e das características apontadas, os professores estabeleceram os conteúdos que seriam enfatizados com estes educandos e as estratégias e materiais que seriam utilizados. Tudo isso foi pontuado por bimestres, sendo que o primeiro bimestre foi focado para o Plano de Desenvolvimento Individualizado, sondagem e adaptação.

6.OS PROFESSORES: SUJEITOS DO PROCESSO EDUCATIVO

A formação de professores é parte essencial para uma escola inclusiva, permitindo que, na sala, de aula a relação ensinante-aprendente ocorra de forma a contribuir para a aprendizagem. Contudo, a relação precisa ser estabelecida percebendo que os posicionamentos são transitórios. O aluno é aprendiz, mas também ensina o professor a ser ensinante (LIMA, 2005).

Para Lima (2002 p. 18) “Tudo se transforma, mas permanece a essência. Há um movimento intra-subjetivo entre ensinante e aprendiz e em ambos as subjetividades se transformam.”

O processo de desenvolvimento do ser humano acontece quando se internalizam significados estabelecidos culturalmente. Isto é, o contexto social é parte essencial para o desenvolvimento adequado da aprendizagem. Assim, é importante usar a Psicopedagogia como ferramenta multidisciplinar para fazer refletir e conscientizar sobre as potencialidades e adaptações necessárias para os educandos com deficiência.

A psicopedagogia tem se preocupado com a aprendizagem como procedimento que a espécie humana desenvolveu para se adaptar ao meio; pela complexidade desse procedimento, a Psicopedagogia configura-se como um campo de investigação multidisciplinar cercado-se, para isso, de conhecimentos sobre as bases orgânicas, psicológicas e sociais (LIMA, 2002 p. 15).

A escola proporciona a autoria do pensamento quando o ensinante-aprendente se sujeita ao conhecimento. Para que isso ocorra adequadamente, é necessário que haja liberdade, autonomia e criatividade (LIMA, 2005). A autoria de pensamento se dá quando o sujeito é participante do processo. Assim, as formações não podem ocorrer como uma transmissão de conhecimentos, mas estimulando que o professor reflita, observe, pratique e planeje.

Há uma necessidade, por parte dos docentes, de se ressignificarem enquanto sujeitos que ensinam e que também aprendem. É para que se construa a autoria do seu pensamento que a formação precisa atuar nesse processo “(...) para que os professores possam tomar posse do que já lhes pertencem, mas que não estão autorizados a usar (...) (LIMA, 2005 p. 174)” por diferentes razões, inclusive as de não se autorizarem.

Assumindo uma postura de se ressignificar tanto quanto sujeito que ensina como quanto aquele que aprende, os professores da escola onde esta pesquisa foi realizada propuseram o tema da inclusão do aluno com deficiência como tema do grupo de estudo da escola, aoplado nos Projetos Especiais de Ação (PEA), dentro do tema geral do ano sobre Diversidade. De acordo com os docentes, este tema veio ao encontro da dificuldade encontrada por eles na escolarização das pessoas com deficiência, considerando os limites físicos, sensoriais, cognitivos e de comunicação, que propõem uma mudança na prática pedagógica.

Para esta etapa da pesquisa com os docentes, o assunto foi tratado por meio da leitura de dois textos, a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146/2015, e o Fundamentos para uma educação inclusiva (Macedo, 2002). Foram usados ainda alguns vídeos de sensibilização sobre a pessoa com deficiência, um aprofundamento sobre diagnóstico e sua função para a escola, uma oficina com mandalas de vela. A conclusão da etapa foi a confecção do PEI.

As leituras foram realizadas pela coordenação e discutidas pelo grupo – quando necessárias, algumas observações eram realizadas pela pesquisadora. O aprofundamento seu deu em uma exposição dialogada pela pesquisadora e os docentes, em que se buscava refletir sobre os educandos recebidos na escola, as habilidades adaptativas e a função do diagnóstico.

Buscando uma reflexão sobre os educandos e a função do diagnóstico, Shade e Stewart (2001) dizem que “(...) as práticas inclusivas podem fracassar, se os professores do ensino comum não tiverem atitudes sociais positivas em relação a essas práticas” (apud Omote, 2005 p. 388).

Para promover esta reflexão e atitude positiva, ao apresentar aos professores as crianças com deficiências, a pesquisadora as agrupou por diagnósticos, explicou um panorama geral sobre a deficiência e discutido as peculiaridades de cada um, com a contribuição dos próprios professores. Também foi feita a dinâmica de grupo “O Caso do Miguel”, contribuindo para estimular os professores a refletirem sobre a função do diagnóstico e a importância de olhar para o aluno e suas características aquém do diagnóstico.

Este exercício está dentro da proposta de Omote, quando este afirma que “Tal formação implica a revisão de seus pontos de vista e convicção acerca dessas questões, frequentemente fundados em estereótipos e preconceitos” (2005, p. 394).

Com o objetivo de solidificar essa explanação sobre a individualidade de cada um, foi proposto a confecção de uma mandala com velas, na qual o resultado foram círculos com diferentes artes que expressavam a diversidade entre os professores e assim também entre os alunos.

Como já foi dito, mandala significa círculo. Há muitas variações do tema aqui representado, mas todas se baseiam na quadratura do círculo. Seu tema básico é o pressentimento de um centro da personalidade, por assim dizer um lugar central no interior da alma, com o qual tudo se relaciona e que ordena todas as coisas, representando ao mesmo tempo uma fonte de energia (JUNG, 2000 p.352).

Após este momento de reflexão e sensibilização, eles passaram a produzir os PEIs, analisando o PDI e os planos de ensino da turma ou da disciplina, a fim de adaptar o currículo às necessidades destes educandos.

A pesquisadora juntamente com as coordenadoras auxiliaram os grupos, que foram divididos por ano/ciclo, a refletir como realizar essas adaptações. A maioria do grupo se propôs a esse desafio, alguns professores preferiram se abster de realizar o registro nos planos.

O contato entre pessoas comuns e as estigmatizadas, que visam mudanças de atitudes sociais daquelas em relação a estas, podem ser convenientemente administrados tanto para que o impacto negativo seja o menor possível quanto para favorecer a obtenção de impressões e informações favoráveis acerca dos estigmatizados (OMOTE, 2005, p. 390).

A conclusão da formação com os professores aconteceu com os vídeos de uma apresentação de dança e da vida de uma dançarina profissional com Síndrome de Down. O objetivo foi promover aos educadores a possibilidade de pensar na superação das dificuldades a partir dos estímulos recebidos.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os educandos com deficiência têm direito ao acesso com qualidade no ensino regular, mas, para que isto ocorra de fato é necessário que os participantes do processo educativo se abram para a inclusão como uma possibilidade de melhorar o ensino, não só para os alunos com deficiência, mas para todos os envolvidos na escola.

Para que esta abertura se dê, é percebida a necessidade de aceitar a diferença como uma característica intrínseca em cada ser, que demanda um trabalho específico, pensando que todos possuem percas e ganhos, e que a escola para todos deveria comportar essas diferenças.

A escola regular precisa rever suas perspectivas, já que durante a história não se adequou totalmente às necessidades dos educandos. A partir da inclusão dos alunos com deficiência, evidenciamos esta estrutura já desgastada em muitos aspectos. Fala-se em singularidades e no respeito à individualidade, porém, muitas vezes, se massifica o trabalho pedagógico.

Quando o aluno com deficiência acessa a escola, por diferentes características, exige desta um parecer individual e o professor, muitas vezes, não sabe como fazê-lo. Assim, o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) se torna uma ferramenta de reflexão sobre este educando, seu percurso, suas sondagens individuais e permite pensar o currículo formal a partir da potencialidade.

Por sua vez, a família para a escola deve ser uma aliada na busca de conhecer e planejar o ensino para educando. Por isso a necessidade de percebê-lo além do seu diagnóstico, mas do histórico de vida que o levou a diferentes estimulações, fazendo com que cada um tenha um desenvolvimento único, mesmo tendo muitas vezes um diagnóstico genérico.

As mães são as primeiras ensinantes, as que estabeleceram os primeiros vínculos e também são as que podem, por suas narrativas, dar pistas de que percurso utilizar para o ensino e o trato dos educandos com deficiência, além de estabelecer com os professores quais são as suas perspectivas quanto ao ensino, auxiliando o docente na organização das expectativas.

Assim, o PDI se torna um instrumento que mobiliza tanto informações da criança, como a perspectiva da família e da avaliação e planejamento escolar, servindo tanto de instrumento de reflexão para planejamento como de acompanhamento durante o ano, ou mesmo nas trocas de docentes.

Confeccionar este instrumento exige levantamento de documentação, mobilização de todos os envolvidos com o aluno com deficiência, demanda tempo de formação e priorização no atendimento dos pais. Na escola onde foi realizada esta pesquisa, foi possível aplicar graças à realidade do ambiente e pela abertura e apoio da direção, coordenação e dos professores, entendendo a temática como importante para excelência do trabalho pedagógico da escola.

Para que o PDI não se torne apenas mais uma ficha a ser preenchida, é necessário orientar e sensibilizar de que a inclusão é um passo para o aprendizado, percebendo que as diferenças estão em todos e que a melhor pessoa para ensinar que caminho que precisa ser trilhado é o próprio sujeito com deficiência. Olhar para o aluno além do seu diagnóstico e perceber suas potencialidades e suas dificuldades e, a partir disso, intervir pedagogicamente.

O docente muitas vezes perde o seu poder de autoria de pensamento, e se vê imobilizado diante dos novos desafios, já que sua realidade é composta por tantas dificuldades que o aluno com deficiência aparece como mais uma destas, causando angústia e queixas sobre a inclusão quando não inserido pedagogicamente.

A realidade tem seus desafios, mas é necessário repensar o trabalho pedagógico, bem como o tempo, os materiais e os objetivos. Neste percurso, o ensinante aprende com aprendente, enquanto o mesmo aprende com o ensinante, em um processo em que ambos se tornam a cada dia mais autônomos e sujeitos de seu pensamento.

A formação realizada teve como objetivo a percepção do educando como o sujeito que indica os caminhos a seguir. Cada parte de sua elaboração foi permeada por essa reflexão de quem é este aluno, o que ele aprendeu e pode aprender, mesmo que os planos não sejam totalmente colocados em prática, o que não é objeto de estudo desta pesquisa, já se percebeu que o PDI é um instrumento de reflexão necessário para a inclusão com qualidade no ensino regular.

REFERÊNCIAS

- [1] Brasil (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Congresso Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em 20/06/2013 às 19h30.
- [2] Brasil (2015). Lei 9394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Congresso Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em 07/05/2016 às 16h.
- [3] Brasil (2015). Lei 13146 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília: Congresso Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_ATO2015-2018/2015/Lei/L13146.HTM> Acesso em 07/05/2016 às 16h30.
- [4] Carroll, Lewis. As aventuras de Alice no País das Maravilhas; Através do Espelho e o que Alice encontrou por lá. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2009.

- [5] Cruz, Mara Lúcia; Mascaro, Cristina Angélica; Nascimento, Hérica. Plano de desenvolvimento psicoeducacional individualizado: Percurso inicial para elaboração e aplicação. IV Seminário Internacional- As redes educativas e as tecnologias. Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. 06 a 09 de Junho de 2011.
- [6] Givigi, Rosana; Alcantra, Juliana; Dourado, Solano. Formação de professores numa perspectiva inclusiva: A pesquisa ação colaborativa norteando a práxis. IX Congresso Internacional da Abralín. Belém, 2015.
- [7] Glat, Rosana; Vianna, Márcia Marin; Redig, Annie Gomes Redig. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. (Artigo). Ciências Humanas e Sociais em Revista. Rio de Janeiro, Vol. 34, n. 12, p. 79-100, 2012.
- [8] Graciano, Mariângela (Org.) Educação também é direito humano. São Paulo: Ação Educativa, Plataforma Interamericana de Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento, - Pihdd, 2005. Disponível em <http://www.dhnet.org.br/dados/cartilhas/a_pdf/100_cartilha_educacao_dh_ae.pdf> Acesso em 28 de Abril de 2012.
- [9] Jung, Carl Gustav. Os arquétipos e o inconsciente coletivo. Petrópolis, RJ : Vozes, 2000.
- [10] Lima, Taís. A primeira ensinante: Mãe e filho e as relações de aprendizagem. São Paulo. Editora Vetor, 2002.
- [11] _____. Cartograma da autoria do pensamento: Intervenção psicopedagógica com professores. São Paulo. Editora Vetor, 2005.
- [12] Macedo, Lino de. Fundamentos para uma educação inclusiva. Publicado em 16 de julho de 2002. Disponível em <<http://www.saci.org.br>>. Acesso em 20 DE Julho de 2013.
- [13] Machado, Maria Luiza; Prioste, Cláudia; Raíça, Darçy. 10 Questões sobre a Educação Inclusiva da pessoa com deficiência mental. São Paulo. Avercamp, 2006.
- [14] Omote, Sadao; Oliveira Anna Augusta Sampaio; Baleotti, Luciana Ramos Martins, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. Mudanças de atitudes sociais em relação á inclusão. Marília Paidéia. Universidade Estadual Paulista de Marília Paidéia, 2005. P. 387-398.
- [15] Pedron, João Ademar. Metodologia Científica: auxiliar do estudo, da leitura e da pesquisa. 4ª edição. Brasília: Scala, 2003.
- [16] Souza, Edilania. A arte da Inclusão na escola: Ensinando alunos com deficiência intelectual. 2013, São Paulo. Pontifícia Católica de São Paulo. Monografia.
- [17] Tripp, David. Pesquisa-ação: Uma introdução metodológica. Universidade de Murdoch. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

Capítulo 19

A Política e a inclusão de jovens e adultos com deficiência em Santa Catarina

Valéria Becher Trentin

Alessandra de Fátima Giacomet Mello

Karine Helena Morais

Resumo: Após a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a inclusão de pessoas com deficiência na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), vem ocorrendo de maneira mais acentuada. Mediante essa inclusão, o presente artigo tem por objetivo apresentar a política de inclusão em SC, analisando a oferta da EJA, nas classes comuns e classes especiais conforme dados do Plano Estadual (2015). De abordagem qualitativa, foi utilizada a análise documental em que toma como fonte de dados os documentos estaduais sendo eles: a Política de Educação Especial de SC (2009), o Programa Pedagógico (2009), a Proposta Curricular de SC (2014) e o Plano Estadual de SC (2015). Constatou-se por meio dos dados contidos no Plano Estadual (2015), a ampliação de matrículas de jovens e adultos com deficiência nas classes comuns da EJA do ano 2009 à 2013. Paralelamente também se evidenciou um número significativo de jovens e adultos com deficiência na EJA Educação Especial. Número este, que mostra a intensidade de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos no estado de SC. Essa intensidade demonstra que uma parcela do público jovem e adulto continua sem escolarização, participando apenas de classes especiais ou escolas exclusivamente especializadas.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial; Políticas Públicas.

1. INTRODUÇÃO

O direito à educação para todos tem sido um dos principais temas de discussão nas últimas décadas. Discussões sobre a temática no Brasil emergiram após a Declaração dos Direitos Humanos em 1948, que foi promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU), cujos princípios se pautavam na igualdade, liberdade e fraternidade. O Brasil pautado nos princípios de igualdade anunciados na Declaração dos Direitos Humanos (1948) promulgou em 1988, a Constituição Federal, que passou a assegurar direitos e garantias. Mediante direitos e garantias, a CF/1988 em seu artigo 205, assegura a educação como direito de todos, e, no artigo 206 e 208, estabelece igualdade de condições de acesso e permanência na escola, sendo dever do Estado garantir a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Os direitos e garantias contidos na CF/1988 são decorrentes de ampla discussão nacional e da influência de inúmeros movimentos.

Na década de 90 ocorreram movimentos internacionais, que tinham como slogan “A Educação para Todos”, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), que proclamaram a necessidade de criação de políticas públicas educacionais direcionadas à igualdade de oportunidades. Os princípios desses acordos começam a ser incorporados à legislação brasileira, a partir da LDBEN nº 9.394/96 e nas resoluções, pareceres e decretos que decorreram dessa lei. Assim, considera-se que a partir da década de 90, inúmeras mudanças legais e conceituais, assentadas na defesa ao direito de todos à educação, começam a ser elaboradas pela via de programas e políticas educacionais.

Um dos marcos importantes na defesa ao direito de todos à educação foi a PNEE (BRASIL, 2008), pois esta reflete as discussões realizadas sobre a inclusão de pessoas com deficiência no país. O documento configura a educação inclusiva como uma ação política, cultural, social e pedagógica, em defesa ao direito à uma educação de qualidade e à organização de um sistema educacional inclusivo para atender à diversidade presente nas salas de aulas, do ensino regular e na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, decorrente do acesso de pessoas com deficiência, síndromes e transtornos globais do desenvolvimento.

A Educação de Jovens e Adultos, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9.394/96) na Seção V, Art. 37º torna-se uma modalidade de ensino da educação básica “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.” A referida lei ainda apresenta capítulo específico em que destaca a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino a ser incorporada no conjunto das políticas de educação básica, e oferecida regularmente pelos sistemas públicos e privados de ensino. Neste sentido, compreende-se que a Educação de Jovens e Adultos (EJA), institui-se como modalidade de ensino destinada a atender as pessoas que provavelmente, e pelas mais variadas circunstâncias, não tiveram acesso ao sistema educacional em época apropriada, ou ainda que retornaram às salas na modalidade da EJA, buscando superar as dificuldades vivenciadas em seu cotidiano escolar. Na mesma direção a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) menciona as modalidades de Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional, como possibilidades de ampliação de oportunidades de escolarização e formação para a inclusão no mundo do trabalho, além da efetiva participação social das pessoas com deficiências

A referida Política ainda afirma que educação especial deve transversalizar todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, disponibilizando recursos e serviços e realizando o atendimento educacional especializado (AEE), complementar e/ou suplementar à formação escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados na rede regular de ensino (BRASIL, 2008).

Após a promulgação da PNEE (BRASIL, 2008), a inclusão de jovens e adultos com deficiência esta ocorrendo de maneira mais acentuada na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Dados do Censo Escolar da Educação Básica, divulgados pelo Instituto de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio dos microdados da Educação Básica, indicaram que, no ano de 2013, houve matrícula de 3.772,670 pessoas na Educação de Jovens e Adultos e, destes 51.074 público- alvo da Educação Especial. (BRASIL, 2015). Diante destes números, cabe questionar: Quais são os bancos escolares da EJA ocupados pelos jovens e adultos com deficiência no estado de SC? Quais bancos são predominantes: os bancos escolares das escolas públicas ou privadas?

Neste sentido, o presente artigo tem por objetivo apresentar a política de inclusão em SC, analisando a oferta da EJA, nas classes comuns e classes especiais conforme dados do Plano Estadual (2015).

Para tanto, o artigo encontra-se dividido em três seções principais. Na primeira, apresenta-se a metodologia da pesquisa. Na segunda seção apresenta-se uma breve contextualização da Educação de

Jovens e Adultos (EJA) em SC e as políticas para a inclusão do jovem e adulto na modalidade de ensino no estado e na terceira seção as considerações finais.

2. METODOLOGIA

De abordagem qualitativa, foi utilizada a análise documental em que toma como fonte de dados os documentos estaduais: sendo eles: a Política de Educação Especial de SC (2009), o Programa Pedagógico (2009), a Proposta Curricular de SC (2014) e o Plano Estadual de SC (2015).

Na análise desses documentos, foi utilizada a análise do conteúdo. Segundo Bardin (1995, p.42) a análise do conteúdo:

É um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A abordagem de análise de conteúdo teve por finalidade, a partir de um conjunto de técnicas parciais, explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem e o significado desse conteúdo, por meio de deduções lógicas e justificadas, tendo como referência sua origem (quem emitiu) e o contexto da mensagem ou os efeitos dessa mensagem.

O objetivo da utilização da análise de conteúdo nesta pesquisa foi o de fornecer indicadores úteis ao objetivo proposto, em que foi possível interpretar os resultados obtidos relacionando-os aos documentos e aos objetivos do indivíduo ou organização/instituição que o elaborou.

3. A EJA, A POLÍTICA E A INCLUSÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA EM SANTA CATARINA

A Educação de Jovens e Adultos em SC é ofertada por meio das redes de ensino pública e privada, sendo que a rede estadual de ensino trabalha em parceria com os municípios e diferentes entidades, com turmas formadas em espaços urbanos, do campo, de privação de liberdade, indígena e quilombolas. (SANTA CATARINA, 2015). Segundo o Plano Estadual (2015), a Educação de Jovens e Adultos (EJA), prevista na Constituição Federal/1988 e regulamentada pela Lei nº 9.394/1996 como modalidade da Educação Básica, tem se tornado um importante instrumento para a universalização dos direitos humanos e a superação das desigualdades.

A modalidade EJA, por meio da Portaria E/152/SED/99, em Santa Catarina, passou a denominar-se Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), adequando-se a LDBN/96, atendendo nos níveis de alfabetização, Nivelamento, Ensino Fundamental e Médio. "Estes centros são divididos em polos: Norte, Sul, Vale do Itajaí, Planalto e Oeste, os quais se constituem em espaços importantes para discussões entre as gerências regionais e os CEJAs, de modo que possam unificar procedimentos e estabelecer o consenso por meio do diálogo a partir das políticas estaduais, legislação em vigor e das especificidades regionais, considerando a diversidade e as identidades." (SANTA CATARINA, 2005, p.120).

Considerando a diversidade cultural e as identidades dos sujeitos que compõem a Educação de Jovens e Adultos, a Secretaria de Educação do Estado (SED), dispõem 40 Centros de Educação de Jovens e Adultos com projetos diferenciados espalhados por todo o Estado. Os CEJAs coordenam as UD's (Unidades descentralizadas)³³; Núcleo Avançado de Ensino Supletivo (NAES) e a Educação de Jovens e Adultos (Alfabetização, Nivelamento, Ensino Fundamental e Médio). Coordenam também, o Programa Educação em Espaços de Privação e Liberdade e o Programa Brasil Santa Catarina Alfabetizada³⁴.

¹ É o local de atendimento a demanda de turmas de EJA, fora da sede do CEJA, onde a oferta ocorre em parceria com as prefeituras, empresas, entre outros. As unidades descentralizadas são subordinadas aos Centros de Educação de Jovens e Adultos. Compete a direção do CEJA a certificação e a emissão de documentos, bem como todo assessoramento pedagógico. Acesso em: <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/2016>

² O Programa Santa Catarina Alfabetizada faz parte do "Brasil Alfabetizado", uma parceria entre a SED e o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). "O Programa como objetivo contribuir para a universalização do ensino fundamental, promovendo ações de alfabetização de jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos, realizadas pelos estados, Distrito Federal e municípios". Acesso em: <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/2016>

Frente a universalização da escolaridade e a (re) formulação de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, o estado atualizou a Proposta Curricular de SC. Proposta esta, que se entende como norteadora da ação pedagógica nas etapas e modalidades de ensino da educação básica no estado.

A atualização da Proposta Curricular SC (2014) ocorreu como base na Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, e em seu texto “orienta-se por três fios condutores que se colocam como desafios no campo educacional: 1) perspectiva de formação integral, referenciada numa concepção multidimensional de sujeito; 2) concepção de percurso formativo visando superar o etapismo escolar e a razão fragmentária que ainda predomina na organização curricular e 3) atenção à concepção de diversidade no reconhecimento das diferentes configurações identitárias e das novas modalidades da educação.” (SANTA CATARINA, 2014, p. 20).

No que concerne o percurso formativo, entende-se este, como processo constitutivo e constituinte da formação humana. Nesse sentido, o percurso da formação, a ser desenvolvido na escola, estrutura-se em torno de uma organização curricular, que deverá ter em vista o desenvolvimento e as especificidades que constituem a diversidade e as peculiaridades de cada um dos sujeitos acolhidos na Educação Básica. (SANTA CATARINA, 2014). Entende-se que o percurso formativo ocorre ao longo da vida escolar, tanto quanto ao longo da vida, considerando a singularidade dos diferentes sujeitos, ou seja, a diversidade.

Mediante a diversidade, a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (2014), exprime a necessidade de uma Educação Básica que reconheça e assuma a diversidade como um princípio formativo e fundante do currículo escolar. Sobre a diversidade a referida proposta, destaca que

“os sujeitos da diversidade somos todos nós, mas há que destacar os grupos que vivenciaram processos de preconceito e discriminação, principalmente, no percurso formativo. É para estes que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996) diz ser obrigatório o ensino de seus conteúdos históricos nas escolas, quais sejam, os afro-brasileiros e indígenas; é para aqueles que as diretrizes encaminham formas específicas de ensinar, aprender e de organizar a escola, como é o caso dos indígenas, dos quilombolas, sujeitos do campo, sujeitos da educação especial que têm garantido o seu direito à educação e à acessibilidade por meio de atendimento educacional especializado as suas necessidades específicas; e também para aqueles que se reconstruam em seus direitos, em suas identidades, nos movimentos de direitos humanos, nas relações de gênero e na diversidade sexual.” (SANTA CATARINA, 2014, p.57)

No contexto da Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), estão em discussão: a educação para as relações de gênero; a educação para a diversidade sexual (orientação sexual e identidade de gênero); a educação e prevenção; a educação ambiental formal; a educação das relações étnico-raciais; e as modalidades de ensino: a educação especial; a educação escolar indígena; a educação do campo e a educação escolar quilombola.

No que tange a modalidade da educação especial, a Proposta Curricular de SC (2014), destaca em seu texto, a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina, aprovada em 2006 pelo Conselho Deliberativo da Fundação Catarinense de Educação Especial. Após sua elaboração, a referida Política foi ratificada e aprovada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), instituída pela Resolução nº 112/2006 (SANTA CATARINA, 2006b). A referida Resolução aponta para a adoção de uma perspectiva ligada à educação inclusiva, apropriando-se de conceitos e ações propostas em âmbito nacional, conforme aponta em seu artigo 1º:

A Educação Especial integra o Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina, caracterizada como modalidade que demanda um conjunto de procedimentos e recursos específicos que visam ao ensino, à prevenção, à reabilitação e à profissionalização da pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades (SANTA CATARINA, 2006b).

A partir da Resolução nº 112/2006, a inclusão escolar no Estado de Santa Catarina é subsidiada pela Política de Educação Especial. A Política de Educação Especial- SC, aprovada em 2006, passou por uma atualização conceitual quando editada e publicada em 2009, tendo como referências as diretrizes da PNEE (BRASIL, 2008) e a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência – ONU (2006), ratificada pelo Decreto nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009).

Na atualização da PEE/SC, se mantiveram alguns serviços e instituíram-se novas diretrizes, sendo elas: a) Público: estudantes com diagnóstico de deficiência, transtorno global do desenvolvimento, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade e altas habilidades/superdotação; b) Serviço de Atendimento Especializado (SAESP); c) Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE), com caráter complementar ou suplementar, disponibilizado nas suas especificidades; d) Atendimento em Classe: profissionais da educação especial atendendo concomitantemente a frequência do estudante na rede regular de ensino (segundo professor de turma, professor intérprete, instrutor de Libras, professor guia intérprete, professor bilíngue e segundo professor bilíngue). (SANTA CATARINA, 2009).

Frente aos serviços apresentados na Política Estadual, cabe destacar a figura (01) que apresenta a evolução das matrículas de pessoas com deficiência nas classes comuns e/ou na EJA na esfera municipal, estadual, federal e privada no estado de Santa Catarina entre 2007 e 2013.

Figura -01 - Matrículas do público alvo da educação especial em Santa Catarina de 2007 à 2013

Ano	Classes Comuns do Ensino Regular e/ou da Educação de Jovens e Adultos					Classes Especiais + Escolas Exclusivamente Especializadas				
	Total SC	Municipal	Estadual	Federal	Privada	Total SC	Municipal	Estadual	Federal	Privada
2007	9.596	5.789	3.160	22	625	17.197	187	1.181	17	15.812
2008	12.498	7.659	3.974	49	816	17.296	337	1.153		15.806
2009	12.432	7.508	4.202	74	648	1.263	51	414		798
2010	15.647	9.036	5.670	58	883	1.359	6	235	11	1.107
2011	18.339	10.665	6.437	59	1.178	1.369	12	146		1.211
2012	20.001	11.837	7.196	73	895	1.295	32	75		1.188
2013	21.068	12.170	7.763	88	1.047	1.330	31	30		1.269

Fonte: Plano Estadual de SC/2015

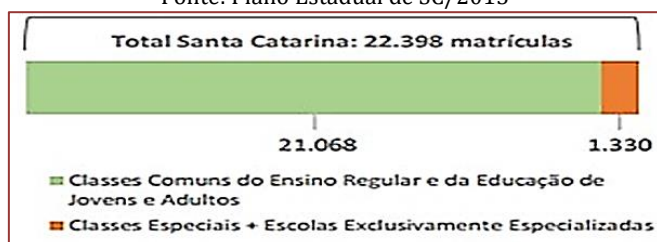
Segundo o Plano Estadual de SC (2015, p. 55), “nos dados pode-se constatar que o número de matrículas desses estudantes, nas classes comuns do ensino regular e/ou da educação de jovens e adultos, aumentou 119,55%, no comparativo de 2013 com 2007.” Diminuindo conseqüentemente as matrículas nas classes especiais e escolas especializadas.

Diante dos dados apresentados na figura (01) sobre a evolução das matrículas na educação básica, entende-se que a modalidade EJA se tornou um espaço de inclusão, ao permitir que a heterogeneidade e as múltiplas diferenças sejam tratadas como aspectos de enriquecimento curricular.

O Plano de Educação Estadual (2015, p. 55), ainda destaca que em 2013, foi registrado, “22.398 matrículas de pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na Educação Básica: 1.554 matrículas na zona rural e 20.844 na zona urbana. Destas matrículas, 94,1% estão em classes comuns do ensino regular e/ou da EJA, representando um avanço significativo na garantia dos direitos dessa população.” Como mostra a figura (02) a seguir:

Figura -02 – Total de matrículas na educação básica e classes especiais em SC/2013

Fonte: Plano Estadual de SC/2015



A figura (02) ao demonstrar o número de matrículas do público alvo da educação especial na educação básica no ano de 2013, registra declínio significativo de matrículas de alunos com deficiência nas classes especiais/e ou escolas especializadas. Ao observar a figura (02), constata-se que as diretrizes estabelecidas pela política estadual e federal tem possibilitado um incremento importante nas matrículas de pessoas com deficiência, transtornos global do desenvolvimento e altas habilidades na educação básica.

No entanto cabe destacar, a figura (03) em que se evidencia detalhadamente o número de matrículas do público da educação especial apresentado na figura (02). A figura (03) destaca as matrículas por etapa e modalidade de ensino e dependência administrativa no estado de SC.

Figura -03 – Matrícula público da educação especial por etapa e modalidade de ensino em SC/2013

Mod. de Ensino	Etapa de Ensino	Dependência Administrativa				
		Estadual	Federal	Municipal	Privada	Total Geral
Ensino Regular	Educação Infantil - Creche		1	564	103	668
	Educação Infantil - Pré-escola	1	2	1 338	150	1.491
	Ensino Fundamental - Anos Finais	3.285	15	3 708	167	7.175
	Ensino Fundamental - Anos Iniciais	2.209	16	6 204	386	8.815
	Ensino Médio	1.741	6	16	98	1.861
	Ensino Médio - Normal/Magistério	26				25
	Ensino Médio Integrado à Educ. Prof.	29	24			53
	Educação Profissional Concomitante	5	3		33	41
Educação Profissional Subsequente	8	18		13	39	
Total		7.304	85	11 830	950	20.169
Educação de Jovens e Adultos	EJA Presencial - Ensino Fundamental	234		290	16	540
	EJA Presencial – Ens. Fund. - Projovem Urbano			1		1
	EJA Presencial - Ensino Médio	84		19	7	110
	EJA Presencial Integrada à Educ. Prof. de Nível Médio		2			2
	EJA Presencial Int. à Ed. Prof. de Nível Fundamental (FIC)		1	2		3
	EJA Semipresencial - Ensino Fundamental	76		28	42	145
	EJA Semipresencial - Ensino Médio	65			32	97
Total		459	3	340	97	899
Educação Especial	Educação Infantil - Creche			8	353	361
	Educação Infantil - Pré-escola			2	97	99
	Ensino Fundamental - Anos Finais				26	25
	Ensino Fundamental - Anos Iniciais	19		1	177	197
	Ensino Médio	10				10
	EJA Presencial - Ensino Fundamental			20	118	138
	EJA Presencial Int. à Ed. Prof. de Nível Fundamental (FIC)				249	249
	EJA Semipresencial - Ensino Fundamental	1			169	170
	EJA Semipresencial - Ensino Médio				48	43
EJA Semipresencial Int. à Ed. Prof. de Nível Fundamental (FIC)				32	32	
Total		30		31	1.269	1.330
Total Geral		7.793	88	12 201	2.316	22.398

Fonte: Plano Estadual de SC/2015

Ao analisar os dados apresentados pelo Plano Estadual (2015), na figura (03), constata-se que no ano 2013, efetuou-se 899 matrículas de alunos com deficiência na EJA do ensino comum e, 637 matrículas de alunos com deficiência na EJA educação especial. No que concerne a modalidade EJA na figura (03) é possível apreciar por meio dos dados que o número de matrículas de jovens e adultos com deficiência na EJA Educação Especial na esfera privada é significativa.

Sobre a esfera privada, a LDBEN nº 9.394/96 em seu Art.20, §IV, menciona que:

Art. 20 As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:

I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

II - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;

III - confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

IV - filantrópicas, na forma da lei.

Ao analisar o mencionado pela LDBEN nº 9.394/96 em seu Art. 20, § I,II,III e IV e relacionar com o número de matrículas da educação especial, nas classes especiais e escolas exclusivamente especializadas apontada na Figura (02), entende-se que no estado de SC, 637 pessoas com deficiência matriculadas na EJA educação especial ainda são atendidas por instituições particulares, filantrópicas e assistencialistas. Instituições estas, vinculadas a espaços externos ao campo da Educação, que possuem objetivos adversos, e reforçam o discurso da solidariedade para os excluídos e o assistencialismo para as pessoas com deficiência. Sobre estas instituições Viegas e Bassi (2009, p. 58), mencionam que:

[...] o financiamento, já insuficiente para a área da Educação Especial, é transferido para as instituições sociais, que ampliam seus recursos com as doações da sociedade civil e verbas privadas. Nem sempre, no entanto, como mostra a realidade das instituições que atendem crianças e jovens com deficiência e em idade escolar, há uma preocupação ou mesmo uma proposta educacional por parte dessas instituições, que, muitas vezes, arcam com os cuidados para com a higiene e segurança destas pessoas, sem qualquer conotação educativa formal (VIEGAS; BASSI, 2009, p.58).

Sobre as instituições particulares, filantrópicas e assistencialistas, cabe destacar o Decreto Federal 7.611/2011, que trata da Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que em seu Art. 14 menciona:

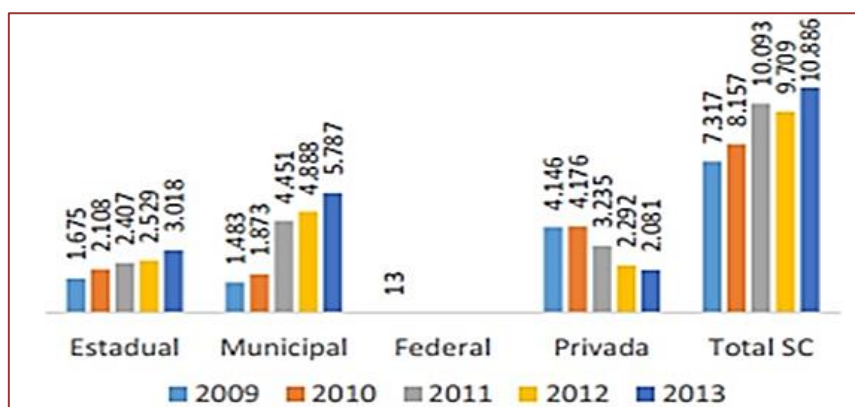
Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente (BRASIL, 2011b, art.14).

Sobre as matrículas em estabelecimentos exclusivamente da educação especial, o SECADI/MEC, lançou uma Nota Técnica n.62/2011 SECADI/MEC, em explicação ao Decreto Federal 7.611/2011. A nota técnica prevê apoio financeiro às instituições especializadas para o atendimento às pessoas com deficiência que não estão matriculadas no ensino regular e que se encontram fora da faixa etária de escolarização obrigatória.

Mediante o Decreto Federal 7.611/2011 que pressupõe a distribuição dos recursos do FUNDEB para as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e a Nota Técnica n.62/2011 SECADI/MEC, que justifica a distribuição de verbas, observa-se nos últimos anos que essas instituições buscam o público da educação especial para manter os recursos financeiros.

No que tange a distribuição de recursos do FUNDEB, para as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, destaca-se a figura (04) em que se apresenta o gráfico presente no Plano Estadual de SC (2015), sobre o AEE e a evolução das matrículas por dependência administrativa no estado.

Figura -04 - Matrículas AEE, conforme dependência administrativa 2009 à 2013 em SC.



Fonte: Plano Estadual de SC/2015

Ao verificar na figura (04) o total de matrículas no AEE, intitulado SAEDE no estado de Santa Catarina, constata-se que houve um decréscimo nas matrículas do serviço na esfera privada nos anos 2009 à 2013. Porém apesar do decréscimo evidencia-se no ano de 2013, 2,081 matrículas na esfera privada, ou seja um número significativo de matrículas nas instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. Os dados contidos no Plano Estadual de SC (2015) também evidenciam que as escolas especializadas continuam com força no estado. No ano de 2013 o documento apresenta como dado estatístico 141 estabelecimentos³⁵ exclusivos da Educação Especial da esfera privada em SC. Assim entende-se que o número de 141 estabelecimentos exclusivos da Educação Especial na esfera privada aponta a fragilidade do estado na garantia do direito à educação para o público da educação especial.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo ao apresentar a política de inclusão em SC e analisar a oferta da EJA, nas classes comuns e classes especiais conforme dados do Plano Estadual (2015), evidenciou a ampliação de matrículas de jovens e adultos com deficiência nas classes comuns da EJA do ano 2009 à 2013. Paralelamente o documento também sinaliza um número significativo de jovens e adultos com deficiência na EJA Educação Especial. Número este, que mostra a intensidade de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos no estado de SC, evidenciando as tensões entre o público e o privado na escolarização de jovens e adultos com deficiência na EJA. Os dados expostos no referido documento demonstram que parte dos jovens e adultos com deficiência continuam excluídos da escola comum, participando apenas de classes especiais ou escolas exclusivamente especializadas. Mediante este contexto, compreende-se a necessidade do reconhecimento das trajetórias humanas dos jovens e adultos com deficiência na produção e na tradução das políticas públicas.

REFERÊNCIAS

- [1] Bardin, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa Edições 70, 1995.
- [2] Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília; Imprensa Oficial, 1988.
- [3] _____. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.
- [4] _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro

³ Disponível no Plano Estadual de SC (2015). Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/index.php/servicos/professores-e-gestores/16970-plano-estadual-de-educacao>

- [5] de 1996. D.O.U. de dezembro de 1996. Florianópolis: Sindicato das Escolas Particulares de Santa Catarina, 1996.
- [6] Santa Catarina, 1996.
- [7] _____. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial n. 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria n. 948, de 09 de outubro de 2008. Brasília, 2008.
- [8] _____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Brasília, 2011.
- [9] Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo do Censo Escolar. 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/básica-levantamentos-microdados>. Acesso em 23 de maio de 2015.
- [10] Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos. Florianópolis: IOESC, 2005.
- [11] _____. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. Fundação Catarinense de Educação Especial. Política de educação especial no estado de Santa Catarina. São José: FCEE, 2006a.
- [12] _____. Conselho Estadual de Educação. Resolução 112, de 12 de dezembro de 2006. Fixa normas para a educação especial no sistema estadual de educação de Santa Catarina. Florianópolis, 2006b.
- [13] _____. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. Programa pedagógico. São José, SC: FCEE, 2009.
- [14] _____. Proposta Curricular de Santa Catarina. Elaboração: Secretaria de Estado da Educação: IOESC, 2014.
- [15] _____. Plano Estadual de Santa Catarina. Elaboração: Secretaria de Estado da Educação: IOESC, 2015.
- [16] Viegas, L.T.; Bassi, M.E. A Educação especial no âmbito da política de fundos no financiamento da educação. *Reflexão e Ação*, v.17, p.54-87, 2009.
- [17] da educação. *Reflexão e Ação*, v.17, p.54-87, 2009.
- [18] Unesco. Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e prática em educação especial. Espanha, 1994.
- [19] _____. Declaração Mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.
- [20] _____. Declaração Mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

Capítulo 20

Representações sociais dos professores da educação básica sobre a inclusão de alunos com deficiência

Maíra Souza Machado

Maxwell Siqueira

Rafaela Rocha-Oliveira

Resumo: Pensar numa sociedade inclusiva, nos remete a ideia de uma sociedade democrática, onde a diversidade seja respeitada por todos, inclusive no âmbito educacional. Neste sentido, hesitamos como uma necessidade formativa cursos de formação de professores de Ciências que contemplem a inclusão de alunos com deficiência nas turmas regulares. Sob a ótica da Educação Inclusiva, emerge a necessidade de a relacionarmos com a Teoria das Representações Sociais, já que esta nos impulsiona à um viés social, a diversidade, valorizando a formação do pensamento na coletividade. As representações sociais são compostas de um núcleo figurativo que representam diversos elementos periféricos. Desta maneira, buscamos com esta pesquisa identificar e compreender as representações sociais dos professores sobre o processo de inclusão nas aulas de Ciências para assim indicar possíveis ações que contribuam para uma formação efetiva do professor com relação à inclusão desses alunos nas turmas regulares. A investigação se enquadra nos padrões da pesquisa qualitativa, a qual utilizamos como instrumento de obtenção de informações o questionário, com questões dissertativas aplicados em escolas do município de Jequié/Bahia. Participaram da pesquisa sete professores de Ciências do Ensino Fundamental II da rede municipal. Os resultados foram organizados em três categorias e cinco subcategorias, o que facilitou a organização das representações sociais. No caso desse trabalho, a concepção do processo de Inclusão de alunos com deficiência nas turmas regulares (núcleo) é influenciada por outras concepções como disponibilidade para participação em cursos formativos, as dificuldades da não participação de cursos e o uso de recursos e/ou estratégias diferenciadas em sala de aula.

Palavras-chave: Formação de Professores de Ciências. Educação Inclusiva. Representações Sociais.

1. INTRODUÇÃO

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 23,9 % da população brasileira tem algum tipo de deficiência. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), já sancionada pelo Congresso Nacional, assegura direitos e benefícios a vida das pessoas com deficiência, ao promover a garantia da equiparação de oportunidades, da autonomia e da acessibilidade para este segmento da população brasileira.

Baseado nas ideias de Sassaki (1999), a Educação Inclusiva faz parte de um contexto maior, o da Inclusão Social, ou seja, o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, pessoas com necessidades especiais e estas se preparam para assumir papéis na sociedade, a inclusão social se constitui numa equiparação de direitos para todos.

Partindo desses pressupostos, pensar numa sociedade inclusiva, nos remete a ideia de uma sociedade democrática, onde a diversidade é respeitada por todos. A partir da Declaração de Salamanca, o nosso país se comprometeu a garantir o acesso de todos à educação regular, o mesmo documento reitera que “as escolas devem acolher a todas as crianças, independente de suas condições físicas intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras...” (UNESCO, 1994, p. 17).

Nesse contexto, Vilela-Ribeiro e Benite (2010) destacam a necessidade da formação de professores para lidar com as diferentes necessidades de aprendizagem de cada estudante, inclusive os deficientes, e o lugar base onde ele deve adquirir essa fundamentação é na formação inicial, ou seja, nos cursos de graduação. É preciso levar em consideração a formação do professor para a Educação Inclusiva como item fundamental no processo de formação geral, e não como um complemento dos seus estudos. Dessa forma, para pensarmos numa mudança paradigmática na educação inclusiva, o primeiro a ser mudado é o professor, pois é considerado como elemento chave deste processo (HOFFMAN, 2004).

Um dos caminhos para percepção dessa mudança é a compreensão da evolução das concepções dos professores (SANT’ANA, 2005). Essas concepções podem ser entendidas como o pano de fundo da prática docente. Assim, o desenvolvimento de metodologias inclusivas na sala de aula, pode ser facilitado ou dificultado de acordo com as concepções sobre a Educação Inclusiva que professores e futuros professores possuem. Autores como Pórlan, Rivero e Martín (1997) indicam que as concepções dos professores são importantes de serem mapeadas, pois podem gerar obstáculos para práticas inovadoras ou diferenciadas em sala de aula. É importante pensarmos numa qualificação idealizada do professor, onde esta deve se basear na superação da racionalidade técnica e fundamentada nos princípios de investigação e reflexão (SCHÖN, 1997, 1998). E sob a ótica da educação inclusiva, nos deparamos com o ensino de ciências, o qual defendemos para todas as pessoas, independentemente da situação econômica, social, física ou cultural a que elas pertençam (VILELA-RIBEIRO; BENITE, 2010). A importância do estudo de ciências deve-se, sobretudo, ao fato de possibilitar, à pessoa, o desenvolvimento de uma visão crítica sobre a realidade que a cerca, podendo, assim, utilizar seu conhecimento adquirido no cotidiano, analisar diferentes situações e ter condições para avaliar assuntos de importância na determinação de sua qualidade de vida (CACHAPUZ et al., 2005).

Em meio a esse universo, as escolas da Rede básica se constituem como uma ferramenta de acesso ao ensino e aprendizagem, que deve proporcionar a estes estudantes com deficiência incluídos não somente o acesso, mas também ferramentas que facilitem a sua permanência na escola.

Diante dessa realidade, buscamos com esta pesquisa identificar e compreender as representações sociais dos professores sobre o processo de inclusão nas aulas de Ciências para assim indicar possíveis ações que contribuam para uma formação efetiva do professor com relação à inclusão desses alunos nas turmas regulares.

2. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO

Pensando numa educação igualitária e que o processo de ensino aprendizagem seja favorecedor também para os alunos com deficiência incluídos nas turmas regulares, emerge a necessidade de relacionarmos a Teoria das Representações Sociais (TRS) com a Educação Inclusiva, uma vez que seu precursor Serge Moscovici (2007) enfatiza que ela se baseia na diversidade dos indivíduos, fenômenos e atitudes, considerando toda sua imprevisibilidade e tem como objetivo compreender como os grupos podem construir um mundo estável e previsível a partir desta diversidade.

Valorizando a identidade individual e o processo de construção do conhecimento de forma coletiva estamos de acordo com a TRS quando a mesma nos conclui que pensamos, mas não pensamos sozinhos. É na coletividade que o pensamento se dá. A objetivação é que faz com que os conceitos se tornem reais e que possamos interpretá-los (MOSCOVICI, 1978). Jodelet (2003), ao estudar a forma como os doentes mentais eram tratados, traz a ideia do rótulo, que faz com que ao classificarmos algo, possamos imaginá-lo e representá-lo. Diante desses conceitos formadores das representações sociais fica nítido o poder que temos de transformar palavras não familiares, ideias ou seres em palavras próximas a nós. Lembrando sempre, que vivemos numa pluralidade social e que “o modelo das representações sociais impulsiona a diversidade e a invenção, trazendo o desafio da complexidade” (JODELET, 2001. p. 41).

Considerando portanto, a importância das representações sociais na orientação do comportamento dos indivíduos e a estrutura dessas representações, é fundamental as compreendermos no tocante à Educação Inclusiva, para assim, futuramente, poder se estabelecer ações para modificá-las, caso elas se apresentem distorcidas ou com teor preconceituoso.

Freitas e Villani (2002), nos apontam que um dos pontos marcantes na literatura atual é a crescente reflexão sobre qual seria o verdadeiro papel do professor na sociedade moderna, com um novo modelo para sua formação, sendo que o saber sobre o ensino deixa de ser visto pela lógica da racionalidade técnica e incorpora sobretudo a dimensão do conhecimento construído e assumido a partir de uma prática crítico-reflexiva. Nessa perspectiva, a prática seria articulada, mantendo de um lado, a confiança na ação didática do professor, de outro lado, a convicção de que essa mesma prática pode ser organizada e produzir efeitos mais significativos.

Novas características, necessidades, e ritmos diferenciados impõem-se aos que trabalham com alunos que possuem deficiências e/ou necessidades educacionais especiais na perspectiva da inclusão. Neste sentido, torna-se imperativo a disposição para rever as práticas, inventar novas formas de relacionamentos, buscar saídas, modificar os espaços e reinventar direcionamentos metodológicos na escola. Dessa forma cuidar da formação dos agentes educativos é um fator essencial nesse processo de implementação da proposta inclusiva. São esses caminhos que, em meio a avanços e recuos, vêm sendo percorridos por algumas escolas que estão enfrentando, com algum sucesso, o desafio de mudar (GRANEMANN; GRIGOLI, 2005).

Corroborando com nossas ideias sobre as concepções dos professores sobre o processo da inclusão, Granemann e Grigoli (2005) investigaram e analisaram depoimentos de profissionais de cinco escolas estaduais de Campo Grande, MS, consideradas bem-sucedidas no processo de promover a inclusão de alunos com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Em linhas gerais, os resultados encontrados apontaram que, nessas escolas cultiva-se a convicção de que para efetivamente, procure-se implantar tal processo, deve-se investir na qualidade e na realização de programas que trabalhem com a formação, prática pedagógica e com a melhoria e/ou com o oferecimento de serviços de apoio especializados da área. A utilização de recursos, materiais, metodologias, relações interpessoais (professor/aluno/colegas), bem como a participação interligada com as famílias, também foram muito citadas e aspiradas neste estudo.

Portanto, com base nas representações sociais como um conjunto de proposições e explicações originados na vida cotidiana, torna-se necessário relacionar experiências bem sucedidas, a fim de nortear e estimular novas práticas inclusivistas a partir das concepções dos professores sobre o processo da inclusão.

3.METODOLOGIA

Nesta pesquisa utilizamos a abordagem qualitativa e a compreensão de que nada é trivial, tudo tem potencial para construir uma pista que nos auxilie a compreender nosso objeto de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994). A investigação qualitativa, de acordo com Ludke e André (1986), tem o espaço natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu fundamental instrumento. Os dados colhidos são predominantemente descritivos, ao processo é atribuído maior importância do que ao produto, o pesquisador foca sua atenção especialmente nos significados que as pessoas dão às coisas e à sua vida e a análise aproxima-se de um processo indutivo.

Utilizamos para a constituição dos dados um questionário com respostas dissertativas aplicado com sete professores de Ciências do Ensino Fundamental II, da rede municipal de Jequié/Bahia. Foram formuladas questões direcionadas para a investigação das representações sociais. As questões foram baseadas em um estudo já realizado por Anjos e Camargo (2012) com o objetivo de identificar e compreender as representações sociais dos professores a respeito da inclusão de alunos cegos em aulas de astronomia.

A partir de um levantamento realizado na Secretaria de Educação do município delimitamos as escolas a serem aplicados os questionários aos professores de Ciências. Assim, os critérios de eliminação foram: às escolas que possuíam Ensino Fundamental II; que possuíam alunos com deficiência intelectual matriculados; e àquelas que os professores se dispuseram a participar da pesquisa. Com este levantamento realizado pelos autores, obtivemos alguns dados importantes para as análises posteriores. Vale mencionar, que o município possui 902 alunos com deficiência matriculados na rede básica, possui 14 salas de recursos, criou o Centro de Apoio Multiprofissional as Pessoas com Necessidades Especiais – CAMPE, com profissionais específicos para o acompanhamento, e ainda tem parceria com as instituições conveniadas: AJECE (Associação Jequiense de Cegos), APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), CAP (Centro de Apoio Pedagógico) e ASCEEJE (Associação de Surdos e Centro Educacional Especializado de Jequié).

O instrumento utilizado na pesquisa para obtenção de dados sobre a EI, como citado acima, foi um questionário composto por dez perguntas. Quanto à escolha dos tipos de questões, utilizou-se a classificação proposta na literatura estudada (MARCONI; LAKATOS, 1996; MATTAR, 1996). Segundo essa classificação, as perguntas podem ser: abertas, fechadas, ou de múltipla escolha. Na elaboração desse questionário, priorizamos o uso de perguntas abertas e fechadas, para uma maior dinamicidade dos resultados.

Para a organização das informações obtidas com os questionários, utilizamos a atribuição de significados e após as análises buscamos elementos que nos possibilitaram inferir as representações sociais dos professores acerca do processo de Inclusão de alunos com deficiência, especificamente nas aulas de Ciências.

Para a análise dos dados obtidos, foi utilizada a Análise de Conteúdo, visto que todos os dados coletados foram textuais e a Análise de Conteúdo é definida como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p.42).

No conjunto das técnicas da análise de conteúdo, a análise por categorias, ou análise categorial, é bastante utilizada. Funciona por operações de desmembramento do conteúdo em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Neste contexto, as regras para a efetiva realização da análise devem seguir os processos de fragmentação e classificação do conteúdo (ANJOS; CAMARGO, 2012).

Na fragmentação, o pesquisador é responsável pela delimitação das unidades de codificação. Por esse ângulo, “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamentos segundo o gênero com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 1977, p.119). Assim, as categorias são classes que reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos.

Através da leitura e análise dos questionários, construímos 3 categorias e 5 subcategorias apresentadas na tabela a seguir:

Tabela 01: Categorias, Subcategorias e professores agrupados.

Categoria	Subcategoria	Professores
1. Espaços de construção do conhecimento sobre Educação Inclusiva	Na escola	P2, P3, P4, P5, P7
	Outros meios	P1, P6
2. Espaços de formação continuada	Disponibilidade de horário	P1
	Obtenção de mais conhecimentos	P3, P5, P6
	Falta de oportunidade	P4, P7
3. Estratégias e/ou Recursos utilizados em sala		P3, P5, P6

Fonte: Dados organizados pelos autores.

Essas categorias emergiram a partir da análise dos questionários, sendo extraído o núcleo central das respostas, para a estruturação das representações comuns dos grupos de professores de Ciências investigados.

A partir do estabelecimento das categorias: Espaços de construção do conhecimento sobre Educação Inclusiva, Espaços de formação continuada, e Estratégias e/ou recursos utilizados em sala, podemos

inferir que estes elementos periféricos que compõe as representações, estão diretamente relacionadas ao processo de efetivação da Inclusão na sala de aula regular, visto que são fatores que associados de maneira conexa, poderão render resultados frutíferos no processo de ensino aprendizagem destes alunos.

4.RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a construção de um panorama amplo e elaboração dos perfis profissionais da área delimitada elaborou-se a tabela 01 para melhor visualização. Atribuímos abreviaturas e letras para representar os professores e as escolas, preservando a identidade dos mesmos.

Tabela 02: Perfil dos professores de Ciências participantes

Professor	Tempo de atuação	Carga horária semanal	Formação acadêmica	Ano de conclusão
P1	27anos	40h	Ciências Biológicas	2008
P2	14 anos	40h	Química	2005
P3	15anos	60h	Ciências Biológicas	2002
P4	21anos	60h	Ciências Biológicas	1995
P5	22 anos	40h	Ciências Biológicas	-----
P6	25 anos	40h	Geografia	2008
P7	21anos	20h	Ciências Biológicas	1992

Fonte: Dados organizados pelos autores.

Participaram da pesquisa sete professores de Ciências do Ensino Fundamental II da rede municipal de Jequié/Bahia, estes professores estão lecionando em escolas distintas na seguinte ordem:

- P1, P2 e P3 são professores da Escola X;
- P4 e P5 são professores da Escola Y;
- P6 e P7 são professores da escola Z;

Todos são efetivos e possuem em suas formações o grau de licenciados em Ciências Biológicas (P1, P3, P4, P5, P7), Geografia (P6) e Química (P2). Todos possuem também especialização *latu sensu*.

Contudo, as discussões sobre Educação Inclusiva não são tão familiares e pertinentes a todas as pessoas, mesmo assim, apesar de não terem vivenciado uma situação relacionada a temática, todos são capazes de posicionar-se e possuem uma opinião. Assim, a sociedade busca de outros atributos, talvez carregados na bagagem da formação pessoal, tornar algo familiar que não o é, e estabelece classificações para assim poder tratar do assunto com mais propriedade (ANJOS; CAMARGO, 2012).

▪ Espaços de construção do conhecimento sobre Educação Inclusiva

Nessa categoria buscou-se inferir onde os professores tiveram oportunidade de construção do conhecimento sobre a Educação Inclusiva, e se estes que já tiveram contato, se possuem alunos com deficiência incluídos nas suas turmas.

▪ Na escola

Os professores aqui agrupados mencionaram que na Escola tiveram o seu primeiro contato, seja com aluno incluído na turma regular (P2, P5), seja em realização de Encontro Pedagógico (P3, P4), ou mesmo na escola como diz P7: “na escola com a implantação dos núcleos de inclusão e na atividade prática ao lecionar para alunos com necessidades especiais...”.

Todos os professores desta subcategoria declararam possuir ou já ter possuído alunos com deficiência em suas turmas. P2: “paralisia cerebral”; P3: “atualmente não, mas já tive alunos com deficiência em anos anteriores”; P4 : “surdos e cegos”; P5 “no ano de 2014 tive uma aluna com deficiência mental”; P7 : “...nas turmas do 7º ano tem dois alunos com dificuldades motoras”.

▪ **Outros meios**

Os professores P1 e P6, disseram terem tido o primeiro contato com a Educação Inclusiva em outros meios, como: P1 *“nos meios de comunicação, internet, livros”*, P6 *“na instituição caxiense, oferecido pela prefeitura municipal no ano de 1996”*.

Podemos observar que esses dois professores que declararam ter tido o primeiro contato referentes à inclusão em outros meios, podem possuir representações das ideias comumente difundidas sobre a inclusão, porém sabemos que, muitas vezes, essas informações são “compradas” pelos leitores, como bandeiras a serem defendidas sem que se busque uma informação mais profunda. A inclusão é um assunto recente e a grande quantidade de informação divulgada, pelo modismo e por ser uma “causa solidária”, nem sempre tem a qualidade necessária (ANJOS; CAMARGO, 2012).

P1 e P6 possuem alunos com deficiência incluídos em suas turmas, porém somente P6 especificou a deficiência: *“... ele é paraplégico com dificuldade motora”*. Podemos então inferir, que todos os professores participantes possuem ou já possuíram alunos com deficiência incluídos nas suas turmas regulares. Este dado é de grande importância para o processo de validação de uma educação que contemple aspectos inclusivos, a cada dia o número de alunos com deficiência presentes na escola regular tem sido maior. Isso comprova o que o acesso à escola tem sido garantido, porém para a permanência dos mesmos, ainda é necessária uma gama de modificações sejam curriculares, estruturais e pedagógicas.

▪ **Espaços de formação continuada**

Nessa categoria buscamos contemplar a participação destes professores em cursos de aperfeiçoamento, participação em projetos de extensão etc. De que forma e em quais espaços, estes professores de Ciências que atuam na prática com alunos com necessidades educacionais especiais têm se atualizado, têm aprendido novas técnicas, recursos e, ou estratégias?

Vale destacar, que os professores participantes da pesquisa possuem relativa experiência de atuação na sala de aula, sendo que o mais antigo possui 27 anos de atuação e o mais recente, 14 anos. O professor P1 que possui 27 anos de atuação só concluiu uma graduação 20 anos depois de atuação na sala de aula, mesmo assim cabe pensarmos nas formações de professores há quase 10 anos atrás.

A formação do profissional da educação deve se inserir no mundo de mudanças em que vivemos e ser repensada com bases nessas novas realidades e exigências da contemporaneidade. O espaço para a pesquisa e para a produção do conhecimento deve tornar-se o eixo norteador de um trabalho, o mais interdisciplinar possível, articulando docentes e alunos nessa tarefa de construção social do saber. Além disso, é importante incentivar a “cultura” da educação continuada, para que se torne uma prática habitual o aluno retornar à universidade, uma vez inserido no mercado de trabalho, a fim de aperfeiçoar e aprofundar seus estudos (GRANEMANN; GRIGOLI, 2005).

▪ **Disponibilidade de horário**

Neste item, sobre a não participação em cursos, apenas P1 disse: *“... pois não tenho disponibilidade de horário... de tempo, dinheiro (muitos são pagos)”*. Dos professores participantes da pesquisa, notamos que a carga horária de trabalho da maioria deles é de 40 horas (P1, P2, P5 e P6), dois possuem 60 horas (P3 e P4), e apenas um professor (P7) possui 20 horas. Mesmo os que possuem 60 horas semanais, não destacaram a falta de tempo.

▪ **Obtenção de mais conhecimentos**

Os comentários de três professores, respectivamente P3, P5 e P6, estão agrupados nessa subcategoria. Aqui os comentários são aqueles que fizeram menção, simultaneamente, a participação em cursos relacionados à Educação Inclusiva. Assim para exemplificar esta categoria temos os trechos a seguir:

“participei sim, Educar na Diversidade, Deficiência mental, Libras” (P3)

“interesse em obter maiores conhecimentos” (P5)

“participei do II Seminário Municipal de Educação Inclusiva: direito a diversidade” (P6)

O interesse e a participação ainda pouco expressiva dos professores nos cursos de formação continuada, seja nas mais diversas áreas tem refletido no processo formativo dos estudantes na sala de aula, Freitas e Villani (2002) enfatizam que deve-se ter como perspectiva a construção de novas estratégias para a educação, de forma a incorporar as mudanças dos sistemas produtivos que já exigem um novo perfil profissional capaz de localizar os desafios mais urgentes de uma sociedade multimídia e globalizada, em que o rápido desenvolvimento científico e tecnológico, impõe uma nova dinâmica de permanente reconstrução de conhecimentos, saberes, valores e sobretudo, atitudes.

▪ **Falta de oportunidade**

Os professores P4 e P7 declararam que nunca participaram de cursos direcionados para Educação Inclusiva. Isto nos leva a refletir sobre o papel do educador como ser em constante construção. Freitas e Villani (2002), propõe uma inversão na maneira de olhar a formação de professores focalizando a formação continuada como a fonte primária do quadro de problemas e dificuldades efetivas enfrentadas pelos professores em exercício e, evidenciando os recursos originais e criativos que os atuais professores utilizam para resolver os problemas encontrados. A falta de oportunidade como P4 destaca *“nunca foi oferecido pela instituição nenhum curso de Educação Inclusiva”*, ressalva a necessidade de uma maior colaboração das instituições no processo formativo dos professores na perspectiva de uma Educação Inclusiva.

Dorziat (2013), em uma pesquisa realizada com escolas municipais de João Pessoa e escolas públicas de Lisboa, visou problematizar os processos inclusivos com base nas percepções dos profissionais destas duas realidades escolares. Assim, o autor, diante dos resultados encontrados afirma que um dos aspectos que ganha destaque diante do processo de inclusão de alunos com deficiência é a ausência de uma política de formação continuada, capaz de promover o desenvolvimento profissional dos professores para atuarem nessa nova realidade. Neste sentido, reitera-se a necessidade de maiores incentivos para uma constante atualização dos docentes, em discussões, grupos de estudos, cursos, projetos de extensão, redes colaborativas etc.

▪ **Estratégias e/ou Recursos utilizados em sala**

Nessa categoria apenas os professores que participaram de cursos puderam relatar o uso ou não, de recursos e estratégias em sala de aula. Dessa maneira, os três professores (P3, P5 e P6) apontaram o uso na medida do possível do que foi aprendido durante os cursos, *“ao trabalhar com o deficiente visual sempre utilizava, quando possível material concreto para que o aluno pudesse manusear algo que fazia parte do conteúdo”* (P3).

Estamos imersos na era da tecnologia onde a cada dia somos surpreendidos com novas descobertas, precisamos trazer para sala de aula metodologias diferenciadas, que contemplem a diversidade presente nela. É emergente então a necessidade de um processo de ensino aprendizagem que contemple o uso de materiais diversos, e não somente mais o livro didático. A participação em cursos, pode propiciar o conhecimento e acesso a estas novas estratégias e recursos. Portanto, vale lembrar que também será primordial que os professores entendam a importância de inovar e adequar as modalidades didáticas à situação ou ao tema que será abordado, considerando que a diversidade de atividades pode atrair e interessar os alunos atendendo às diferenças individuais (KRASILCHIK, 2004).

5. CONSIDERAÇÕES

Como visto anteriormente, Moscovici (2007) indica que as representações sociais são compostas de um núcleo figurativo que representam diversos elementos periféricos. No caso desse trabalho, a concepção do processo de Inclusão de alunos com deficiência nas turmas regulares (núcleo) é influenciada por outras concepções como espaços de construção do conhecimento sobre Educação Inclusiva, espaços de formação continuada e o uso de recursos e/ou estratégias diferenciadas em sala de aula, as representações destes professores nos apontam para a necessidade de uma formação continuada mais expressiva, e mais acessível. Dessa maneira, poderemos ter Professores de Ciências com formação mais adequada para atuar na sala de aula com alunos com necessidades educacionais especiais, e sobretudo em uma parceria frutuosa com os professores do atendimento educacional especializado.

Consideramos fundamental um trabalho com os elementos periféricos das representações sociais dos professores de Ciências, visando uma mudança de concepção. Nota-se que se essas concepções periféricas não estiverem alinhadas, não é possível que se construa uma ideia correta do processo de efetivação da Inclusão nas aulas de Ciências.

Assim, diante dessas representações é necessário que o professor assuma o papel de pesquisador, e que necessita sempre de novas informações, sobretudo na área das deficiências que é uma área tão ampla e diversa, valorizando e priorizando a formação continuada, e que estes cursos não visem somente apresentar aos professores metodologias ou recursos prontos, mas que trabalhe as ideias desses professores em relação ao aluno, outras possibilidades, o papel da educação, escola, e do professor nesse contexto diversificado para que, como também reiteram Anjos e Camargo (2012), por meio da reconstrução das ideias periféricas, possamos alcançar uma mudança do núcleo figurativo, isto é na concepção da inclusão.

REFERÊNCIAS

- [1] Anjos, P. T. A. Camargo, É. P. Alunos cegos em aulas de astronomia: as Im(possibilidades através do olhar de quatro professores de Ciências. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) - Faculdade de Ciências, UNESP Universidade Estadual Paulista – Campus de Bauru, 2012.
- [2] Bardin, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.
- [3] Bogdan, R.; Biklen, S. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- [4] Brasil. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015.
- [5] Cachapuz, A.; Gil-perez, D.; Carvalho, A. M. P.; Praia, J.; Vilches, A. (2005). A Necessária Renovação do Ensino das Ciências. São Paulo: Cortez.
- [6] Dorziat, A. O profissional da Inclusão Escolar. Cadernos de Pesquisa. Paraíba, v.43 n.150, p.986-1003, set./dez. 2013.
- [7] Freitas, D. Villani, A. Formação de Professores de Ciências: um desafio sem limites. Investigações em Ensino de Ciências. V.7, n.3, p.215-230, dez. 2002.
- [8] Granemann, J L, Grigoli, G. A. J. Educação Inclusiva: análise de trajetórias e práticas pedagógicas. 2005. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2005.
- [9] Hoffmann, J. M. L. Avaliar para promover: as setas do caminho. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- [10] Jodelet, D. Loucuras e representações sociais. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.
- [11] Jodelet, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: Jodelet, D. (org) As Representações Sociais. Rio de Janeiro: Ed.UERJ, 2001, p.17-44.
- [12] Krasilchik, M. Prática de ensino de biologia. 4ª ed. São Paulo: Edusp, 2004.
- [13] Lüdke, M. André, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- [14] Marconi, M. D. A.; Lakatos, E. M. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- [15] Mattar, F. N. Pesquisa de marketing: edição compacta. São Paulo: Atlas, 1996.
- [16] Moscovici, S. A Representação Social sobre a Psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- [17] Moscovici, S. Representações Sociais: investigação em psicologia social. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2007.
- [18] Porlan, A. R., Rivero, G. A. e Martín, P. R. Conocimiento profesional y epistemología de los profesores i: Teoría, Métodos e instrumentos. Enseñanza de las Ciencias. Espanha, v.15, n.2, p. 155-171, abril 1997.
- [19] Sant'ana, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. Psicologia em estudo. Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio/agosto 2005.
- [20] Sasaki, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1999.
- [21] Schön, D. A. El profesional reflexivo: como piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós, 1998.
- [22] Schön, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-81.

[23] Unesco. Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha, 1994.

[24] Vilela-Ribeiro, E. B.; Benite, A. M. C. A educação inclusiva na percepção de professores de química. *Ciência & Educação*, v. 16, n. 3, p. 585-594, 2010.

Autores

ADRIANA DO ROCIO PISSAIA BOARÃO

PDE pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Especialista em Metodologia de Ensino pela Faculdades Integradas Espírita. Especialista em Educação Especial pela Faculdade São Braz. Graduada em Matemática pela Universidade Federal do Paraná. Professora da Rede Municipal de Educação de Campo Largo de 1991 até 1993. Professora da Rede Privada de Educação de 1994 até 1997. Professora da Rede Estadual do Paraná desde 1989 e Professora da Área de Ciências Exatas do SAREH - Serviço de Atendimento a Rede de Escolarização Hospitalar.

ALESSANDRA DE FÁTIMA GIACOMET MELLO

Possui Graduação em Pedagogia pelo Centro Pastoral Educacional e Assistencial Dom Carlos (1994), Especialização em Educação Especial pela Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO (1996) e Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa Educação e Ensino de Professores pelo Centro Pastoral Educacional e Assistencial Dom Carlos (2000). Defendeu Dissertação com a temática da Formação de Professores para a Educação Inclusiva. É Doutora em Educação pelo PPGE da Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI (2019).

ANALUCIA ALVARENGA DOS SANTOS SOUZA

Mestrado em Ensino- Universidade Federal Fluminense (PPGEn/UFF). Pedagoga (UEMG), Especialista em Educação Especial (UNIRIO). Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Saúde (GRUPES/UFF/Cnpq).

ARILDO DOS SANTOS AMARAL

Mestre em Ensino pela Universidade Federal Fluminense (PPGEn/UFF). É graduado em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com Intercâmbio na Universidade Nacional de Córdoba - Argentina. Possui especialização em Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Docência no Ensino Superior. Participou do Projeto Pedagogia Hospitalar - Educação Inclusiva e Redes de Apoio. Atualmente é Orientador Educacional da Secretaria Municipal de Educação de Cambuci/ RJ e professor da Rede. É também professor de Conhecimentos Pedagógicos para Concurso Público. É membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Saúde (GRUPES/UFF).

BENICIO BACKES

Possui graduação em filosofia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1991), mestrado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1999) e doutorado em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (2019). Atualmente é professor da Universidade Feevale. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: docência, educação e trabalho, estudos culturais, (de)colonialidade, ética e saberes docentes.

CINTHIA MARQUES MAGALHÃES PASCHOAL

Professora Doutora em Física da UNILAB

CÍNTIA LÚCIA DE LIMA

Mestre em Educação pela Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ). Graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

CRISTIANO DA SILVA BATISTA

Aluno do Curso de Licenciatura em Física da UNILAB

DANIELA FANTONI DE LIMA ALEXANDRINO

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Professora efetiva da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

DENISE GABARDO PEREIRA

Formada pela Faculdade Evangélica de Curitiba. Atua como Médica no Pronto Atendimento Infantil de Araucária e na UPA Tatuquara, em Curitiba. E-mail: gabardo.denise@gmail.com.

EDILANIA MEDEIROS

Pedagoga, Psicopedagoga, Especialista em Educação Inclusiva e Deficiência Intelectual pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

ELIANE COTA FLORIO

Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação/POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Cultura Diversidade e Inclusão. Cursando Especialização em Direito Processual Civil na Universidade Potiguar (UNP). Graduada em Bacharel de Direito na Universidade Potiguar (UNP/RN) (2017.1), Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário da Cidade do Rio de Janeiro/RJ (2002). Habilitação em Administração e Planejamento Educacional Centro Universitário da Cidade (UniverCidade)(CU/RJ) (2002), Centro Universitário da Cidade (UniverCidade)(CU/RJ) (2002, Secretária escolar Especialização em Engenharia de Petróleo e Gás pela Universidade Potiguar (UNP/RN) (2012). Concluiu como aluna em caráter especial a disciplina Memória e Formação e Pesquisa (auto) Bibliográfica pelo Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)(2015.2). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Memórias, (Auto) Biografias e Inclusão - GEPEMABI - UERN.

FLÁVIA MANUELLA DE ALMEIDA KSIASZCZYK

Mestranda em Educação pela UFPR (linha: Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelas Faculdades Santa Cruz de Curitiba. Licenciada em Pedagogia pelas Faculdades Santa Cruz de Curitiba. Pedagoga no IFPR (Instituto Federal do Paraná).

FRANCISCO LUCAS SANTOS OLIVEIRA

Aluno do Curso de Licenciatura em Física da UNILAB

GERALDO MENDES FLORIO

Advogado OAB Subseção Mossoró RN. Graduado em Bacharel em Direito pela Universidade Potiguar (UNP / RN) 2017. Possui Graduação pela Universidade Castelo Branco (UCB / RJ) em Educação Física, Licenciatura Plena (1995). Pós Graduado em Engenharia de Petróleo e Gás (UNP / RN) 2011, com Ênfase em Petróleo e Gás. Experiência em Acidificação de Poços. Tem experiência nas áreas de Educação Escolar como Professor de Ensino Médio com período de 22 anos . Cursando Pós Graduação pela Universidade Potiguar UNP-RN em Direito Processual do Trabalho. Membro da Comissão de Apoio a Pessoa com Deficiência da OAB. Subseção Mossoró RN.

GISELLE EMILAINÉ DA SILVA REIS

Mestranda em Odontologia no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Odontologia da UFPR.

HILDETE XAVIER DE OLIVEIRA

Pesquisadora da Universidade Federal de Mato Grosso

HORACIO DUTRA MELLO

Professor Universitário e Mestre em educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

JADSON JUSTI

Professor da Universidade Federal do Amazonas

JAQUELINE DO CARMO MACHADO LOPES

Mestre em Tecnologia em Saúde pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Especialista em Cuidado ao Paciente em Estado Crítico pela Faculdade Evangélica do Paraná (FEPAR). Enfermeira graduada pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Servidora Técnica do Curso de Odontologia da Universidade Federal do Paraná (UFPR)

JESSICA FERREIRA SOUZA DA SILVA

Licenciada em Pedagogia com habilitação em Educação Especial e graduanda em Letras Libras pela Universidade Federal da Paraíba. Tem Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela CINTEP. Concluiu o Mestrado em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba na linha de pesquisa: Ciências, Tecnologias e Formação Docente. Atualmente é professora da Sala de Recursos Multifuncionais pelo município de João Pessoa e mediadora de uma estudante com Síndrome de Down do Núcleo da Educação de Jovens e Adultos da UFPB. Também possui experiência como monitora de informática através da utilização dos recursos tecnológicos enquanto alternativas didático-pedagógicas.

JOÃO RODRIGO SAROT

Doutor em Implantodontia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Cirurgia de Cabeça e Pescoço pelo Hospital Heliópolis- SP. Especialista em Periodontia pela Universidade de Santo Amaro (UNISA-SP). Professor Adjunto do Departamento de Odontologia Restauradora da UFPR.

JUDITH MARTINS ANTUNES

Pesquisadora da Universidade Federal de Mato Grosso

JUSSETE ROSANE TRAPP WITTKOWSKI

Mestre em Educação - PPGE/FURB, possui graduação em Pedagogia - Espaços Sociais Múltiplos pela Católica de Santa Catarina - Jaraguá do Sul (2007). Especialista em Neupsicopedagogia com ênfase em Educação Inclusiva pela Censupeg. Atualmente atua como Técnica em Assuntos Educacionais do IFSC, desenvolvendo atividades junto à Coordenadoria Pedagógica. Tem experiência na área de Educação Básica e Superior e gestão educacional. Interessa-se principalmente nos seguintes temas: gestão e democratização da educação superior, políticas de ação afirmativa e políticas públicas para a educação superior. Grupos de pesquisa atuais: Rede Universitas e Grupo de Estudos Sobre Diversidades e Inclusão nos Espaços Educacionais – GEDIEE.

KARINE HELENA MORAIS

Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí. Possui graduação em Educação Física pela Universidade do Vale do Itajaí (2010). Áreas de principal atuação: educação, educação física.

LAURA CEQUINEL PEDROSO

Graduada em Enfermagem pelo Centro Universitário Campos de Andrade - UNIANDRADE. Cursando graduação em Pedagogia pela Universidade Tuiuti do Paraná. Atua nas Brinquedotecas do Hospital Infantil Waldemar Monastier. E-mail: lauracqnel@hotmail.com.

LILIAM MARIA BORN MARTINELLI

Mestre em Educação pela PUC/PR. Especialista em Currículo e Prática Educativa pela PUC/RJ. Bacharel em Química e Licenciada em Ciências pela PUC/PR.

MAIRA SOUZA MACHADO

Licenciada em Ciências Biológicas pela UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2014). Especialista em Gestão e Educação Ambiental - UNIBAHIA (2015) em Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial - PROMINAS (2017). Mestre em Educação em Ciências pela UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz (2017). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial e Inclusiva. Atualmente é Professora Substituta da Universidade Federal do Sul da Bahia, desenvolve pesquisa com Representações Sociais de professores de Ciências e o processo de inclusão de alunos com deficiência na escola regular.

MARIA GORETTI ANDRADE RODRIGUES

Doutora em Saúde Pública (ENSP/FIOCRUZ). Professora do Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Federal Fluminense (PPGEN/UFF). Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Saúde (GRUPES/UFF/Cnpq).

MARIA PAULA FANTONI DE LIMA E SILVA

Graduanda em Filosofia pela Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ). Foi bolsista do BIC Jr. CNPq/UEMG pesquisando sobre a temática da Pedagogia Hospitalar.

MAXWELL SIQUEIRA

Graduado em Física pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2000), mestrado em ensino de Ciências, com ênfase em ensino de Física pela Universidade de São Paulo (2006) e doutorado em Educação (ensino de Física e Matemática) pela Faculdade de Educação da USP (2012). Atualmente é professor Titular da Universidade Estadual de Santa Cruz, atuando na graduação e na pós-graduação. Foi coordenador geral de estágios da UESC, coordenador do subprojeto do PIBID de Física e integrou a coordenação de Gestão do PIBID/UESC. Foi coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (2013-2015). Desenvolve pesquisas voltadas à formação de professores de Ciências, com ênfase em processos de inovações curriculares com a inserção da Física Moderna e Contemporânea na educação básica, a partir do desenvolvimento de sequências didáticas, e também com a Situação de Estudo. Tem experiência também com a divulgação científica com projeto itinerante.

MIDANA BAIAL SAMBÚ

Aluno do Curso de Licenciatura em Física da UNILAB

MONALIZA EHLKE OZORIO HADDAD

Doutora em Ciências Sociais da Educação - Universidade de Évora - Portugal; Mestrado em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná; Especialização em Psicopedagogia e Didática do Ensino Superior - PUC-PR, Educação Especial UFPR, MBA em Gestão Escolar - OPET; Proprietária do Instituto de Aprendizagem e Desenvolvimento - IAD. Professora de pós-graduação e graduação. Master Coach pessoal e executivo. Analista Comportamental.

PATRÍCIA LIMA MARTINS PEDERIVA

Possui pós-doutorado no Departamento de Psicología Evolutiva y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, España. Doutorado em Educação pela Universidade de Brasília. Mestrado em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Especialização em Execução Musical e licenciatura em Música pela Universidade de Brasília. Professora do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação e do PPGE- Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Coordenadora do GEPPE- Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas (Certificado pelo CNPq).

PRISCILA BRENNER HILGENBERG SYDNEY

Doutora em Reabilitação Oral da Faculdade de Odontologia de Bauru (USP). Especialista em Prótese Dentária pela FOB/USP. Especialista em DTM e Dor Orofacial pela FOB/USP. Professora Adjunto do Departamento de Odontologia Restauradora da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

RAFAELA ROCHA-OLIVEIRA

Mestra em Educação em Ciências pela Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC (2016). Especialista em Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial pela Universidade Candido Mendes - UCAM (2018). Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC (2013). Participou do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Abordagem Temática no Ensino de Ciências (GEATEC/CNPq). Participa do Grupo de Estudos em Educação Científica (GEEC/CNPq). É sócia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio). Desenvolve estudos principalmente nos seguintes temas: Educação Inclusiva, Educação em Ciências, Ensino de Biologia e Formação de Professores. Atualmente é docente do Departamento de Educação (DEDC), na área de Ensino de Biologia, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, em Senhor do Bonfim (Campus VII), atuando no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

REGINALDO RAMALHO DOS SANTOS

Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelas Faculdades Integradas Santa Cruz de Curitiba. Especialista em Educação Especial com Ênfase em Inclusão pela PUC/PR. Licenciado em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Santa Cruz de Curitiba.

RENATA BETTI FRANÇA BARBOSA

Professora - Ensino Fundamental II - Ensino Médio. Disciplina: LEM - Inglês / Língua Portuguesa. Centro de Trabalho: Colégio Estadual para Surdos Alcindo Fanaya Junior. Data de Admissão: 09/02/2015 até o presente momento. 2017 - Especialização em Educação Especial: Educação Bilíngue para Surdos - Libras/ Língua Portuguesa - Centro de Ensino Superior América do Sul. 2015 - Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. 1996 - Letras - Licenciatura Plena - Habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa e Respectivas Literaturas - Faculdades Integradas Teresa D'Ávila

RENATA GOMES CAMARGO

Professora de Educação Especial do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC. Doutora em Distúrbios da Comunicação Humana e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria-UFSM. Possui graduação em Educação Especial e em Fonoaudiologia pela Universidade Federal de Santa Maria. É membro do Grupo de Pesquisa Educação Especial: Interação e Inclusão Social.

RISALVA FERREIRA NUNES DE MEDEIROS

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), associação ampla UFERSA, UERN, IFRN/CNPq. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (1993), com especialização em Supervisão Educacional, pela FIP. Atualmente é professora da Prefeitura Municipal de Mossoró, exerce a função de Supervisora Pedagógica desde 2010. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: processo ensino aprendizagem, inclusão social e horta didática para o Ensino Fundamental.

RODOLPHO FRANCISCO MEDEIROS DO NASCIMENTO

Possui Especialização em Ensino de Sociologia no Ensino Médio pela Universidade Federal de São João del-Rei, graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais, graduando em Ciências Sociais pela Universidade do Estado de Minas Gerais e atua como Pesquisador dos grupos de pesquisa LAMLEA E NUPESC da Universidade do Estado de Minas Gerais, nas linhas de pesquisa sobre Educação Inclusiva, Processos Psicossociais e Pedagogia Hospitalar.

ROSANE MAGALY MARTINS

Mestre em Educação (PPGE FURB, 2019). Pesquisadora do GEPES- Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior. Graduada em Direito (FURB, 1996). Especialização em Gerontologia (FURB, 2006) e em Gestión de Servicios en Salud para Personas Mayores (OPAS, México, 2010). Escritora e ativista nos Instituto Feminista Nísia Floresta, Instituto Ame suas Rugas e na ABC Ciclovias.

ROZELI DE FÁTIMA PISSAIA GABARDO PEREIRA

PDE pela Universidade Federal do Paraná. Especialista em Educação Especial pela Faculdade São Braz. Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Católica Dom Bosco. Especialista em Gestão, Supervisão e Orientação Educacional pela Faculdade Padre João Bagozzi. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná. Professora da Rede Municipal de Educação de Campo Largo de 1983 até 1986. Professora da Rede Estadual de Educação do Paraná desde 1986. Pedagoga do SAREH - Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar de 2011 até 2018. E-mail: rozeligpereira@gmail.com.

SANDRA EVANIDA KLUG

Possui Especialização em Educação Inclusiva com Ênfase em Comunicação Alternativa, FISIG/RJ; graduação em Pedagogia pela Universidade Feevale. Tradutora/Intérprete de Língua de Sinais. Professora da Prefeitura Municipal de Campo Bom/RS.

SILVANA MARIA DE LIMA HOLANDA

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação - POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), linha de pesquisa: Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão. Concluiu como aluna em caráter especial as disciplinas: Memória e Formação em Pesquisa (Auto)biográfica(2017); Educação Popular na esteira de Paulo Freire (2016) e Tópicos em Educação Especial I - Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva(2016). Possui graduação em Pedagogia pela UERN (1986). Especialista em educação - Formação de Professores, também pela UERN (2000). Atualmente é professora da educação infantil da Prefeitura Municipal de Mossoró. Possui experiência na área de Educação Escolar como pedagoga, orientadora escolar e supervisora escolar.

SILVIO ARAUJO DA SILVA OLIVEIRA

Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão de Ensino a Distância pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Email: silvioaraujosilva1989@gmail.com

STELA MARIA MENEGHEL

Bacharel e Licenciada em Letras (1987); Mestrado e Doutorado em Educação pela UNICAMP; pós-doutorado pelo Instituto Internacional para a Educação Superior (ES) na América Latina e Caribe (IESALC/UNESCO). Atua como docente na FURB/SC, integrando o Programa de Pós-Graduação em Educação. Tem experiência na pesquisa em Educação, com ênfase em Políticas Educacionais, ES e Avaliação. Colaborou em projetos vinculados à expansão e qualidade da ES no âmbito do governo federal: implantação do SINAES; Comissão de Implantação da Universidade da Integração Latino-Americana (UNILA), implantação da Universidade de Integração Internacional Luso Afro-Brasileira (UNILAB), Coordenação-Geral de Controle de Qualidade da ES (CGCQES/DAES/INEP).

STENIO DE BRITO FERNANDES

Graduação e Licenciatura em Geografia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN (1999). Possui Especialização em História do Brasil República pela UERN (2005), e Especialização em Mídia na Educação pelo Núcleo de Educação a Distância (NEAD/UERN) (2015). Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC/UERN), relaciona-se à linha de pesquisa: Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão. Atualmente é professor estatutário no município de Porto do Mangue/RN (2003) e concursado do Estado do Rio Grande do Norte (RN) (2006). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Memória (Auto) Biográfica e Inclusão (GEPEMABI/UERN). Tem experiência na área de Educação no Ensino Fundamental II e EJA em Geografia, Educação Inclusiva e Narrativas (auto) Biográficas.

SUZANA PILONETTO DA COSTA

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, especialização em Educação Especial- Educação Inclusiva pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões e Psicopedagogia pelo Instituto Superior Tupy, Mestrado em Educação pela FURB, membro dos Grupos de Pesquisa Universitas e Gepes (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior). Atua como Assistente Técnico Pedagógico da Secretaria de Educação do Estado de SC. Desenvolve pesquisas principalmente nos seguintes temas: Educação Superior, Avaliação, Perfil e desempenho do concluinte no Enade, Formação de professores na Educação Básica quanto ao planejamento e avaliação, BNCC e Conselho de Classe Participativo.

TATIANE RIBEIRO MORAIS DE PAULA

Doutoranda e mestre em Educação pela Universidade de Brasília. Especialista em Orientação Educacional pela Faculdade do Noroeste de Minas (Finom). Graduada em Pedagogia pela Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal. Professora e intérprete educacional das séries iniciais na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas (GEPPE) (Certificado pelo CNPq).

THÁBATA LOUISE SCHOSSLER

Graduada em Odontologia pela UFPR.

VALÉRIA BECHER TRENTIN

Pedagoga e Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí- UNIVALI (2018) . Linha de Pesquisa Políticas para Educação Básica e Superior, com a temática da tese defendida sobre a Escolarização de Jovens e Adultos com Deficiência Intelectual na Educação de Jovens e Adultos.

VERIDIANO ARAÚJO DA SILVA

Aluno do Curso de Licenciatura em Física da UNILAB

VILMA MUSSILENE DE ARAUJO CANDIDO

Licenciada em Letras, Especialista em Literatura e em Novas Tecnologias na Educação e Mestre em Formação dos Professores, todos pela UEPB. Atua como membro do grupo de pesquisa TDAC (Tecnologias Digitais e Aquisição do Conhecimento), participou de vários eventos nacionais e internacionais e possui publicações em periódicos especializados e trabalhos em anais de eventos. É autora do livro: Games e Lógica para Autista: Atividades interativas. Já lecionou nas redes privadas e públicas em nível médio e superior; atua como Coordenadora de uma Associação de Mães e Pais de Autistas . Tem experiência nos métodos e protocolos de aprendizagem TEACCH, PECS, ABA, SONRISE para a alfabetização de autistas. Investigadora e defensora dos direitos dos autistas.

YASMINE MENDES PUPO

Doutora em Odontologia, área de concentração de Dentística Restauradora (UEPG). Especialista em Dentística e Prótese Dentária. Professora Adjunto do Departamento de Odontologia Restauradora da Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-7042-117-3



9 788570 421173