



Inclusão educacional, do discurso à realidade:

construções e potencialidades nos diferentes contextos educacionais

Lázara Cristina da Silva
Claudia Dechichi
Vilma Aparecida de Souza
organizadoras

Coleção:
Educação Especial e Inclusão Escolar: política, saberes e práticas
Série:
Novas pesquisas e relatos de experiências | vol. 2

Inclusão educacional, do discurso à realidade:
construções e potencialidades nos diferentes
contextos educacionais

REITOR
Alfredo Júlio Fernandes Neto

VICE-REITOR
Darizon Alves de Andrade

DIRETOR DA EDUFU
Humberto Guido

CONSELHO EDITORIAL

CONSELHEIROS

Alessandro Alves Santana
Benvinda Rosalina dos Santos
Carlos Henrique de Carvalho
Daurea Abadia de Souza

Lília Gonçalves Neves
Luiz Carlos de Laurentiz
Manuel G. Hernández Terrones
Roberto Rosa



Editora da Universidade Federal de Uberlândia
Av. João Naves de Ávila, 2121 - Campus Santa Mônica - Bloco 1S - Térreo
Cep 38408-100 - Uberlândia - Minas Gerais
Tel: (34) 3239-4293
www.edufu.ufu.br

Lázara Cristina da Silva
Cláudia Dechichi
Vilma Aparecida de Souza
Organizadoras

Inclusão educacional, do discurso à realidade: construções e
potencialidades nos diferentes contextos educacionais

Coleção:

Educação Especial e Inclusão Escolar:
política, saberes e práticas

Série:

Novas pesquisas e relatos
de experiência

Volume 2



Editora da Universidade Federal de Uberlândia

Copyright © Edufu - Editora da Universidade Federal de Uberlândia/MG
Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total sem permissão da editora.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de Bibliotecas da UFU - MG, Brasil

I37e Inclusão educacional, do discurso à realidade : construções e potencialidades nos diferentes contextos educacionais / Lázara Cristina da Silva, Cláudia Dechichi, Vilma Aparecida de Souza, organizadoras. – Uberlândia : EDUFU, 2012.

274 p. (Coleção educação especial e inclusão escolar : política, saberes e práticas. Série novas pesquisas e relatos de experiências ; v. 2)

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-7078-327-1

1. Inclusão em educação. 2. Educação especial. I. Silva, Lázara Cristina da. II. Dechichi, Cláudia. III. Souza, Vilma Aparecida de. IV. Universidade Federal de Uberlândia. V. Série.

CDU: 376:373

Equipe de realização

Editora de publicações
Revisão
Projeto gráfico e capa
Diagramação

Maria Amália Rocha
Valdete Aparecida Borges Andrade
Ivan da Silva Lima
Natália Borba

Sumário

- 7 **Apresentação da obra**
 Vilma Aparecida de Souza
 Lázara Cristina da Silva
 Cláudia Dechichi
- Capítulo I**
- 13 A educação superior e o discurso da inclusão: conceitos, utopias, lutas sociais, realidade
 Lázara Cristina da Silva
- Capítulo II**
- 37 Saberes no exercício da docência do ensino superior no contexto da inclusão e exclusão escolar
 Ana Clara Gomes
 Cristiane da Silva Santos
 Lucimar Divina Alvarenga Prata
 Viviane Prado Buiatti
- Capítulo III**
- 67 Contribuições dos estudos da linguagem para o processo de inserção do aluno com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino superior
 Gustavo Ximenes Cunha
- Capítulo IV**
- 91 A inclusão no ensino superior: desafios e perspectivas
 Lilian de Fátima Zanoni Nogueira
- Capítulo V**
- 111 Experiências vivenciadas por alunos com deficiência visual em instituições de ensino superior na cidade de Uberlândia
 Lavine Rocha Cardoso Ferreira
 Arlete Aparecida Bertoldo Miranda
- Capítulo VI**
- 139 Inclusão escolar e deficiência: apontamentos históricos e legais
 Larissa Maciel Gonçalves Silva
 Arlete Aparecida Bertoldo Miranda
- Capítulo VII**
- 159 Políticas de inclusão: "vozes e percepções de professores da rede pública do Projeto professor e surdez"
 Lázara Cristina da Silva
 Eliamar Godoi
 Vilma Aparecida de Souza

Capítulo VIII

- 177 Formação profissional de estudantes com deficiência visual na área da saúde: acessibilidade didático-pedagógica em debate

Carla da Silva Santana

Valéria Meirelles Carril Elui

Thaís Danielle Miquelim

Capítulo IX

- 193 O atendimento educacional especializado para os alunos com altas habilidades/superdotação: algumas reflexões considerando a perspectiva da educação inclusiva

Marli Deuner

Nara Joyce Wellausen Vieira

Capítulo X

- 215 Escolarização de crianças com deficiência mental: o contexto da sala de aula e a avaliação da aprendizagem dos conceitos científicos

Márcia Cristina Barreto Fernandes de Abreu

235 Relatos de experiências

Capítulo XI

- 237 A experiência do programa de formação continuada de professores de Ituiutaba e região (Proext – MEC/SESu/Difes): em foco a educação inclusiva

Valéria Moreira Rezende

Vilma Aparecida de Souza

Capítulo XII

- 253 O processo de inclusão em uma escola pública na visão de professores, pais e alunos

Elizabeth Godoy da Silva

Jane Matias de Paula

Margareth Miguel da Silva Souza

Maria Aparecida Ardana

Cecília Lomônaco

Capítulo XIII

- 265 O poder da comunicação

Mikaella Firveda Genaro Rios

Apresentação da obra

O tema da inclusão escolar vem sendo difundido com grande intensidade nos últimos anos. Diante disso, torna-se premente considerar alguns questionamentos: De que inclusão tem se falado? Qual a realidade vivenciada no interior de instituições educacionais que se autodenominam “inclusivas”? Qual a dinâmica envolvida na materialização dos discursos presentes nas políticas educacionais das instituições de ensino, da Educação Infantil a Educação Superior?

Tais questões norteiam a presente publicação intitulada “*Inclusão Educacional do Discurso à Realidade: Construções e potencialidades nos diferentes contextos educacionais*”, da Série: Novas Pesquisas e Relatos de experiências, que vem contribuir para desvelar a complexidade envolvida para que a inclusão escolar possa ser realidade nas instituições educacionais da realidade brasileira.

Os temas aqui tratados por diferentes autores, sob diferentes vieses de análises, convergem para a preocupação de discutir os limites e as possibilidades da discussão política e da prática pedagógica frente às demandas de uma educação na perspectiva inclusiva.

É a partir desse pressuposto que a professora Lázara Cristina da Silva, no capítulo I, propõe uma reflexão acerca de conceitos que permeiam a temática da inclusão na Educação Superior e seus desdobramentos discursivos presentes nas políticas educacionais relacionadas a este nível de ensino no Brasil. Com o título “*A Educação Superior e o discurso da inclusão: conceitos, utopias, lutas sociais, realidade*”, a autora busca desvelar as condições de inclusão educacional na Educação Superior no país, tentando levar o leitor a problematizar questões como: Na Educação Superior, as regras são as mesmas para todos os estudantes? Todos têm direito à escolarização superior no país? Tais inquietações encontram-se na ordem do dia, considerando o abismo entre o discurso presente nas políticas educacionais e a realidade da Educação Superior.

O capítulo seguinte, capítulo II, “*Saberes no exercício da docência do Ensino Superior no contexto da inclusão e exclusão escolar*”, as professoras Ana Clara Gomes, Cristiane da Silva Santos, Lucimar Divina Alvarenga Prata e Viviane Prado Buiatti procuram identificar os saberes mobilizados pelos professores no Ensino Superior do Curso de Licenciatura em Pedagogia. As reflexões tecidas neste capítulo

destacam as lacunas na formação pedagógica do professor no Ensino Superior, tanto inicial quanto continuada, frente às dificuldades que não são previsíveis no cotidiano.

Gustavo Ximenes Cunha, em *“Contribuições dos estudos da linguagem para o processo de inserção do aluno com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Ensino Superior”*, discute a inserção do aluno com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior, a partir das contribuições recentes dos estudos da linguagem, e mostra que as demandas do aluno com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação exigem novas formas de ensino e aprendizagem.

Lilian de Fátima Zanoni Nogueira, no capítulo IV, *“A inclusão no Ensino Superior: desafios e perspectivas”*, discute sobre o trabalho docente e a inclusão de pessoas com deficiência em instituições de Ensino Superior. Além disso, analisa as interferências da inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior no trabalho docente e a necessidade de repensar sobre ferramentas de suporte para políticas educacionais inclusivas que possam promover ações coletivas, para além dos esforços individuais do docente.

No capítulo V, *“Experiências vivenciadas por alunos com deficiência visual em instituições de ensino superior na cidade de Uberlândia”*, as autoras Lavine Rocha Cardoso Ferreira e Arlete Aparecida Bertoldo Miranda compartilham dados de experiências do processo de experiências vivenciadas por estudantes com deficiência visual em Instituições de Ensino Superior na cidade de Uberlândia (MG). As análises revelam as dificuldades e facilidades vivenciadas por estudantes com deficiência visual no cotidiano das instituições, colocam em evidência os aspectos pedagógicos do contexto acadêmico, e denunciam a necessidade de professores especializados para o auxílio nas atividades acadêmicas e para a efetiva inclusão das pessoas com deficiência visual.

Considerando o contexto de discussões amplas sobre uma Política Nacional de Educação Especial e os desafios enfrentados pela escola diante do espaço significativo que o paradigma de uma educação inclusiva vem alcançando no cenário da educação mundial, no capítulo VI, *“Inclusão escolar e deficiência: apontamentos históricos e legais”*, as autoras Larissa Maciel Gonçalves Silva e

Arlete Aparecida Bertoldo Miranda propõem a análise das questões históricas e políticas do paradigma da inclusão, e desvencilham aspectos históricos, legais e as concepções intrínsecas no processo de construção deste paradigma.

Considerando que muitas políticas de inclusão de diferentes municípios brasileiros tratam a inclusão de alunos com deficiência como um problema restrito às competências dos professores, no capítulo VII, *“Políticas de inclusão: vozes e percepções de professores da rede pública do projeto professor e surdez”*, as autoras Lázara Cristina da Silva, Eliamar Godoi e Vilma Aparecida de Souza apresentam reflexões a partir das percepções de professores de vinte municípios brasileiros sobre as políticas implementadas de inclusão educacional de alunos surdos e seus impactos em sua prática pedagógica.

No capítulo VIII, *“Formação profissional de estudantes com deficiência visual na área da saúde: acessibilidade didático-pedagógica em debate”*, as autoras Carla da Silva Santana, Valéria Meirelles Carril Elui e Thaís Danielle Miquelim buscam ampliar o debate sobre acesso e permanência do estudante com deficiência no Ensino Superior, a partir das experiências dos cursos da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto-USP com recursos de tecnologia assistiva voltados para a acessibilidade de estudantes com deficiência visual.

O capítulo IX, *“O atendimento educacional especializado para os alunos com altas habilidades/superdotação: algumas reflexões considerando a perspectiva da educação inclusiva”*, de autoria de Marli Deuner e Nara Joyce Wellausen Vieira, aborda alguns aspectos importantes ao se planejar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com altas habilidades/superdotação, evidenciando os procedimentos organizacionais, teóricos e técnicos que devem sustentar a escola inclusiva e o AEE.

Ana Cláudia Balieiro Lodi, no capítulo X, *“A escolarização das pessoas surdas: uma questão princípios”*, propõe a discussão sobre a educação de surdos e ressalta a necessidade de garantir alguns princípios para a construção dos processos educacionais de pessoas surdas, sem os quais essa escolarização tenderia ao fracasso.

A autora Márcia Cristina Barreto Fernandes de Abreu, no capítulo XI, *“Escolarização de crianças com deficiência mental: o contexto da sala de aula e a avaliação da aprendizagem dos conceitos científicos”*, identifica os níveis de abrangência da generalização

e da abstração que crianças com deficiência mental apresentam durante a constituição de conceitos científicos em processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, e apontam a necessidade da escola (especial ou regular) considerar as peculiaridades de funcionamento da criança com deficiência mental de modo a promover o desenvolvimento da sua lógica interna.

Na seção de relatos de experiência, o capítulo XII, *“A experiência do Programa de Formação Continuada de Professores de Ituiutaba e Região - PROEXT – MEC/SESU/DIFES: em foco a educação inclusiva”*, apresenta a experiência desenvolvida no “Programa de Formação Continuada de Professores de Ituiutaba e Região” como um canal para o debate sobre processos de inclusão, envolvendo estudantes de diferentes cursos de graduação e a comunidade externa, no âmbito do ensino e da extensão. Tais discussões são conduzidas na tentativa de oferecer subsídios teóricos para discutir os fundamentos e princípios da inclusão social e escolar.

O capítulo XIII, *“O processo de inclusão em uma escola pública na visão de professores, pais e alunos”*, relata a experiência do processo de implantação de um projeto de inclusão desenvolvido em uma escola pública de Uberlândia (MG), para atender a diversificada demanda do alunado e incluir, em sua dinâmica de formação, crianças com necessidades educativas especiais, por meio de novos significados aos espaços e tempos escolares. O relato evidencia a aceitação de ações como essa pela comunidade escolar e sua contribuição para a valorização do ser humano e seu aprendizado para uma vivência cidadã.

Por fim, no capítulo XIV, *“O poder da comunicação”*, Mikaella Firveda relata uma experiência vivenciada em um estágio de licenciatura incentivado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). Neste texto, a autora descreve o processo de aprendizagem de uma aluna surda, e revela os desafios linguísticos que essas pessoas enfrentam no cotidiano escolar.

A expectativa com a organização deste livro foi de atualizar o debate em torno do contexto teórico e prático, a partir de uma combinação de diferentes autores, com diferentes formações e perspectivas de análise que debruçam seus esforços sobre um único objetivo: desvelar a inclusão educacional em seu movimento atual. Acreditamos que as reflexões poderão contribuir para promover

discussões mais amplas sobre a inclusão na tentativa de romper a lacuna existente entre a intenção e o gesto, o legal e o real, o discurso e a prática cotidiana.

Vilma Aparecida de Souza

Lázara Cristina da Silva

Cláudia Dechichi

Capítulo I

A educação superior e o discurso da inclusão: conceitos, utopias, lutas sociais, realidade

Lázara Cristina da Silva

O discurso da inclusão educacional assumiu no Brasil o *status* de politicamente correto; constituiu-se durante a década de 1990, fortaleceu-se na década de 2000 e, atualmente, não se questiona mais seus princípios.

No entanto, há muitos aspectos a serem discutidos e compreendidos neste universo discursivo. O discurso atua construindo sentidos e criando condições para que ideários neoliberais venham se estruturando e fortalecendo na realidade econômica, social, política, cultural e educacional.

Este texto tem como objetivo realizar uma reflexão em torno de alguns conceitos que permeiam a temática da inclusão na Educação Superior¹ e seus desdobramentos discursivos presentes nas políticas educacionais relacionadas a esse nível de ensino no Brasil. Tem-se o compromisso de buscar estabelecer a compreensão de alguns movimentos que atuam no processo, que contribui com situações mais amplas de condições de inclusão educacional das minorias² excluídas na Educação Superior no país.

¹ A opção por trabalhar com a terminologia Educação Superior e não Ensino Superior está no fato de compreendermos que, a Educação Superior envolve uma compreensão mais ampla que abarca todos os processos pedagógicos e conceituais desse nível de ensino, enquanto, o Ensino Superior envolve apenas as questões relacionadas ao ensino, tais como metodologias e processos de ensino e de aprendizagem.

² Aqui se entende por minorias os grupos que sofrem opressão e exclusão econômica, étnica, política e social. Assim, no caso dos negros e das mulheres, em número, no Brasil, não podem ser considerados minorias, mas quanto aos seus direitos políticos, econômicos, étnicos e sociais, os são.

Trabalha-se com um pressuposto epistemológico de que legalmente há a construção de possibilidades para o estabelecimento da inclusão educacional no país, uma vez que a inclusão é parte fundante do paradigma atual da educação brasileira. Segundo a legislação educacional brasileira atual, toda escola é inclusiva, não havendo possibilidade de escolha. O que se flexibiliza é a opção do *locus* do Atendimento Educacional Especializado, direito das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, ou seja, esse direito poderá acontecer na própria unidade escolar e/ou em outras instituições parceiras a esta, de acordo com o estabelecido em seu Projeto Político Pedagógico³.

Mas na Educação Superior, as regras são as mesmas? Todos têm direito a escolarização superior no país? As pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que ingressam no Ensino Superior têm direito ao Atendimento Educacional Especializado? Se o tem, de quem é a responsabilidade de oferta das Unidades Acadêmicas ou das instituições? Essas são algumas questões que serão exploradas neste texto.

1 - Inclusão educacional: redes que amarram ou libertam?

A inclusão é um processo de disciplinarização dos excluídos, portanto, processo de controle social e manutenção da ordem na desigualdade social (Foucault, 1987)

A compreensão do conceito e do discurso da inclusão educacional é salutar para o que se pretende explorar neste texto, qual seja a aventura no entendimento das possibilidades de sua concretização na Educação Superior.

Entende-se por inclusão educacional o *direito de todos os cidadãos brasileiros de se escolarizarem*.

³ Ressalta-se que a nomenclatura Projeto Político Pedagógico pode até parecer um pleonismo, pois todo ato pedagógico é político, pois demanda a realização de escolhas, de estabelecimento de princípios e de compromissos, portanto, a utilização do termo político seria desnecessária, no entanto, como é um termo conhecido e, não são todos os profissionais, que o compreendem como tal, optou-se por mantê-lo para reforçar a dimensão política tão salutar neste instrumento de organização das instituições educacionais no país.

Neste sentido, o desafio que se coloca é a compreensão das formas como o discurso da Educação Inclusiva tem agido, subjetivando as concepções e as práticas dos profissionais envolvidos nos processos de escolarização. Há, também, neste universo de estudos, a eminente necessidade de se pensar nas formas como estes mecanismos são utilizados durante a formação do docente que, atua e/ou o atuará, diretamente na apropriação do discurso da educação inclusiva.

O processo educacional, portanto de escolarização, acontece pautado na ciência, no conhecimento, enquanto uma verdade constituída historicamente. Assim, considerando Foucault (1999), que parte do pressuposto de que a ciência tem um sentido de divulgar um discurso de verdade, pautado no tripé: direito, poder e verdade. Nesta análise, busca-se relacionar esses três elementos na construção do discurso da inclusão educacional presente na realidade brasileira.

Foucault (1999) utiliza o tripé: direito, poder e verdade, para discutir a força que a ciência possui enquanto elemento produtor de uma verdade. O saber científico é considerado algo inquestionável, possível de ser verificável, mensurável, etc. Desta forma, este saber envolve e emana poder. Quem possui domínio do saber científico, por natureza, possui poder de convencimento, de persuasão, capaz de explicar e criar uma realidade. Este saber, historicamente, não está disponível a todos. Ele é distribuído de forma que se mantenham as condições de exploração da força de trabalho, consequentemente, das condições materiais de produção do capital.

No tocante à educação, como pensar a presença do tripé: direito, poder e verdade, destacado por Foucault (1999), na produção do discurso da inclusão educacional?

Entende-se que o *direito* pode ser encontrado nos aparatos legais, que utilizando do sistema jurídico, instituem o discurso da educação inclusiva de forma legítima nos sistemas de ensino. Através deste, a inclusão das minorias⁴, nos contextos regulares de escolarização é introduzida como condição de necessidade e realidade. Cria-se todo um aparelho legal que protege e, paralelamente, institui esse discurso como uma verdade absoluta que precisa ser estabelecida nas diversas experiências de escolarização existentes. Desta forma, se cria um modelo e, paulatinamente, produzem-se as demandas para

⁴ Leia-se como parte das minorias as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

responder a essa realidade gerada, a partir de um discurso, que, ao ser introduzido na realidade, por meio dos mecanismos de subjetivação e assujeitamento presentes na sociedade, agenciam os desejos dos diferentes sujeitos com e sem deficiência física, intelectual e sensorial (Deleuze, Guatarri, 1998).

Neste sentido, todo o aparato legal, que subsidia os diferentes sistemas de ensino do país, leis, decretos, portarias, ao ser elaborado, utiliza conceitos capazes de sustentar esse discurso. O poder político é um forte aliado na sua construção, que ocorre a partir de um conjunto de princípios, fins e intencionalidades de natureza política, o que evidencia a sua ausência de neutralidade. Desta forma, entende-se que um discurso é construído a serviço de uma categoria, de um grupo, neste caso, para atender os interesses do capital econômico.

Neste processo, o poder em suas diferentes configurações ganha espaço. No caso da educação, a ação do poder disciplinar pode ser fortemente demarcada como fator atuante na disciplinação do corpo físico, social e político. Isto, pois,

numa sociedade como a nossa- mas, afinal de contas, em qualquer sociedade – múltiplas relações de poder perpassam, caracterizam, constituem o corpo social; elas não podem dissociar-se, nem estabelecer-se, nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação, um funcionamento do discurso verdadeiro (Foucault, 1999, p.28).

O poder disciplinar exerce influência no corpo físico, social e político, na proporção em que age produzindo uma verdade. Hoje, o modelo da educação inclusiva tornou-se uma verdade que produz e, ao mesmo tempo, é produzida nos movimentos nacionais e internacionais. Na prática cotidiana, pode-se perceber a ação do poder disciplinar controlando todo o corpo físico, porque domestica a postura física e os comportamentos necessários à vida diária nas dimensões pessoais e profissionais. Desta forma, pode-se entender que “o poder é um mecanismo de sujeição – dirige os gestos, sujeitam os corpos através de processos contínuos e ininterruptos, que vão aos poucos regendo os comportamentos [...]” (FOUCAULT, 1999, p.33). Essa forma de sujeição e domesticação do corpo encontra-se presente no cotidiano das instituições educacionais que,

através de seus rituais pedagógicos e disciplinares, vão controlando os impulsos e movimentos do corpo físico.

No âmbito social, estabelecem-se modelos de comportamentos e ações aceitas na coletividade. O sujeito aceito socialmente é aquele que possui condições de empregabilidade, disposição para o trabalho, sendo, portanto, um sujeito com potencial para se tornar um consumidor. Cria-se no sujeito a necessidade de trabalhar, de produzir e consumir como condição *sine qua non* de sua existência como corpo social, com direitos garantidos na sociedade capitalista, um cidadão de direitos e deveres, configurando-se aqui no controle do corpo político, pois, conforme a percepção economicista de mercado, cidadão equivale a consumidor. Em outras palavras, busca-se garantir os direitos do consumidor, não do cidadão. Esse fato encontra-se presente inclusive nos documentos legais que determinam como fins da educação a formação do homem integral e do trabalhador. Atualmente, interessa ao sistema capitalista o segundo, pois não há lugar para a arte, a cultura e o lazer; a não ser se for como uma fatia de mercado, como gerador de riquezas e restituição da saúde do trabalhador produtivo.

Assim, cabem às instituições de diferentes naturezas garantirem as condições de acessibilidade inerentes às necessidades dos consumidores. Neste aspecto, cria-se para cada pessoa, independentemente das suas condições econômicas, sociais e biológicas, a necessidade de responder a essa realidade para que ela possa existir como pessoa. Aqueles que não conseguem por diferentes razões se enquadrarem nesta realidade continuam à margem da sociedade, experimentando a exclusão educacional e social, materializada na perda de sua identidade e subjetividade como cidadão.

Esse discurso, neste contexto, age paralelamente na constituição de verdades que passam a ser assumidas pelas categorias envolvidas nos diferentes níveis de processos de escolarização. Essas verdades, decorrentes do discurso inclusivo, extrapolam o poder disciplinar e, também em conjunto com ele, através do poder de subjetivação e assujeitamento presentes nos mecanismos de agenciamento coletivos, vão estabelecendo esse mesmo discurso e consolidando-o como regimes de verdades absolutas.

Uma vez consolidado como verdade, há pelo coletivo a assunção deste como elemento inquestionável e lícito. Nesta etapa, questionar a legitimidade desse discurso é, no mínimo, ser considerado

politicamente incorreto⁵. Não nos é permitido questionar um discurso assumido como um bem da humanidade. Assim, deve-se questionar o discurso da inclusão educacional na realidade brasileira atual. Isto, pois, segundo Foucault (1999), produziu-se um olhar cíclico em que se olha para a realidade e se vê a realidade de uma determinada forma, logo, se cria uma maneira de se ver a realidade. Ou seja, as relações de poder articuladas e exercidas no seio educacional e social vão produzindo uma forma de se perceber a realidade e de se relacionar com a mesma. Neste processo, é ocasionada uma nebulosidade do olhar que não se permite enxergar além dos limites produzidos por essas relações.

Deste modo, entende-se que os meandros assumidos pelo discurso da educação inclusiva, principalmente, em sua vertente mais radical, apresenta-se como uma necessidade para se evitar que ocorra a adoção do mesmo de forma alienada e/ou acrítica nos espaços de formação docentes e práticas escolarizadas. Neste texto, não pretendemos ser contrários à inclusão educacional, mas buscar demonstrar que esse discurso não representa em si uma benesse pura, mas que o mesmo possui uma força de poder intencional e comprometida com os interesses do sistema capitalista.

Neste sentido, acredita-se ser essencial pensar e compreender como esse discurso age na produção dos sentidos que permeiam a formação dos educadores e demais pessoas da sociedade. Isso se for considerado que os sentidos produzidos pelo mesmo são expressos através dos símbolos, e que estes se materializam nas práticas sociais. Assim, o que é um discurso, aparentemente subjetivo e simbólico, torna-se potencialmente uma realidade, pois a ação circular do poder irá criar as demandas e suas concretizações, de forma a se materializar como um fato.

Para entender como o discurso da inclusão tornou-se uma verdade, e, portanto, ganhou força e poder, torna-se necessário “aprender o poder sob o aspecto da extremidade cada vez menos jurídico de seu exercício” (Foucault, 1999, p.33), ou seja, compreender

⁵ O termo “politicamente correto” também é digno de discussão. O fato de trazer a palavra “correto”, em si, não quer dizer que esse termo seja moral e ético. Para sua compreensão, há que se realizar um estudo aprofundado sobre o mesmo. Historicamente, esteve a serviço de grupos no poder para legitimar e promover patrulhamento ideológico e controle do discurso das pessoas. Portanto, esse termo precisa ser utilizado com ressalvas.

as relações através das quais esse poder que, a princípio tinha uma natureza jurídica, circulou e se ramificou, atingindo diferentes espaços no sistema educacional. Logo, o poder precisa ser entendido como algo que circula, “que só funciona em cadeia” (Foucault, 1999, p.35). Neste processo, constata-se que a condição de ramificação e circulação do poder, ao mesmo tempo, cria as condições de seu exercício, determina, também, os seus papéis e níveis de exercício. Neste sentido, Foucault (1999, p. 35) assevera que:

O poder funciona. O Poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também de exercê-lo. Jamais eles são o alvo inerte ou consentidor do poder, são sempre seus intermediários. Em suma, o poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles.

A partir dessa afirmação, pode-se entender que o *poder* do discurso da inclusão educacional não se encontra presente nos indivíduos que detêm cargos administrativos capazes de impô-lo. Todavia, ele funciona, justamente, porque não se encontra emanado apenas na fala e na ação destes, pois já foi assumido pela coletividade e pela individualidade dos membros de uma sociedade como uma verdade que precisa ser concretizada. Assim, nesse processo, as pessoas agem sobre ele e, conseqüentemente, sofrem a sua ação. Elas são, portanto, produto e produtoras deste discurso, uma vez que “o indivíduo é um efeito do poder e é, ao mesmo tempo, na medida em que é um efeito seu, seu intermediário: o poder transita pelo indivíduo que ele constituiu” (Foucault, 1999, p. 35).

Logo, há a compreensão de que o discurso da educação inclusiva a toma como um direito constituído e constituinte da realidade. Esse discurso se transformou em regra, não apenas de caráter jurídico, pois foi naturalizado e constituído enquanto verdade e, como tal, aceita e defendida coletivamente como legítima, como uma regra a ser institucionalizada nos sistemas de ensino. Ora, a *priori*, esse discurso coloniza os demais saberes presentes no campo educacional, uma vez que se busca, com seu aprimoramento e argumentação, criar/produzir sentidos no imaginário social dos docentes e dos demais profissionais da educação, bem como, de todo o corpo social da atualidade, que não é possível conceber uma educação que não se enquadre no modelo de

educação inclusiva traçado e apresentado como o mais justo, capaz de legitimar os interesses dessa sociedade.

Assim, há de se entender que, de uma forma sutil, esse discurso tenta escamotear, esconder a presença do movimento da exclusão presente na escola atual e na realidade socioeconômica. Pois, de maneira geral, ele apresenta uma falsa realidade: a de que existe de fato inclusão social e econômica das minorias excluídas, anteriormente. Ora, cria-se no sujeito um imaginário coletivo de que se é possível ser, adquirir condições de empregabilidade, de acessão ao mercado de trabalho por meio da escolarização. Entretanto, alia essa possibilidade no próprio sujeito porque vincula o acesso a essa realidade a seu esforço e dedicação individual. Ou seja, apresenta-lhe um ideário de que a sociedade capitalista é justa, pois garante as possibilidades reais de acessão social e econômica das pessoas com deficiência, cabendo, assim, a essas pessoas se esforçarem para tornar essa possibilidade uma realidade.

Todavia, a eles é omitido o fato de que não existe emprego para todos e que lhes serão garantidas apenas as condições mínimas necessárias para a sua subsistência. Além disso, é omitido o fato de que o sistema capitalista, para ampliar e consolidar-se, precisa captar o maior número de consumidores reais possível. Destarte, a estes é permitido assumir o papel de consumidores, que, aliás, são resultantes de um conjunto de ações e agenciamentos subjetivantes, que, ao produzir e controlar seus desejos, determina suas demandas e inserções no mercado. Desta forma, entende-se que o sistema inclui para excluir, posteriormente, sem garantir as condições primárias da escolarização.

Esse processo age de forma selvagem, pesada e negativa diante da constituição da identidade desses sujeitos, uma vez que agrega o sucesso profissional e educacional a sua condição individual, desvincula das condições materiais próprias da realidade socioeconômica da atualidade. Assim, cria-se, produz-se uma “diáspora” entre os incluídos no processo de acesso educacional, nos diferentes níveis de ensino, durante o período da matrícula com os que são excluídos do ambiente de escolarização durante o processo educacional.

Como desdobramento desse discurso, no tocante ao exercício da docência, também, percebemos certa alienação diante da compreensão do discurso da educação inclusiva. Em decorrência de a ação do

poder do discurso da inclusão educacional encontrar-se ramificada e circulando entre/e nos diferentes espaços dos sistemas educacionais, criou-se e foi produzida uma falsa realidade, de forma que não há como questionar as suas benesses e sua legitimidade. Ora, aquelas pessoas que se posicionam de forma resistente em relação às suas argumentações são consideradas desumanas, descompromissadas com o outro, ou seja, com as pessoas com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento. Agindo assim, elas estão lesando o direito dessas pessoas de serem incluídas no contexto escolar e de serem escolarizadas e, em contrapartida, de se prepararem para a inserção social por meio do trabalho, etc.

No entanto, esse discurso traz, também, de forma sutil e camuflada, a transferência da responsabilidade do processo de inclusão educacional do coletivo, para o individual, na medida em que coloca no professor e na escola o ônus pela tarefa de garantir as condições de acessibilidade pedagógica e física do processo educacional para todas as pessoas. O mesmo processo ocorre com o sujeito, que se torna responsável por agregar todas as condições necessárias para seu desenvolvimento pessoal e profissional, pois as políticas educacionais e sociais já lhe garantiram as bases necessárias para tais conquistas. Tudo é questão de esforço e mérito individual.

Neste entendimento, é apregoado que cabe à escola e aos seus profissionais prepararem-se para garantir as condições de desenvolvimento educacional para todas as pessoas, sem distinção. Demarca-se o risco que se corre em assumir esse discurso como verdade, e não compreender de forma ampliada os seus desdobramentos como condição de manutenção do sistema capitalista, que agrega novos consumidores e força produtiva para o mercado. Fato que pode ser ilustrado com a ação em que, paralelamente, o Estado promove uma economia de seus investimentos financeiros nos processos de escolarização de grupos de pessoas, como é o caso do público considerado da educação especial, conforme o modelo utilizado nas instituições especializadas, que, por sua natureza clínica, demandava a presença de equipes de multiprofissionais, ou seja, envolvia profissionais de diferentes áreas do conhecimento.

Não se pretende aqui valorizar as instituições especializadas em detrimento das escolas comuns. O trabalho realizado pelas instituições especializadas é passível de inúmeras críticas e, na prática,

já demonstrou que precisa ser revisto e aprimorado. O que se pretende é trazer à discussão e à reflexão a forma como o discurso da inclusão educacional, como mecanismo de inclusão social, tem sido assumido na realidade educacional do país. Acredita-se que esses processos não acontecem de forma neutra, mas são produzidos para atender a interesses políticos e econômicos.

No conjunto, é possível perceber que existe uma fixação de significados que contribuem com a produção de sentidos coletivos nos quais a inclusão é considerada uma demanda da sociedade atual. De fato o é, uma vez que a sociedade atual, em sua maioria, é capitalista e deseja produzir um discurso de mercado que atenda sua subsistência. Isto, pois, “[...] discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta o poder do qual nos queremos apoderar” (Foucault, 1996, p. 10).

Neste sentido, há interesses também dos excluídos pelo fortalecimento do discurso da inclusão, pois, neste movimento, seus discursos que, em outros momentos, eram desautorizados, interditados, censurados, podem encontrar, neste espaço, brechas para se reforçar e se institucionalizar através das práticas sociais adotadas como justas e necessárias, por meio da valorização e distribuição de saber e poder decorrentes destes processos.

Segundo Foucault (1996), é preciso compreender e identificar as restrições presentes nos discursos, uma vez que nem todos podem penetrar e explorar todas as faces de um discurso. Há faces não penetráveis, fechadas; outras abertas ou semiabertas. Dessa maneira, o poder do discurso é distribuído conforme os interesses políticos e econômicos que estão em jogo no seu interior, pois

em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (Foucault, 1996, p. 9).

Esse processo pode ser observado no movimento de organização dos cursos de formação docente, sejam eles iniciais e/ou continuados, que, a partir do discurso da necessidade de preparar os profissionais para o trabalho de escolarização das pessoas com

deficiência nos contextos da escola comum, vão sendo introduzidos elementos da “doutrina” do discurso da inclusão educacional nas diferentes experiências de formação docente. Segundo Foucault (1996, p. 43), a doutrina “realiza uma dupla sujeição: dos sujeitos que falam aos discursos e dos discursos ao grupo, ao menos virtual, dos indivíduos que falam”.

Assim, a necessidade e a realidade vão sendo criadas, sendo autorizadas pela institucionalização do discurso, que aparece engendrado em toda a legislação educacional, envolvendo todos os aspectos e condições dos processos de escolarização existentes e, paralelamente, fortalecido e disseminado pelos mecanismos de agenciamentos coletivos: as mídias de massa.

2 - Inclusão e Educação Superior: um discurso contraditório

Refletir sobre as questões da inclusão relacionadas com o Ensino Superior, remete a retomada e a compreensão de alguns princípios basilares à inclusão, quais sejam: democratização, universalização⁶, flexibilização e acessibilidade. Esses princípios estão contemplados na legislação brasileira. A legislação evidencia a questão do universal e dos valores coletivos consolidados pelo desejo social, político e econômico de grupos organizados socialmente. Logo, legalmente o direito à educação, à saúde e à moradia são garantias constitucionais de todos os cidadãos brasileiros, portanto, atendem ao princípio da universalidade.

Pensar inclusão e Educação Superior, atualmente, é no mínimo um paradoxo complexo, se considerarmos que esse nível de ensino é o único que legalmente exige exame de ingresso pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n.º 9394/96. Assim, já se tem um elemento que cria dificuldades à universalização do ensino. Esse exame não impede, mas dificulta. Aqueles que não demonstrarem esforço, disciplina e

⁶ Esses dois primeiros princípios, democratização e universalização, foram explorados anteriormente em trabalhos publicados em 2010: a) anais do Encontro de Pesquisadores em Educação da Região Centro-Oeste, EPECO, ocorrido em Brasília(DF); b) capítulo “as Políticas Públicas Brasileiras de Inclusão Educacional das Pessoas em Condição de Deficiência e o Ensino Superior: entre o Direito Conquistado e a Realidade”, In.: SILVA, M.V; MARQUES, M.R.A. LDB: Balanços e Perspectivas para a Educação Brasileira. Campinas: Alínea Editora, 2008, p. 225-249.

adesão às condições impostas de reprodução de um saber elitista e erudito não conseguirão transpor a barreira desse exame⁷. Portanto, a Educação Superior continua sendo meritocrática e destinada a alguns privilegiados da nossa sociedade. Esse quadro se complica se a variável considerada for a sua realização pública.

A Educação Superior privada expandiu-se quantitativamente, muito mais do que a pública conseguiu expandir no último mandato do Governo Lula. Um estudante de uma classe social desprivilegiada terá dificuldade de acessar uma instituição pública, devido ao nível dos concorrentes nos processos seletivos. Esse estudante encontrará dificuldade de entrar em uma universidade seja pelo modelo convencional, vestibular, seja pelos alternativos. A adesão das instituições públicas ao ENEM não significa ampliação das possibilidades de acesso desse grupo à universidade, pelo contrário, amplia o leque de potencialidade da classe privilegiada para ocupar esses espaços, pois os alunos vindos de escolas particulares poderão escolher, no rol de instituições de todo o país, as melhores.

Neste sentido, a garantia de acesso ao Ensino Superior público das minorias poderá ocorrer através das políticas internas de ações afirmativas, que poderão garantir a presença de estudantes da região, ainda, daqueles com menor potencial competitivo no ENEM e/ou vestibulares que, em sua maioria, são oriundos de instituições de educação básica públicas.

As ações afirmativas possuem um dos princípios basilares apoiados na *discriminação positiva*⁸, ou seja, estão compromissadas com o atendimento às diferenças, sejam essas de natureza sociais, étnicas e/ou biológicas, como é o caso das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Essas práticas são criticadas por grupos conservadores

⁷ Na prática, os estudantes encontram as portas das instituições privadas abertas, que nem sempre primam pela qualidade da educação oferecida e criam diferentes mecanismos de avaliação na forma de exame de ingresso: vestibular com data e horários predefinidos, entre outras.

⁸ Entende-se por *discriminação positiva*, o movimento em defesa de se marcar as diferenças como indicativo para tomadas de decisões. Nestes casos, se há um grupo sendo prejudicado, se suas condições de competitividade são desiguais, que suas diferenças sejam consideradas, tomadas como ponto de partida, para se garantir a equidade de condições. Portanto, se a igualdade de condições de participação encontra-se prejudicada, que se considerem as diferenças. Santos (1995) defende a necessidade de se considerar o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza.

que utilizam de diferentes discursos para convencer a população de que as ações afirmativas são desnecessárias e injustas socialmente, a ponto de o próprio grupo, que poderia se beneficiar das mesmas, se colocarem contrários a sua implantação e desenvolvimento.

Portanto, quando se defende que a educação superior também é inclusiva, há que se ponderar, pois, legalmente, a educação básica brasileira, atende aos princípios da inclusão educacional, mas a superior, não possui indicativos para tal situação.

A análise da realidade educacional brasileira atual não evidencia a existência de uma política, nem em perspectiva, de universalização do Ensino Superior. Há movimentos de criação de instituições tecnológicas, com o pretexto discursivo de ausência de mão de obra qualificada no país. Neste caso, os cursos tecnológicos assumem o papel de qualificar esses profissionais. Ora, essa prática poderá reativar antigas práticas e/ou modelos de formação produzidos no país: os que planejam e pensam, e os que aplicam e executam o planejado. Ou seja, poder-se-á estar se reproduzindo um modelo histórico e social de divisão do trabalho. Os profissionais oriundos de cursos universitários acadêmicos serão os do primeiro grupo e os dos institutos tecnológicos os do segundo grupo⁹. Nestes casos, garante-se às minorias do país o direito de ingresso na educação superior, chamada de Ensino Superior, de natureza praticista e tecnicista, uma formação compromissada com o saber fazer.

Neste sentido, a universalização do Ensino Superior, ou melhor, a ampliação deste, ocorre de forma discriminatória e reprodutiva dos interesses socioeconômicos da elite dominante do país.

Por conseguinte, é justamente nestas circunstâncias que o segundo princípio, o da *democratização* das condições de acesso, ganha total sentido. Pensar esse princípio, remete à reflexão sobre as condições e os mecanismos de participação da comunidade em geral, na discussão de tais políticas de acesso. Trata-se de criar condições para oferecer transparência e justiça. Por um lado, a questão da justiça social e da transparência, atualmente, tornou-se apenas elemento de retórica, portanto, uma prática discursiva, pois os valores da atualidade veiculados pelos meios de comunicação de massa não os enunciam como condição de cidadania e valor a ser cultivado e valorizado pela população.

⁹ Não é necessário vincular a origem social desses grupos enunciados, basta olhar a realidade para compreender o que está sendo apresentado aqui.

Por outro lado, discutir essa questão no interior das instituições de educação superior, principalmente, nas públicas, salvo raríssimas exceções, não tem muito sentido, pois, caso isso ocorra, será realizado com as condições de compreensão e entendimento de acadêmicos originários de grupos privilegiados que possuem uma apreensão da realidade distinta daqueles que a vivem. Nestes casos, não se evidenciam o direito de voz e voto do público ao qual a ação política se destina, reproduz-se uma prática discursiva, na qual o grupo privilegiado pensa ações para atender ao grupo que reclama por espaço, ora nestas condições, quem fala pelo outro acaba controlando a forma de pensar desse outro (Skliar, 2003).

Nestas circunstâncias, o discurso dos grupos minoritários não são autorizados e validados, em contrapartida, cria-se um imaginário coletivo de que eles são legítimos e que esses grupos estão sendo atendidos no que se refere às questões da diversidade, que os desvincula e desassocia de sua prática social e política.

O discurso da diversidade tem contribuído significativamente com o fortalecimento da subjetivação e domesticação das pessoas oriundas das classes desprivilegiadas, que acabam sofrendo com a desarticulação de seus grupos de trabalho e ação política como sindicatos, associações, etc. Suas bandeiras de luta perdem sentido, pois já foram ressignificadas e assumidas legalmente. Lutar para que, se o direito já foi constituído?

Neste contexto, a *universalização* e a *democratização* das oportunidades precisam ser pensadas de forma real, sem protecionismos, nem atos paternalistas, mas compreendendo de fato as diferenças. Pensar dessa forma é acreditar no potencial e na capacidade de aprender e produzir conhecimentos de pessoas com diferentes formas de se relacionar com o mundo e com o saber, significa, portanto, admitir de fato a existência do princípio da *universalização*.

Outro princípio que envolve a questão da inclusão é a *flexibilização*, ou seja, há que se flexibilizarem as condições de acesso e de permanência no Ensino Superior. Mas, para isso, é preciso vencer o preconceito. Existe um grande preconceito da elite do país com as políticas de inclusão educacional e social.

Como flexibilizar sem perder a qualidade? O acesso de grupos antes longínquos da educação superior poderá manchar sua qualidade? Os grupos, que pertencem à elite conservadora, diz que

essas ações não serão frutíferas, pois estes não saberão aproveitar as condições oferecidas e abandonarão a universidade e os que não o fizerem não conseguirão apreender o universo de conhecimentos ali contidos. Outros, menos conservadores, dizem que há que se investir na educação básica para que estes possam chegar ao Ensino Superior e ter condições mínimas para aproveitar bem as possibilidades ali existentes. No entanto, não se questiona a natureza do saber preponderante na universidade, que apesar de indicar multiplicidades de saberes, há prevalência do saber erudito, validado pela ciência moderna e divulgado como verdade absoluta.

Os argumentos apresentados pelos grupos que questionam a inclusão possuem uma compreensão vinculada à perspectiva do movimento histórico de integração educacional, que condiciona a presença do *outro* no espaço universitário/educação superior às condições apresentadas pelo sujeito¹⁰, transferindo-lhe a responsabilidade pelo conjunto de requisitos, considerados importantes por esse grupo, para a inserção e a permanência na educação superior. Ora, essa premissa é totalmente contrária ao movimento de inclusão, que defende que as instituições precisam tomar para si a responsabilidade de estar preparada e/ou de preparar-se para receber e trabalhar adequadamente com os grupos antes excluídos e/ou considerados pouco capazes para estar nesses espaços. A responsabilidade é institucional e não pessoal. Também não há que se esperar que as condições materiais sejam criadas para depois incluir, pelo contrário, é um movimento concomitante, se inclui e se prepara, aprende com o processo e criam-se as condições necessárias ao sucesso educacional de todos, não apenas dos privilegiados.

Neste caso, há que se promover uma mudança de postura, por isso, há que se vencer as barreiras de natureza conceituais e atitudinais, ou seja, há que se construir uma política institucional de acessibilidade não só arquitetônica, mas atitudinal e conceitual de todos os envolvidos na instituição com o processo educacional.

Neste contexto atual, pautado pela perspectiva integracionista e nominado de inclusivo, o acesso é até possível, mas a permanência de muitos grupos em vários cursos nas universidades continuará sendo um complicador, pois, as pessoas, agora ali presentes, não conseguem

¹⁰ Entende-se por sujeito, neste texto, aquele que é agente do enunciado, aquele que realiza a ação, não aquele que é sujeito à mesma, dominado.

enxergar-se nas práticas e teorias apresentadas e estudadas. Seus valores culturais, sociais não se encontram nesse ambiente. A título de ilustração: Será que um acadêmico negro encontrará no currículo dos cursos conteúdos curriculares que lhe possibilite entender suas condições de existências, afirmar-se identitariamente com suas raízes étnicas, sem constrangimento? Ou mais, nesse ambiente acadêmico, ele encontrará professores pesquisadores negros na mesma proporção que os de outras origens étnicas, de maneira a perceber-se dentro do processo? Ainda, uma pessoa com alguma deficiência vê-se contemplada nas práticas curriculares e na vida cotidiana da instituição que se encontra matriculada?

Flexibilizar o currículo não é empobrecê-lo e simplificá-lo, ao contrário, é enriquecê-lo, abrir possibilidades, experimentar novas formas de organização e desenvolvimento.

Portanto, a *flexibilização* não pode envolver apenas as condições de acesso, ou seja, criar diferentes caminhos para que essas pessoas entrem na universidade. A criação e a implementação de ações afirmativas para esse acesso precisam acontecer aliada a um conjunto mais amplo de modificações na condução do processo interno nas instituições. É necessário romper com o preconceito arraigado no interior das instituições que valorizam e priorizam determinados grupos de saber. Não se trata de realizá-lo apenas no campo do discurso, em que os mesmos grupos continuam com a palavra. É preciso que a palavra seja compartilhada. Esse é um dos problemas cruciais: O uso da palavra não está na “roda”.

A *flexibilização* irá afetar a qualidade de acordo com o entendimento e o compromisso que se tem com ambas. Portanto, essas duas palavras têm sentido relativo e estão a serviço de grupos determinados, cabendo-lhes a sua definição.

No rol desse mesmo princípio está a *acessibilidade*. Tornar acessível não é apenas criar condições de acesso, mas é garantir que o conjunto de situações vividas nas instituições de educação superior relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão sejam possíveis a todos. Neste caso, há que se garantir as condições de comunicação e de mobilidade, há que se provocar modificação atitudinal e conceitual.

A *acessibilidade* de comunicação não se restringe apenas a questões relacionadas às pessoas com deficiências, como é o caso daquelas que possuem distrofias musculares que limitam

a comunicação oral, mas que a realizam através de tecnologias assistivas, ou mesmo no caso das pessoas surdas que utilizam da língua de sinais para se comunicar. Há que se pensar nas questões de linguagem, de fato. A linguagem utilizada nos ambientes acadêmicos não é a mesma utilizada em outros ambientes, portanto, muitos estudantes quando chegam à universidade se veem impossibilitados de se comunicar, sofrem discriminação por isso. Portanto, há que se investir em modificações processuais, em ações que levem a instituição a se repensar nesse novo contexto. Essas questões são de natureza eminentemente política, pois requerem escolhas cotidianas. Por isso mesmo, são tão difíceis de serem desenvolvidas, justamente, porque esse debate interessa pouco aos grupos que compõem essas instituições.

As questões relacionadas à acessibilidade no tocante à mobilidade, também não se restringem às pessoas com mobilidade reduzida. Essas necessitam dessas condições de forma permanente, mas todos os demais usuários do espaço físico das instituições podem viver momentos, situações circunstanciais que requerem condições apropriadas de mobilidade. Quando esse assunto é abordado, a preocupação se restringe às pessoas com mobilidade reduzida, de forma restrita, não envolvendo o espaço necessário e a abrangência devida.

Com relação às modificações atitudinais e conceituais, estas são mais complexas, pois se relacionam com a formação das pessoas. As atitudes devem ser modificadas e devem vencer as barreiras dos preconceitos, que são derivados de uma falta e/ou pouca reflexão da realidade, sendo, portanto, produtos históricos, culturais e sociais que se apresentam e se concretizam por meio dos julgamentos realizados por um preconceituoso (Pinheiro, 2010).

Essas transformações acontecem com acesso à informação e ao conhecimento. Portanto, flexibilização curricular é um princípio aliado à acessibilidade. Se não houver a introdução nos currículos de situações que apresentem uma discussão sobre as diferenças, sobre a discriminação e o preconceito, sobre as diferentes formas de experimentar a condição humana, promovendo uma modificação conceitual, a concretização da inclusão continuará sendo distanciada do cenário da educação superior, e mesmo da educação básica, pois os profissionais que lá atuam são formados nesses cursos. O conhecimento é um aliado de qualquer processo que prime pela modificação da realidade.

Flexibilização curricular não é adaptação curricular. Historicamente, esses dois termos têm sido trabalhados como sinônimos, assim, acredita-se que quem faz adaptações nos currículos os estão flexibilizando. No entanto, se adapta algo que não foi criado, gestado, elaborado, considerando as necessidades e as realidades a que esse currículo está posto. A adaptação é um ajuste, um remendo que se faz durante o processo, mas não pode ser a premissa dele. Ou seja, os Projetos Pedagógicos das instituições de ensino, dos cursos precisam ser elaborados, considerando a flexibilização e a acessibilidade curricular. Os currículos precisam demonstrar o compromisso político com a garantia de que todos poderão cursá-lo.

Portanto, pensar uma educação superior inclusiva é uma tarefa institucional. Neste sentido, a instituição precisa ter uma política institucional inclusiva, que se preocupe com os princípios de democratização, universalização, flexibilização e acessibilidade.

Logo, o direito conquistado pelas pessoas com diferentes deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de ter Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma obrigação institucional e precisa ser garantido pelo Projeto Político Pedagógico Institucional, estando inclusive, demarcado nos Projetos Pedagógicos de cada curso. As instituições precisam deixar claro em seus planos e projetos de trabalho como será oferecido o AEE a seus acadêmicos. Não cabe somente aos estudantes a tarefa de se adaptar às condições que a instituição e seus cursos lhes oferecem. É preciso que as instituições se preparem para receberem seus futuros acadêmicos e que em conjunto construam as condições necessárias para garantir o sucesso escolar de todos. Este é, sem dúvida, um grande desafio.

3 - Considerações finais

Este artigo não tem a pretensão de ser pessimista e de apenas tecer críticas desconstrutivas, pelo contrário, se propõe a continuar pensando as questões relacionadas à educação superior e à inclusão educacional em seu movimento atual. Representa uma continuidade no processo iniciado no capítulo “as Políticas Públicas Brasileiras de Inclusão Educacional das Pessoas em Condição de Deficiência e o Ensino Superior: Entre o Direito Conquistado e a Realidade”, publicado em 2010, que se preocupou em explorar as questões no campo da

legalidade, e focado no público da educação especial, agora, buscou-se pensar a inclusão sem o recorte anterior.

Além disso, este artigo, procura compreender de forma ampliada a problemática do princípio da educação inclusiva relacionada à educação superior, que continua pairando sobre esta questão como se ela também lhe pertencesse.

A abertura de espaços nas instituições superiores para a reflexão política, social e cultural relacionada à questão da inclusão educacional e social é fundamental, pois além de contribuir com a formação continuada de seus profissionais, ainda contribui com a construção de Projetos Pedagógicos inclusivos, tanto nas instituições de educação superior como nas de educação básica. Pois, esta prática refletirá na formação inicial de diferentes profissionais que atuam em todos os espaços sociais, não apenas nas instituições educacionais.

Os desdobramentos positivos da inserção da discussão e do desenvolvimento de ações políticas na instituição, promovendo a reflexão sobre as questões relacionadas ao direito de todos de se escolarizarem até os mais altos níveis de escolarização oferecidos, poderá contribuir com o rompimento das ações pautadas na meritocracia.

O reconhecimento da diferença e do outro enquanto constituinte e constituído do e no processo é extremamente necessário, para o rompimento de visões pessimistas e segregacionistas que o consideram como o estranho, o indesejado na relação. Situações estas que favorecem e deixam de promover a evasão e a não inclusão de grupos excluídos, mas propiciam a sua aproximação com a instituição. Nesse processo se desencadeará múltiplas possibilidades de crescimento, aprendizagem e reconhecimento da diferença no espaço universitário.

Portanto, as políticas de ação afirmativa, por serem aquelas que objetivam contribuir com o surgimento de condições reais para se efetivar a inclusão na educação superior, poderão ser o caminho que se abre a inclusão de grupos antes excluídos e marginalizados na educação superior. Essas são legais e estão respaldadas por nossa legislação.

Neste sentido, a curto e médio prazo, diante da realidade e da legislação, a possibilidade de acesso de grupos minoritários a uma educação superior e não a um Ensino Superior, poderá ser o do estabelecimento e do fortalecimento de Políticas Internas Institucionais de Ações Afirmativas nas instituições públicas de educação superior. Em síntese, essa tarefa

parece indicar a necessidade de um longo processo de convencimento e sensibilização dos docentes e demais funcionários dessas instituições que precisam compreender as demandas deste universo.

Em longo prazo, há que se investir na modificação da legislação nacional em que o princípio da meritocracia seja abandonado enquanto condição *sine qua non* para o acesso à educação superior, buscando investir em condições reais para a sua universalização e democratização.

Essas reflexões indicam que a inclusão na educação superior ainda é um caminho que precisa ser trilhado. Cabe aos profissionais que nela atuam desejarem e criarem as condições para que essa realidade inicie seu processo de constituição. O desafio é de todos, no entanto, alguns devem se ocupar desta tarefa, pois as experiências demonstram que aquilo que é responsabilidade de todos, nem sempre é encarado por todos, ou seja, o que é de todos, acaba sendo de ninguém!!! Logo, esta tarefa é minha e daqueles que desejarem. Sejam bem vindos!

Referências

- CANDAU, V.M.; GIMENES, T. As diferenças fazem a Diferença? Cotidiano Escolar, interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. *Anais do XV ENDIPE*, Belo Horizonte: Autentica, 2010, p. 756-770.
- DELEUZE, G. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 1992. Tradução Peter Pal Pelbart.
- DELEUZE, G. *Diferença e Repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988. Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. ISBN 85-7038-071-2
- DELEUZE, G. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense. 2005. Tradução Claudia Sant'Anna Martins. ISBN 85-11-120550-5
- DELEUZE, G. *Lógica do Sentido*. Estudos. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003. Tradução Luiz Roberto Salinas Fortes.
- DELEUZE, G; GUATTARI, F. *Mil Platôs*. Capitalismo e esquizofrenia. v. 1, São Paulo: Editora 34, 1995. Tradução Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa.
- DELEUZE, G; GUATTARI, F. *Mil Platôs*. Capitalismo e esquizofrenia. v. 2, São Paulo: Editora 34, 1995. Tradução Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão.
- DELEUZE, G; GUATTARI, F. *O que é filosofia?* Capitalismo e esquizofrenia, v. 2 São Paulo: Editora 34, 1992. Tradução Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Minoz. ISBN 85-85490-02-0
- DIAS SOBRINHO, José. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? *Revista Educação e Sociedade*, out. 2004, v. 25, n.88, p.703-725. ISSN 0101-7330.
- FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Notas sobre as relações entre identidade e sindicalismo docentes. *Revista Educação e Sociedade*, maio/ago. 2007, v.28, n. 99, p.377-399. ISSN 0101-7330.
- FERREIRA, Maria Cecília Carareto, FERREIRA, Júlio Romero. Sobre Inclusão, Políticas Públicas e Prática Pedagógicas. In: GÔES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizzman (orgs.). *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 21-48. ISBN 85-7496-109-4
- FERREIRA, Windyz B. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In.: RODRIGUES, David (org.) *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006, p. 211-238. ISBN 85-323-0078-2
- FLEURI, R. M. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. *Revista Educação e Sociedade*, maio/ago. 2006, v.27, n.95, p.495-520. ISSN 0101-7330.
- FOUCAULT, M. Aula de 25 de janeiro de 1978: Características dos dispositivos de segurança – a normalização. In. FOUCAULT, M. *Segurança, Território, População*. São Paulo: Martins Fontes, 2008, p. 73-116
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. *Em defesa da Sociedade*. Curso no Collège de France (1975-1976). Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, M. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Histórias de violência nas Prisões. Tradução de Raquel Romalhte. Petrópolis. RJ: Editora Vozes, 1987.

FREITAS, H. C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Revista Educação e Sociedade*, out. 2007, v. 28, n. 100, p.1203-1230. ISSN 0101-7330

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In.: RODRIGUES, David (org.) *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006, p. 161-181. ISBN 85-323-0078-2

GALO, S. *Deleuze e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. ISBN 85-7526-100-2

GARCIA, R. M. C. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. In.: JESUS,D.M; BAPTISTA, C.R; BARRETO, M.A.S.C.; VICTOR, S.L. *Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

GENTILI, P. *A Falsificação do consenso. Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.). *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. ISBN 85-7496-109-4

GOMES,N.L. Diversidade Étnico Racial como direito a educação: Lei 10.639/03 no contexto das lutas políticas da população negra no Brasil. *Anais do XV ENDIPE*, Belo Horizonte: Autentica 201, p. 693-712.

GUARESCHI, N. M. de F. Desnaturalizando identidades e diferenças da adolescência. In: SPINK, M. J; SPINK, P. (Orgs.). *Práticas cotidianas e a Naturalização da Desigualdade: Uma semana de notícias nos jornais*. São Paulo: Cortez. 2006. ISBN 85-249-1210-3, p. 126-142.

GUATTARI, F. *As três ecologias*. Tradução Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas, São Paulo: Papirus, 1990.

GUATTARI, F. Da produção de subjetividade. Tradução de Suely Rolnik. In.: PARENTE, A (org.) *Imagem máquina: a era das tecnologias do virtual*. 3. ed. São Paulo: Editora 34 1999, p. 177-191.

GUATTARI, F. *Revolução Molecular*, ed. Brasiliense, São Paulo, 1987.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica. Cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.

HALL, S. *Da Diáspora. Identidades e Mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009, p. 09-95

PIERUCCI, A. F. Ciladas das diferenças. *Tempo Social*; Rev. Social. USP, S. Paulo, 1990. Volume 1. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/sociologia/tempo-social_2/pdf/vol02n2/CILADAS.pdf> Acesso em: 02 set. 2008.

PINHEIRO, V.P.V. Preconceito, moralidade e educação moral para a diversidade. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 46, jan/abril 2011, p. 215-234

POPKEWITZ, T e LINDBLAD, S. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. *Revista Educação e Sociedade*, ago. 2001, v. 22, n.75, p.111-148. ISSN 0101-7330.

PRIETO, R.G. Atendimento escolar de alunos com Necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In.: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. *Inclusão Escolar*. Pontos e Contrapontos. São Paulo: Summuns, 2006, p. 31-73. ISBN 85-323-0733-7

QUEIROZ, A.; CRUZ, N. V. *Foucault Hoje?* Rio de Janeiro: 7 Letras. 2007. ISBN 978-85-7577-355-0

RABELO, A. S., AMARAL, I. J. L DE. A formação do professor para a inclusão escolar: questões curriculares do curso de pedagogia. . In.: LISITA, V.M.S. de, SOUSA, L.F.E.C.P. *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 209-221.

REIS, E. J. F. B. dos, ARAUJO, T. M. de, CARVALHO, F. M. *et al*. Docência e exaustão emocional. *Revista Educação e Sociedade*, jan./abr. 2006, v.27, n. 94, p.229-253. ISSN 0101-7330.

RIBEIRO, M. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. *Revista Educação e Sociedade*, jan./abr. 2006, v.27, n. 94, p.155-178. ISSN 0101-7330.

RIOS, T.A. *Compreender e Ensinar no Mundo Contemporâneo*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 35-62

RODRIGUES, David (org.) *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. ISBN 85-323-0078-2

SANTOS, B.S. & NUNES, J.A. (). Introdução: o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In B.S. Santos (Org). *Reconhecer para libertar*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2003

SANTOS, B. de S. Entrevista com Prof. Boaventura de Souza Santos. Disponível em: <<http://www.dhi.uem.br/jurandir/jurandir-boaven1.htm>> . Acesso em: 24 jul. 1995.

SAWAIA, B. (org.) *As Artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. São Paulo: Vozes, 6. ed. 2006. ISBN 85.326.2261-5

SCALCON, S. Formação: viés das políticas de (trans)formação docente para o século XXI. In. : ALMEIDA, M. (Org) *Políticas educacionais e práticas pedagógicas: para além da mercadorização do conhecimento*. Campinas, SP: Editora Alínea. 2005, p. 105-125. Coleção educação em debate.

SCHERER, R. Aprender com Deleuze. *Revista Educação e Sociedade*, set./dez. 2005, v.26, n.93, p.1183-1194. ISSN 0101-7330.

SCRISTÁN, J.G. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, Rosa (*et. al.*). *Atenção à diversidade*. Porto Alegre: Artmed. 2002, p. 13-38. ISBN 85-7307-914-2

SILVA, J.D, LIBÓRIO, R. M. C. (org.) *Valores, Preconceito e Práticas Educativas*. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2005. ISBN 85-7396-445-6

SILVA, L.C. A LDB, as políticas Públicas e a Formação de Professores. In. SILVA, M.V; MARQUES, M.R.A. LDB: balanços e Perspectivas para a Educação Brasileira. Campinas: Alínea Editora. 2008, p. 225-249.

SILVA, L.S. POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Vozes e vieses Educação Inclusiva. *Tese Doutorado*. UFU, 2009

SILVA, P.B.G. Escola e Discriminação: Negros, índios, cultura erudita. *Anais do XV ENDIPE*, Belo Horizonte: Autentica, 2010, p. 738-754

SILVA, T. T da. Identidade e diferença: impertinências. *Revista Educação e Sociedade*, ago. 2002, v.23, n.79, p.65-66. ISSN 0101-7330

SILVA, T. T. *Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do Currículo*. Belo Horizonte: Autêntica. 2001. ISBN 85-86583-44-8.

SILVA, T. T. *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. São Paulo: Vozes Editora, 2007. ISBN 978-85-326-2413-0

SILVERIO, V.R; MOEHLECKE, S. *Ações Afirmativas nas políticas educacionais: o contexto Pós-Durkheim*. São Carlos: EduFSCar, 2009.

SKLIAR, C. (org.). *Derrida e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica. 2005. ISBN 85-7526-173-8

SKLIAR, C. 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, p. 15-34. ISBN 85-323-0078-2

SKLIAR, C. *É o outro que retorna ou é um eu que hospeda? Notas sobre a pergunta obstinada pelas diferenças em educação*. Disponível em: <www.anped.org.br/25/sessoes/especias/carlosskliar.doc>. Acesso em: 24 jul. 2007.

SKLIAR, C. *Educação e exclusão: Abordagens Sócio-antropológicas em Educação Especial*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

SKLIAR, C. *Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKLIAR, C. *Surdez: Um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SPINK, M. J.; SPINK, P. (Orgs.). *Práticas cotidianas e a Naturalização da Desigualdade: Uma semana de notícias nos jornais*. São Paulo: Cortez, 2006. ISBN 85-249-1210-3

VEIGA-NETO, A. e LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. *Revista Educação e Sociedade*, out. 2007, v.28, n.100, p.947-963. ISSN 0101-7330.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In.: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autentica, 2001, p. 105-118. ISBN 85-7526-032-4.

WENECK, C. *Quem cabe no seu todos?* Rio de Janeiro: WVA, 2. ed. 2002.

Capítulo II

Saberes no exercício da docência do ensino superior no contexto da inclusão e exclusão escolar

Ana Clara Gomes

Cristiane da Silva Santos

Lucimar Divina Alvarenga Prata

Viviane Prado Buiatti

Gosto de ser gente porque inacabado sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento sei que posso ir mais além dele (Paulo Freire).

Este estudo tem como objetivo identificar os saberes mobilizados pelos professores no Ensino Superior do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Inicialmente, realizou-se um levantamento sobre a temática, e, posteriormente, uma pesquisa de campo de caráter descritivo. Esse tipo de pesquisa de acordo com Marconi e Lakatos (2003) tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.

Segundo Gil (1999) as pesquisas descritivas têm como objetivo principal narrar as características de determinada população, fenômeno ou estabelecimento de relações entre variáveis, mais especificamente elas objetivam estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, nível de renda, estado de saúde física e mental, além de levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população. Pesquisas descritivas

de acordo com o autor mencionado proporcionam uma nova visão do problema o que as aproxima das pesquisas exploratórias.

Para a construção dos dados foi aplicado um questionário estruturado, para ser respondido por 10 docentes do curso de Pedagogia de uma Universidade Federal. Destes houve o retorno de 06. Os discursos foram analisados em seu conteúdo numa abordagem qualitativa. Com base nos estudos de Chizzotti (1991), a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. Para o autor,

o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (Chizzotti, 1991, p. 79).

Neste sentido, buscou-se primeiramente conceituar algumas categorias necessárias para análise das respostas, como: formação docente, saberes e práticas docentes, inclusão e exclusão escolar que serão abordadas nos tópicos a seguir

1 - Formação docente

A formação docente vem sendo um tema amplamente discutido nas esferas acadêmica e governamental e posto à compreensão cada vez maior da importância do educador para a formação do sujeito como partícipe de um mundo globalizado e cada vez mais exigente. Entretanto, essas discussões trazem em seu cerne o problema da qualidade na formação docente, ou seja, formar não somente para saber ministrar conteúdos, mas também para estimular a reflexão, a crítica e o aprendizado mais amplo do aluno. Pois, um bom professor não se faz apenas com teorias, mas principalmente com a prática e o estímulo a uma ação-reflexão e a uma busca constante de um saber mais e de um fazer melhor.

Para Palitot e Brito (2004), o papel da formação vai além do ensino, pois envolve a capacidade de criar espaços de participação,

formação e reflexão a fim de que os indivíduos aprendam e tornem-se capazes de lidar com as dificuldades e mudanças que surgirem e menos dependentes do poder econômico, político e social. É imprescindível, portanto, a formação de um profissional docente prático-reflexivo, dotado de conhecimentos e de habilidades e, principalmente, capaz de refletir sobre a sua própria prática. Gimeno (1988, *apud* Imbernón, p.37) coloca que:

A formação inicial e permanente do profissional de educação deve preocupar-se fundamentalmente com a gênese do pensamento prático pessoal do professor, incluindo tanto os processos cognitivos como afetivos que de algum modo se interpenetram, determinando a atuação do professor.

Segundo Placo e Silva (2007), a expressão “formação de professores” traz uma questão nuclear. O que é formar? No terreno das representações é fundamental indagarmos acerca dos pressupostos que orientam as ações no campo da formação docente: a perspectiva do formar como um processo que proporciona referências e parâmetros, superando a sedução de modelar uma forma única, e que oferece “um continente e uma matriz a partir das quais algo possa vir a ser” (Figueiredo, 1996, p. 117, *apud* Placo; Silva, 2007). Esse formar favorece uma postura crítica diante das múltiplas interpretações e ações que têm sido desenvolvidas na formação de professores. Outras questões, então se impõem: Formar em relação a quê? Que dimensões (também chamadas de abordagens, tendências, ou cânones) contêm a formação de um professor? Se a formação se dá em diferentes dimensões, não podendo, portanto, ser pensada em uma direção única, quais dimensões podem ser consideradas fundamentais?

Neste sentido, Placo e Silva (2007, p. 26) descrevem as seguintes dimensões que envolvem o processo de formação:

- a) A dimensão técnico-científica ou cânone da racionalidade técnica (conhecimento técnico-científico relacionado à sua área – domínio do conteúdo).
- b) A dimensão da formação continuada ou cânone do professor pesquisador (continuar pesquisando, questionando sua área de conhecimento, buscando novas informações, analisando-as e incorporando-as à sua formação).

- c) A dimensão crítico-reflexiva ou cânone do professor reflexivo (conhecimento sobre o próprio funcionamento cognitivo pessoal, e de habilidade de auto-regulação deste funcionamento).
- d) A dimensão do trabalho coletivo e da construção coletiva do projeto pedagógico (trabalhar em cooperação, integradamente, considerando as possibilidades e necessidades da transdisciplinaridade).
- e) A dimensão dos saberes para ensinar (conhecimento produzido pelo professor sobre os alunos, o conhecimento sobre as finalidades e utilização dos procedimentos didáticos, conhecimento sobre os aspectos afetivo-emocionais, conhecimento sobre os objetivos educacionais e seus compromissos como cidadão e profissional).

De acordo com Azanha (2004), normalmente se desenha o “perfil profissional”, por meio de uma listagem de competências cognitivas e docentes que deveriam ser desenvolvidas pelos cursos formadores. Embora este traçado das discussões seja um pouco simplificado, ele capta duas tendências sempre presentes no encaminhamento: a primeira, a de que num país com tão grandes diferenças econômicas, sociais e culturais, a única política nacional de formação de professores deva ser uma simples indicação de rumos; e a segunda, de que o problema torna-se mais grave ainda, porque as discussões e propostas que surgem em congressos, seminários e outros eventos têm se detido na caracterização da figura abstrata de um profissional dotado de determinadas qualidades como sendo um ideal de formação.

A responsabilidade dos educadores, especialmente os de níveis iniciais escolares, com a formação de cidadãos com postura críticas e conscientes de sua atuação social, faz da temática: “formação docente”, um ato essencialmente político-social. Além de uma questão estratégica, enquanto processo de organização continuada do saber, torna-se fundamental nas ações pertinentes ao Estado democrático, fazendo surgir a educação para a cidadania.

2 - Saberes docentes e práticas pedagógicas

Quando se questiona quais saberes são necessários ao docente do Ensino Superior, remete-se num primeiro momento a conceituação da palavra saber. Segundo dicionário Aurélio (Ferreira, 2004 p. 719) têm-se os significados: “ter conhecimento,

ciência, informação, ter certeza, ser instruído, ter meios ou capacidade para, compreender, perceber, reter na memória, saber de cor, ter conhecimento teórico ou prático”. Neste sentido, o saber expressa não somente o conhecimento, como também capacidade de transformá-lo e dar significado ao mesmo.

De acordo com Mari Barth (1996), o saber é um conceito que abarca outros conceitos e faz parte de uma rede de relações que atuam na busca da compreensão e por isso, não é fixo, se movimenta de acordo com as circunstâncias e a forma que enxerga-se o objeto.

Para essa autora, o saber é evolutivo porque é infinito e inacabado, dialoga com várias conexões e depende da interlocução com outras pessoas para delinear a qualidade do mesmo. Barth (1996, p.61) afirma que “O nosso saber é o sentido que damos à realidade observada e sentida num dado momento. Existe no tempo, como uma paragem, uma etapa”. O saber também é cultural, haja vista que é reorganizado pelas interações e relações que estabelecemos dentro de uma cultura, e por isso evolui e transforma-se num processo de mediação, sendo a linguagem fator importante neste processo.

A autora acrescenta que o saber é induzido pelo contexto, porque esse componente é essencial para a construção dos saberes e, neste sentido, ele é afetivo, pois as emoções, desejos e afetividade influenciam diretamente nosso modo de apreender a realidade. Nas palavras de Barth (1996, p.63), “o modo como julgamos o valor de um saber, mas também o modo como sentimos o nosso próprio saber avaliado pelos outros, influenciará a nossa maneira de compreender uma realidade nova”.

Ciccillini (2002) destaca que ao se caracterizar o saber da cultura escolar reconhece-se que existem envolvidos o saber da formação acadêmica e o saber originado pela docência. O de formação abrange o saber da disciplina, que é selecionado e manipulado pelo Ensino Superior, e o pedagógico que é representado pelas disciplinas pedagógicas. O saber originado pela docência inclui a rotina escolar, os conteúdos do saber curricular e os da experiência profissional.

Neste ínterim, o saber também é construído, sendo relativo ao momento, se organiza de acordo com a afetividade e precisa do outro para tornar-se válido, dessa forma, o saber está em constante construção e movimento.

De acordo com Tardif *et al.* (1991, p. 218), o saber está implicado num processo de aprendizagem e de formação, sendo que “o novo surge e pode surgir do antigo exatamente porque o antigo é constantemente reatualizado através dos processos de aprendizagem. Formação nos saberes e produção dos saberes constituem, em consequência, dois pólos complementares e inseparáveis”.

Segundo o autor, os saberes docentes são plurais, porque envolvem a formação profissional, as disciplinas, os currículos e a experiência. O primeiro abarca a formação em instituições de ensino, e a formação científica, que propõe a produção de conhecimentos e também orienta a prática educativa. O segundo advém da formação inicial e continuada, e são de origem cultural, selecionados pelas instituições. Os saberes curriculares são conteúdos e metodologias definidos pelas escolas, nos quais o professor deve aprender e aplicar. Já os saberes da experiência, envolvem a vivência individual e coletiva refletida em habilidades e em “saber fazer e ser” (Tardif, *op. cit.*).

Tardif (1991) acredita que os professores compõem um grupo social e suas ações e práticas se relacionam diretamente com sua capacidade de integrar e fazer surgir todos estes saberes. Para o autor, “o professor padrão é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, que deve possuir certos conhecimentos das ciências da educação e da pedagogia, sem deixar de desenvolver um saber prático fundado em sua experiência cotidiana com os alunos” (Tardif, 1991).

Fonseca (2002, p. 96-97) discute que o movimento de críticas em relação à concepção da racionalidade técnica eclodiu-se na valorização dos saberes da experiência e na prática do ensino como prática que precisa ser refletida constantemente. Para a autora, a prática profissional,

precisa ser entendida como campo de relação, de investigação e não mais como campo de aplicação. [...] No campo da prática reflexiva, ocorre um diálogo entre professor-aluno-real, criando novos espaços de conhecimento, novos significados, novas redes de comunicação, o que potencializa o processo formativo, a reconstrução das experiências, a produção de saberes e o desenvolvimento profissional (Fonseca, 2002, p. 96-97).

Zeichner (1993) considera que a prática reflexiva e de investigação do professor aponta para uma reestruturação constante do profissional e de seus saberes, desempenham um papel importante na construção do conhecimento pedagógico porque “reflete na e sobre a interlocução entre o conhecimento científico e sua aquisição pelo aluno; reflete na e sobre a pessoa do aluno e do professor e, por último, reflete na e sobre a instituição educacional e a sua interface com a sociedade” (Zeichner, 1993, p.58).

Ciccillini (2002) destaca que a função docente ocorre num ambiente de múltiplas interações que determina e limita a atuação do professor. Para a autora, “ele produz formas de trabalho mediante as relações estabelecidas na instituição em que atua. Daí torna-se necessário verificar os tipos e formas de interação que o professor estabelece” (Ciccillini, 2002, p.48). A prática deste profissional é entendida aqui no campo das relações, sendo importante evidenciar como cada um reorganiza seus saberes de acordo com situações e o contexto em que se encontra.

Com relação aos conhecimentos produzidos, a formação e a prática, Fonseca (2002, p. 98) considera que esses não são elementos cindidos, pois

O diálogo entre os diversos saberes (acadêmicos e experienciais, públicos e privados) e as evidências possibilitam ao professor a conceitualização e produção de novos conhecimentos. A reflexão sobre e na ação tem um caráter formativo. Neste sentido, formação, saberes e práticas pedagógicas não são dissociadas, constituem uma totalidade, um campo de forças e relações dinâmicas, dialéticas, pressupõe movimento e diferença.

Com relação aos saberes pedagógicos, em uma pesquisa realizada por Ciccillini (2002, p. 63) com professores de Biologia do ensino Médio detectou-se que os educadores dão pouca ênfase a estes conhecimentos. Segundo a autora a concepção de ensino baseava-se em “aluno depositário de conteúdos” e com relação à metodologia, nas palavras da autora,

Qualquer conversa que sugerisse uma diversificação de atividades, como, por exemplo, a realização de atividades em grupo ou a abordagem

dos conhecimentos com base no cotidiano dos alunos, era tida pelos professores como perda de tempo em detrimento do conteúdo informativo. [...] Questões como o que, por que e como planejar não faziam parte do cotidiano desses professores. Durante a entrevista os professores afirmaram que o Curso Superior não os havia preparado para darem aulas, mas sim para fazerem pesquisa; o que é uma visão equivocada (Ciccillini, 2002, p.63).

Em uma pesquisa realizada por Baraúna e Silva (op. cit.) com professores universitários de diversos cursos de graduação, verificou-se que a maioria dos participantes da pesquisa apontou a pluralidade de saberes resultados de diversos locais como na formação inicial e também na vida pessoal. Há uma valorização nos saberes da experiência e a influência de professores que foram marcantes durante a formação docente.

Baraúna e Oliveira (2006) destacam que se fazem urgentes alterações na concepção sobre a formação dos docentes universitários e principalmente àqueles cuja formação está presente somente no Bacharelado e não tiverem na formação inicial disciplinas pedagógicas. Para as autoras,

O atual contexto, com todas as exigências de formação dos profissionais e todas as alterações refletidas no campo educacional, não permite uma atuação docente descompromissada e exercida por profissionais que desconheçam a importância de assumir a postura de um educador que conhece as necessidades de seus alunos e o modo como aprendem características importantes para um bom ensino (Baraúna e Oliveira, 2006, p. 24-25).

Pimenta (2005) enfatiza que o professor ingressa no Ensino Superior e dificilmente tem acesso a cursos de formação continuada, atua em cursos com disciplinas já estabelecidas e ao receber os programas planeja sozinho e, assim, se torna docente. Segundo a autora, “não recebe qualquer orientação quanto a processos de planejamento, metodológicos ou avaliatórios nem sequer necessita realizar relatórios-momento em que poderia refletir sobre sua ação” (Pimenta, 2005, p.107).

Nesta perspectiva, a atuação docente no Ensino Superior é

muito solitária, se constitui na prática, muitas vezes por meio da apropriação dos currículos e ementas das disciplinas pautando sua atuação “segundo a rotina dos outros” (PIMENTA, *op. cit.*, p.36). Isto envolve questões como as dificuldades enfrentadas pelo profissional, a falta de formação para a docência universitária e de, certa forma, a fragmentação entre o conhecimento científico e a contextualização de seu conteúdo em relação aos aspectos sociais, psicológicos e culturais de que fazem parte.

O fazer docente deve estar em consonância com as novas demandas de aprendizagem que se consolidam socialmente. Masetto (2000) destaca que para exercer com qualidade sua função social, a instituição de Ensino Superior necessita contar com professores atualizados, capazes de refletir acerca de suas práticas e com condições de contribuir para a melhoria do ensino. Acrescenta que além de especialista em sua área, é preciso desenvolver “competência pedagógica” (p. 13), o que envolve o conhecimento do professor sobre o que representa o aprender e a aprendizagem significativa.

Dentro disso, é fundamental uma relação de parceria com o aluno, no sentido de conhecer sua clientela, suas necessidades e estimular o desenvolvimento dos discentes. Masetto (2000) reconhece a importância do uso de tecnologias diversificadas, pois favorecem e proporcionam a construção do conhecimento de forma mais eficaz. Estar atento à heterogeneia do grupo e propor diferentes materiais didáticos, respeitando as individualidades e escolhas, faz parte de um projeto que atenda a todos. Para tanto, o professor precisa mobilizar diversos saberes em detrimento de seu contato com os alunos.

Para Cicillini e Lúcia (2006, p. 177), se faz necessário deliberar espaços de reflexão e “formação no interior da própria escola; estar atento às relações de poder e de dominação que perpassam a rede social são pontos essenciais à prática docente que considera a diversidade cultural como aspecto relevante para o currículo escolar”. E esses momentos de discussão envolvem qualquer nível de ensino: Educação Básica e Ensino Superior, bem como a pós-graduação *lato e stricto sensu*.

3 - Inclusão e exclusão escolar

A universalização do acesso dos alunos ao Ensino Superior que vem sendo implementada mediante políticas e programas

de inclusão e ações afirmativas adotadas pelo governo federal (Programa de Cotas e Programa Universidade para Todos – PROUNI, dentre outros) tem sido temas recorrentes nas discussões atuais no cenário político e acadêmico.

O que parece consensual nessas discussões é a necessidade da organização pedagógica da universidade (projeto pedagógico, currículo, função da universidade, espaço e tempo de ensino-aprendizagem, processos de avaliação, formação de professores, etc.), para garantir não só o acesso, mas a permanência com qualidade dos alunos que ingressam no Ensino Superior oriundos dos contextos sociopolíticos e culturais atuais, tendo em vista as sociedades multiculturais e diferentes em que vivemos (negro, índio, pobre, rico, homossexual, deficiente, dentre outros – diferenças de raça, gênero, classe social, cor, etc.).

Entretanto, conforme Boneti (2001), uma pesquisa realizada sobre a Noção de Pobreza e as estratégias de sua superação fornece elementos concretos para se questionar a adequação da palavra “inclusão” quando se refere às ações governamentais de “educação inclusiva” e de política de cotas para o acesso ao Ensino Superior.

Nesse sentido, é necessário refletir sobre os termos inclusão/exclusão e seu uso no campo educacional. Não se está em face de um novo dualismo, que propõe as falsas alternativas de excluídos ou incluídos (Cicillini; NOVAIS, 2009). Nas ciências sociais das últimas décadas é nítida a tendência a um uso indiscriminado, portanto, indefinido e impreciso, do termo exclusão. Essa situação já foi denunciada – não sem certa dose de ironia – como um dos novos eufemismos da arte de governar e administrar os conflitos de classe (Oliveira, 2004).

De maneira semelhante, Nascimento (1997, p. 88 *apud* OLIVEIRA, 2004) reconhece e chama a atenção sobre o mesmo problema: “Exclusão é um destes conceitos que a moda, e o abuso decorrente, acabam por decepar o seu vigor. Polissêmico, termina por não servir a quase nada.”

A respeito disso, Martins (1997, p. 27 *apud* Oliveira, 2004) assevera que “O discurso corrente sobre exclusão é basicamente produto de um equívoco, de uma fetichização, a fetichização conceitual da exclusão, a exclusão transformada numa palavra mágica que explicaria tudo.” Para ser mais exato, no caso de Martins

(1997), o que é mais relevante nessa discussão não é exatamente o modismo ou a imprecisão do conceito; o que ele ataca com maior veemência é “que o conceito é ‘inconceitual’, impróprio, e distorce o próprio problema que pretende explicar.”

A exclusão está incluída na lógica do capital. Inumeráveis acontecimentos, fatos, fenômenos que, à primeira vista, parecem absolutamente independentes, formam, na verdade, um sistema cuja coesão é garantida pelo princípio do capital. Nesse sentido, a sociedade que exclui é a mesma sociedade que inclui e integra, que cria novas formas também desumanas de participação, na medida em que delas faz condição de privilégios e não de direitos (Cicillini; Novais, 2009, p.).

Como mostra Esteban (2007, p. 10 *apud* Cicillini; Novais, 2009), “no Brasil, falar de fracasso e exclusão escolar obriga a referência às classes populares”. Nesse contexto, é importante sublinhar que a escola pública vem se apresentando de forma contraditória, uma vez que oferece oportunidade de matrícula aos (às) filhos (as) das classes populares, mas o tipo de participação oferecida a eles (as) pode ser qualificado de excludente (Novais, 2005). A manutenção de oportunidades desiguais vai legitimar um sistema fundamentado num suposto mérito. Seria ingenuidade e falta de perspectiva histórica não prestar atenção aos vínculos que une os fenômenos da exclusão nos dias atuais com o darwinismo social.

Nesse sentido, a imprecisão conceitual impõe limites aos movimentos populares que não consegue compreender o fracasso e evasão escolar, a pobreza, o desemprego, a discriminação produzidos pela luta de classes, ou seja, frutos da desigualdade social.

De certo modo, o uso da definição de exclusão social para classificar as desigualdades sociais revela um dos aspectos da crise da sociedade de classes. E mais, demonstra que a classe operária já não está no centro das explicações e dos embates sociais como produtores de alternativas solidárias para o trabalho, a sociedade e a educação, ao menos não o está na consciência social dos que atuam politicamente através dos chamados movimentos populares (Cicillini; Novais, 2009). Conforme as autoras,

Num certo sentido, a categoria exclusão é fruto de duas orientações interpretativas opostas, ainda que referidas à mesma situação

histórica e social: uma orientação transformadora e uma orientação conservadora. Da orientação transformadora porque os militantes políticos, os agentes de pastoral, os partidos e mesmo os acadêmicos aplicam, ainda que indevidamente, ao que agora se chama de “excluídos” aquilo que é próprio da situação de classe do operário. Isto é, o excluído seria uma vítima da exploração capitalista. E ao mesmo tempo, seria portador de uma possibilidade histórica, a da redenção dos pobres. Agora no primeiro plano estão as famílias, a desagregação familiar, o mendigo, a criança de rua, o desempregado, o morador precário, o expulso da terra e recusado pela cidade. A eles não se aplica a teoria do protagonismo histórico da classe operária, pois sua situação social é diversa. São os excluídos de fazer história. As categorias “excluído” e “exclusão” são categorias de orientação conservadora. Não tocam nas contradições (Martins, 2003, p. 11, 17, 31, 35 *apud* Cicillini; Novais, 2009).

Além dos problemas teóricos-conceituais, a inclusão implica em uma reforma na organização e funcionamento do Ensino Superior

que se caracteriza por ser um ambiente educacional pautado no mérito e na fragmentação das áreas do conhecimento, no qual a idéia de uma aprendizagem transversal, de redes de conhecimento, de emancipação intelectual, que constituem pilares de um ensino inclusivo, impõe um esforço redobrado de trabalho e um desejo de mudança potencializado pela certeza de que estamos no caminho certo. [...] Mas as universidades resistem ainda a muitas idéias e concepções provenientes da inclusão. E nada mais incitante para esse fim do que a presença de alunos que outrora não tinham possibilidades de estar incluídos nas turmas regulares da Unicamp e de outras IES brasileiras (Carico, Baranauskas, Mantoan, 2008, p. 93 *apud* Cicillini; Novais, 2009).

O fato de a universidade ter aberto as suas portas para a “diversidade” não é suficiente para dizer que esse espaço é inclusivo. Incluir significa muito mais, é oferecer condições de acesso e permanência a este aluno para que ele possa realmente “fazer parte”, participar de forma efetiva nos acontecimentos sociais e pedagógicos do ambiente escolar (Mantoan, 2003, p.22)

Se todos os alunos, sem exceção, devem frequentar a universidade, certamente as escolas inclusivas serão baseadas numa proposta de “um modelo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades” (Mantoan, 2003, p. 26). As escolas precisam adequar-se às exigências de “alunos reais”, enfatizar que a qualidade do ensino deverá estar relacionada não apenas com “o que ensinar”, mas com o “como ensinar”, tendo em vista que os conteúdos ministrados e a metodologia empregada deverão ser os meios e não os fins do ensino.

Nesse contexto, numa perspectiva prática, a formação do profissional envolvido com a educação é de fundamental importância. É pré-requisito para a educação inclusiva que os professores sejam efetivamente capacitados para transformar sua prática educativa. Mais especificamente, precisamos refletir sistematicamente sobre quais são os saberes que precisam ser mobilizados para ensinar os alunos numa perspectiva inclusiva, tendo como ponto de partida as diferenças.

4 - Apresentando e discutindo os resultados da pesquisa

Como explicitado anteriormente, foi entregue um questionário a dez professores do curso de graduação em Pedagogia de uma Universidade Federal. Entretanto, apenas seis destes foram devolvidos. A primeira parte do questionário é composta pelos dados pessoais referentes à formação e tempo de docência. Na segunda, cinco questões, as duas primeiras relacionadas aos saberes do professor, a terceira a conceituação de exclusão e inclusão e a interlocução com os saberes e as práticas; a quarta parte, refere-se à formação para o exercício da docência; e a última propõe uma discussão entre saberes e práticas que envolvem a qualidade da educação e o atendimento às diferenças.

Quanto à identificação dos participantes da pesquisa, tem-se que 03 são formados em Pedagogia, 01 em Letras, 01 em Filosofia e 01 em Ciências Sociais. Com relação ao mestrado 04 possuem mestrado em Educação, 01 em História e 01 em Filosofia. Já no que se refere ao doutorado 03 são doutores na área da Educação e 03 não possuem o curso. Desses sujeitos, 03 são homens e 03 são mulheres, com tempo de atuação no Ensino Superior, variando entre 01 a 20 anos, conforme o quadro a seguir:

Quadro I: Demonstrativo dos dados pessoais dos sujeitos participantes da pesquisa.

SUJEITO	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR
A	Pedagogia	Mestrado em História e Cultura Doutorado em Educação	08 anos
B	Letras	Mestrado em Educação	01 ano
C	Ciências Sociais	Mestrado em Educação	11 anos
D	Filosofia	Mestrado em Filosofia Doutorado em Educação	20 anos
E	Pedagogia	Mestrado em Educação	07 anos
F	Pedagogia	Mestrado e Doutorado em Educação	04 anos

Analisando o quadro, verifica-se que todos têm mestrado ou doutorado em Educação, sendo que 50% com formação inicial em Pedagogia, o restante em outras áreas: Letras, Ciências Sociais e Filosofia. Esses dados mostram que há uma diversidade de formação destes professores que trabalham no curso de Graduação em Pedagogia. A média de tempo de atuação no Ensino Superior corresponde a oito anos e meio. Entende-se que este é um grupo que, no geral, possui um tempo considerável de atuação e, portanto, já tem muita experiência na docência.

Quanto às questões, na primeira, todos os participantes da pesquisa disseram que é necessário, para ser professor, dominar o conteúdo, como foi expresso nas respostas (SB) “saberes do conhecimento teórico da disciplina”, (SD) “saberes dos conteúdos específicos que o professor atua”, (SA) “saberes do conteúdo”, (SF) “domínio dos conhecimentos da área”.

Associados aos saberes do conteúdo, quatro dos sujeitos nomearam outros saberes, como (SE) “saberes da prática no exercício da profissão, saber curricular e da formação profissional”, (SF) “conhecimentos pedagógicos e de uma dimensão política, ética e comprometimento social”, (SB) “articulação entre o saber teórico com

a realidade, didática e criatividade”, (SD) “saberes da ação pedagógica, saberes metodológicos para o desempenho em sala de aula, saberes das técnicas e das estratégias para o trabalho em sala de aula”.

Neste sentido, o grupo pesquisado valoriza os saberes do conteúdo, mas também aliado a estes atribui a importância dos saberes pedagógicos para a atuação docente. O que demonstra que o que caracteriza o professor não é apenas o domínio do conteúdo da disciplina ministrada, embora este seja um atributo indispensável, mas a “posse de saberes e habilidades que lhe permitem garantir a aprendizagem da disciplina e a transmissão de uma concepção específica do mundo.” (Mellouki; Gauthier, 2004, p. 551). O exercício da docência superior exige o domínio da área do conhecimento que se ensina, associado ao conhecimento educacional e pedagógico. Apenas o primeiro não é suficiente, pois o domínio da área específica de atuação não garante ao professor, em nenhum momento, a capacidade de ensinar.

Fica evidente nas respostas do questionário, a tentativa de interação entre a teoria e prática e, para isso, enfatizam os recursos metodológicos utilizados pelo professor advindos do saber pedagógico. Nota-se que esses profissionais acreditam que o professor deve propor um trabalho que valorize essa articulação e aproximação do conteúdo às necessidades dos alunos.

Esses dados também compactuam com o que Tardif (2002) pensa a respeito do trabalho do professor, que é comumente permeado por diversos saberes que são influenciados pela organização institucional. Nas respostas, os professores apontaram também o saber originado da formação acadêmica e da docência que inclui a didática e a experiência como também o saber curricular e o conhecimento das dimensões éticas e políticas que permeiam o cotidiano escolar.

Quando questionados os saberes utilizados por eles, quatro dos participantes da pesquisa, ou seja, 66.7% descreveram os saberes da experiência como um recurso que fundamenta suas práticas:

- a) Saberes da prática e experienciais (SE).
- b) Saberes específicos e da experiência (SC).
- c) Saberes do conteúdo mais experienciais (SA).
- d) Penso que os saberes que conduzem minha prática vão sendo adquiridos e incorporados durante minha constituição enquanto docente ao longo dos anos (SF).

Analisando essas respostas, os saberes da experiência são valorizados e constituem-se no percurso desses educadores e são associados ao conhecimento teórico-acadêmico. Diante disso, pode-se pensar que esse profissional está submetido a um constante processo de autoformação, que vivencia uma reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada, e a existência de um conhecimento profissional, que vai sendo construído ao longo da carreira, apesar das características e trajetórias distintas, o qual precisa ser conhecido, já que o mesmo norteia a prática educativa.

Os saberes da experiência são apontados por Tardif (1991) como aqueles que são a essência da competência profissional, porque por meio deles o docente pode julgar sua formação anterior e também como são construídos os programas, currículos e métodos. E assim, pela experiência acrescida do confronto que realiza com seus pares pode efetivamente objetivar seus fazeres e neste processo está em constante formação. “A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas oriundas da experiência, ela permite também uma avaliação dos outros saberes sob o modo de sua retradução em função das condições limitadas da experiência” (Tardif, 1991, p.225).

De acordo com Pimenta (1999 *apud* NUNES, 2001), é imprescindível destacar a importância da mobilização dos saberes da experiência para a construção da identidade profissional do professor. Neste sentido, são identificados três tipos de saberes da docência: 1º) *da experiência*, que seria aquele aprendido pelo professor desde quando aluno, com os professores significativos etc., assim como o que é produzido na prática num processo de reflexão e troca com os colegas; 2º) *do conhecimento*, que abrange a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo; e 3º) *dos saberes pedagógicos*, aquele que abrange a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais. A autora enfatiza ainda que a fragmentação entre os diferentes saberes deve ser superada, considerando a prática social como objetivo central, possibilitando, assim, uma ressignificação dos saberes na formação dos professores.

Além dos saberes da experiência, três participantes da pesquisa relataram sobre os procedimentos metodológicos adequados para operacionalização de sua prática: (SA) “organizar recursos metodológicos, selecionar bibliografia, avaliações”, (SD) “utilizar métodos e técnicas planejadas, conhecimentos didáticos”. O que demonstra mais uma vez a ênfase no conhecimento pedagógico e sua interlocução aos demais saberes para o exercício da docência.

A respeito disso, Baraúna e Silva (2007, p. 223) asseveram que “o processo de construção do conhecimento pressupõe que não basta apenas “saber” algo, algum conteúdo, alguma disciplina, é preciso, no mínimo, saber fazer, saber buscar as informações necessárias, saber produzir resultados”.

Sabe-se que este conjunto de saberes envolve uma pluralidade de questões que permeia o complexo fazer docente e que abarca também a subjetividade do professor e de como se tornou professor. Nas palavras de uma entrevistada:

considero ainda que esse saber da experiência extrapola a dimensão da sala de aula e do exercício profissional, abrangendo minha história de vida, minha constituição enquanto sujeito que tem a identidade sendo construída de forma dinâmica e inconclusa (SF).

O modo como o professor ensina, suas reflexões e práticas estão inseridas em um contexto histórico e são delineadas pela sua própria história de vida que se transforma num processo de construção de identidade profissional e pessoal. Para Fonseca (2002, p. 100), “é um processo dinâmico, de longa duração, de incorporação, assimilação e transformação dos sujeitos, práticas e saberes. É um trabalho permanente da pessoa-professor.”

Quando questionados sobre o entendimento dos conceitos de inclusão e exclusão escolar, verificou-se que dos seis sujeitos apenas quatro responderam. Segundo eles

Exclusão refere-se a atitudes que possam, de alguma forma, barrar/dificultar o acesso de qualquer aluno ao saber elaborado, sendo esta exclusão motivada por fator inerente ao aluno. Inclusão, portanto, diz respeito à uma atitude pedagógica que caminha no sentido inverso a esse supracitado. (SB)

Inclusão é a aceitação integral ao sujeito no ambiente escolar ou comunitário, o respeito. Exclusão: é a negação das particularidades deste sujeito segundo a visão de um ou mais. A diversidade pode ser entendida e reportada com a busca do entendimento e abertura para o outro expressar-se verbalmente e corporalmente. (SC)

Inclusão é compreender as diferenças como contingências do ser humano que o tornam vulnerável diante do outro e que esse outro se torna vulnerável diante da diferença. Exclusão é usar a diferença como desigualdade e inferioridade. (SE).

Destaca-se a resposta do SF, que mostra que o conceito de inclusão/exclusão vai além das pessoas com deficiência e do direito à matrícula ou acesso ao Ensino Superior, mas por meio de uma reestruturação de paradigmas (econômico, social, científico e educacional) e mudanças na organização da educação (políticas e diretrizes, currículo, avaliação, formação de professores, tempo e espaços pedagógicos, etc.). Nesse sentido, não significa colocar roupa nova em corpo velho, ou seja, no discurso inclui as diferenças, mas continua as mesmas (velhas) práticas educacionais. Precisa organizar a educação escolar sem retirar a condição de humanidade do sujeito.

Inclusão envolve a nossa capacidade de compreender e reconhecer o outro na convivência com pessoas diferentes de nós. Falar de inclusão é acolher todas as pessoas, sem exceção. Vejo que nos últimos anos há um equívoco dizer que a INCLUSÃO refere-se a um processo direcionado aos alunos com deficiências. Isso é reduzir o conceito de inclusão. Reduz-se a complexa problemática social da inclusão, que na verdade se estende aos diferentes segmentos sociais, às diferenças culturais, étnicas, sociais, econômicas, de gênero, ou seja, a diversidade humana. Já o conceito de exclusão seria a negação dessa diversidade humana no cotidiano escolar. (SF)

No que se refere aos saberes e às práticas utilizadas no contexto educacional desses professores para atender as diferenças (raça, gênero, deficiência, etc.), dos seis entrevistados um não respondeu e o outro deixou a resposta meio vaga: “Procuró buscar metodologias que garantam a inclusão. (SD)”

Outro entrevistado respondeu: “[...] as minhas ações empreendidas nesse sentido, não consigo reconhecê-las formalmente na minha prática, embora sempre procure adotar uma postura ‘igualitária’ (SB)”. Vale destacar o termo “igualdade”. Igual em quê? Incluir para quê e para quem? O que implica a inclusão? Se a questão for igualar as oportunidades, apenas o acesso ao Ensino Superior não conseguirá alcançar tal objetivo, tendo em vista que a questão da desigualdade social é econômica, por isso deve ter cuidado ao achar que trabalhar a partir das diferenças está igualando os desiguais, pois remete ao indivíduo a responsabilidade do seu êxito e do seu fracasso (Carmo, 2001).

Um dos entrevistados esclarece: “Em sala de aula o desafio é imenso, pois ainda não carregamos e construímos um saber desconectado da visão etnocêntrica. (SE)” que acaba indo ao encontro da fala do sujeito (F);

A exclusão escolar não está resolvida apenas com a matrícula do aluno, para se evitar a exclusão é preciso não apenas incluir fisicamente o aluno ‘diferente’ em uma sala de aula, mas também procurar compreendê-lo em sua diversidade por meio da reestruturação do trabalho pedagógico e de uma mudança na perspectiva educacional frente a esse aluno.

Para Baraúna e Silva (2007), existem lacunas políticas, diretrizes e legislação que asseguram a formação e capacitação pedagógica necessária para atuação do docente diante as exigências da contemporaneidade que se relacionam também ao processo de inclusão às diferenças que delineiam o contexto escolar. Entende-se também que se o ponto de partida são as diferenças, os saberes serão construídos na relação entre os sujeitos que formam o coletivo do contexto educacional que atua, tendo em vista que “atravessamos culturas dentro de nós mesmos e é nesse sentido que somos a diferença e não os outros” (Louro, 2000).

Ao serem indagados se a formação no Ensino Superior ofereceu suporte para a atuação enquanto docente, verifica-se que dos seis sujeitos participantes da pesquisa, três (50%) apontaram que o curso de formação inicial não lhes forneceu a preparação necessária para a atuação como professor, e três (50%) sinalizaram que essa formação contribuiu em parte. Vejamos:

A formação no ensino superior forneceu-me bases para minha atuação como docente, mas não saberes prontos. Os conhecimentos adquiridos e as discussões realizadas na graduação proveram-me de instrumentos para operar sobre a realidade que encontrei na sala de aula (SB).

Sim. Acredito que a minha formação inicial tenha sido fundamentada, não foi a ideal, teve lacunas, mais procuro formar e aprender em outros tempos e espaços, percebo que é necessário uma formação continuada, tento ressignificar minha prática pedagógica, constituir e apreender novos conhecimentos e concepções (SE).

A formação acadêmica ofereceu partes dos fundamentos que sustentam minha atuação docente. Assim a formação que adquiri no Ensino Superior não foi suficiente para o enfrentamento da complexidade que envolve “o ser professor” (SF).

Acredita-se que os currículos de formação de professores, baseados no modelo da racionalidade técnica, mostram-se inadequados à realidade da prática profissional docente. As principais críticas atribuídas a esse modelo deve-se ao fato de se separar a teoria da prática na preparação profissional, de se dar prioridade à formação teórica em detrimento da formação prática e de se adotar a concepção da prática como espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um identificador epistemológico próprio. Outro equívoco desse modelo consiste em acreditar que para ser bom professor basta o domínio da área do conhecimento específico que se vai ensinar.

Segundo Pereira (1999), nas universidades brasileiras, esse modelo ainda não foi totalmente superado, já que disciplinas de conteúdo específico, de responsabilidade dos institutos básicos, continuam precedendo as disciplinas de conteúdo pedagógico e articulando-se pouco com elas, as quais, geralmente, ficam a cargo apenas das faculdades ou centros de educação.

Baraúna e Silva (2007) discutem que muitas vezes o professor universitário não se mostra preparado para resolver e buscar soluções pedagógicas quando se encontra diante de problemáticas no cotidiano de sala de aula. E, em geral, a dedicação à docência limita-se a poucas horas semanais, já que esses profissionais, muitas vezes, exercem atividades autônomas, atuam como profissionais liberais, ou seja,

trabalham por conta própria em consultórios, escritórios ou clínicas. Neste sentido, há pouco contato com uma formação pedagógica que envolva a construção do ser professor e então se destaca o constituir-se como educador “em parte intuitivo, autodidata” como ressalta Benedito (1995, p. 131), somando-se a não existência de uma formação específica para o professor universitário.

De acordo com Pereira (1999, p. 113), um modelo alternativo de formação de professores que vem conquistando um espaço cada vez maior é o chamado modelo da racionalidade prática. Nesse sentido, o professor é considerado um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e planeja sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores. Com base nesta concepção, a prática não é apenas espaço da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas ambiente de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados e modificados.

Esta pesquisa foi realizada de forma concomitante com os estudos de Baraúna e Silva (2007) ao apontar como aspecto relevante nos discursos dos docentes de cursos de licenciaturas que na sua formação houve falhas com relação aos saberes pedagógicos para o exercício da docência.

Creio que minha formação em nível de graduação foi bastante deficiente. As disciplinas conhecidas como de “licenciaturas” eram bastante desprestigiadas, além disso, com uma exceção, dos professores da área de educação não sabiam como utilizar uma linguagem próxima a dos alunos (SA).

Os cursos de licenciatura não conseguem garantir o preparo do professor [...] Procuo por conta própria e pelas leituras que fui desenvolvendo, a superação de tal lacuna. (SD).

Faz-se importante ressaltar que dos três sujeitos que destacaram lacunas na formação docente, apenas um possuía graduação em Pedagogia, e os demais tinham graduação em Ciências Sociais e Filosofia. Sabe-se que o contato com a realidade escolar continua acontecendo, com mais frequência, apenas nos momentos finais dos cursos e de maneira pouco integrada com a

formação teórica prévia. Para Pereira (1999), nas instituições de Ensino Superior, em especial nas particulares, é a racionalidade técnica que, igualmente, predomina nos programas de preparação de professores, apesar de essas instituições oferecerem, na maioria das vezes, apenas a licenciatura e, conseqüentemente, de a formação docente ser realizada desde o primeiro ano. Trata-se de uma licenciatura inspirada em um curso de bacharelado, em que o ensino do conteúdo específico prevalece sobre o pedagógico e a formação prática assume, por sua vez, um papel secundário.

Ao discutir a formação docente, é também importante destacar as atuais condições da educação brasileira. Haja vista que são vários fatores externos ao processo pedagógico que vêm prejudicando a formação inicial e continuada dos professores, destacando-se os baixos salários e a precariedade das condições de trabalho. Supõe-se que a falta de estímulo dos jovens para escolher o magistério como futura profissão e a desmotivação dos docentes para buscar aperfeiçoamento profissional é, em parte, efeito das péssimas condições de trabalho, dos salários pouco atrativos, da jornada de trabalho demasiada e da ineficácia dos planos de carreira.

Nesse sentido, para uma coerência com as mudanças pretendidas na educação, torna-se necessário pensar a formação de um profissional que compreenda os processos humanos mais globais, seja ele um professor que atua em qualquer nível de ensino. Um docente capaz de refletir sobre a interferência das dimensões culturais, sociais, corporais cognitivas e emocionais, bem como as diversas dimensões da existência humana, na construção dos conhecimentos dos sujeitos.

Ao serem indagados em que medida as suas práticas e os seus saberes contribuíam com um ensino de qualidade tendo em vista os diferentes perfis étnicos e sociais dos estudantes, de uma maneira geral, os docentes entrevistados demonstraram possuir clareza e compreensão das implicações que as questões étnicas e sociais significam para o processo de ensino aprendizagem no interior da escola.

Dos seis professores entrevistados, quatro responderam de forma ambígua. Disseram que procuram debater com os alunos os “preconceitos frente às minorias em especial”, “os limites que impedem de se construir uma mentalidade livre e mais humana” e “as práticas enviesadas pelo engajamento que possibilita, ao docente, várias alternativas para totalizar o acesso e o saber que ele oferece a todos os alunos”.

Nessa perspectiva, pode-se entender que a atuação do professor apoia-se em conhecimentos práticos e teóricos adquiridos pela experiência cotidiana, com os quais os docentes estão comprometidos em suas atividades pedagógicas.

Essa compreensão, ou saber, está relacionado à formação profissional e pessoal que o professor/a construiu ao longo de suas experiências, permitindo-lhe (re)elaborar de forma consciente e permanente os argumentos práticos que utiliza para justificar sua atuação profissional, como explicita um dos professores pesquisados:

Mas não devemos nos eximir do nosso compromisso de defesa de princípios democráticos que visam a garantia de uma escola pública de qualidade para todos sem discriminação. Tento me colocar disponível a mudança de postura no sentido de rever concepções e pré-supostos, o que requer a apropriação de novas concepções que concebem os sujeitos em suas diferenças (SE).

A partir desse ponto de vista, torna-se importante considerar sobre o que os professores devem refletir e como. Nesse sentido, Zeichner (1998) aponta para uma formação docente reflexiva que incorpore o tipo de análise social e política que é necessária para visualizar e, então, desafiar as estruturas que impedem o propósito de se trabalhar para a justiça social. Esses desafios significam criar possibilidades no interior da escola para novas metodologias, para o ensino de estudos étnicos, para a reformulação de currículos e ambientes escolares com o propósito de melhor articular cultura e identidade, para estabelecer a necessária conexão entre desempenho escolar e diversidade cultural, para criar oportunidades de sucesso escolar para todos os alunos independentemente de seu grupo social, étnico/racial, religioso, etc., valorizando a importância da diversidade étnica e cultural na configuração da pluralidade de estilos de vida.

Esse conhecimento prático é analisado em profundidade por Schön (1983) como um processo de reflexão na ação ou como um diálogo reflexivo com a situação problemática concreta. Para ele, não se pode compreender a atividade eficaz do professor/a quando enfrenta os problemas singulares, complexos, incertos e conflitantes da aula como, por exemplo: as questões culturais, étnicas e sociais, se não se entendem esses processos de reflexão na ação.

Nesse sentido, o professor, que “assume seu papel de mediador, crítico e intérprete da cultura” e “que domina a capacidade de analisar e de comparar a fim de poder perceber, no lusco-fusco da cultura, os pressupostos, os preconceitos, as crenças e as idéias aceitas sem um exame racional” (Mellowki; Gauthier, 2004, p.558 -566), é determinante no processo de reinventar o conhecimento, pois pode se posicionar criticamente acerca dos instrumentos pedagógicos em questão/praticados o interior da escola, possibilitando a desconstrução de mitos, de paradigmas e de preconceitos, veiculados historicamente na cultura escolar, e dos estigmas relacionados a questões raciais e étnicas.

Essas ideias se fazem presentes no meio docente, pois a pesquisa revela que para o docente a clareza política e consciente frente ao cenário macro em que se insere a educação é condição para a revitalização da dimensão política de seus saberes e práticas, além de conduzi-lo a uma reflexão contínua sobre o seu papel enquanto docente e enquanto cidadão que se compromete com a qualidade da educação de seus alunos em suas diversidades étnicas e sociais.

Essas são questões prioritárias para a formação profissional do educador/a que terá que, no seu desempenho profissional, tratar da tensão entre a perspectiva de defesa do direito à diferença e, assim, abrir os caminhos de combate à desigualdade social, condição para uma sociedade mais justa e de paz.

Na contemporaneidade, vive-se um momento em que se configuram novos e diferenciados cenários sociais, políticos e sociais onde a globalização mundial, as questões étnicas, sociais, religiosas, a pluralidade cultural e as diversas formas de violência e exclusão social, latentes em nossa sociedade, impõem à educação e, portanto, aos educadores ultrapassar a visão romântica do diálogo intercultural e enfrentar os desafios e conflitos frente às situações de discriminação e preconceito que estão com frequência presentes no cotidiano escolar e, muitas vezes, ignoradas.

Por isso, não se pode deixar de compreender que a despeito dos avanços, ainda existe na escola um currículo eurocêntrico, que privilegia a cultura branca européia e menospreza as demais culturas dentro da composição do currículo e das atividades escolares. As culturas não brancas foram relegadas a uma inferioridade imposta no interior da escola, o que fez com que estudantes pertencentes a etnias oprimidas fossem submetidos ao fracasso escolar.

Conforme Gonçalves (2006), várias teorias tentavam explicar o fracasso escolar com base em características biológicas que apontariam uma suposta inferioridade genética relacionada à raça. Essa perspectiva serviu, segundo Apple (1997), para que vários governantes e formuladores de políticas neoliberais e conservadoras legitimassem a eliminação dos direitos sociais e educacionais de pobres, mulheres e negros. Nessa direção, pode-se afirmar que a educação escolar, historicamente, tem sido uma das aliadas para que essas minorias assumam posições sociais inferiores. Assim, a identidade étnica e racial é também uma questão de saber e poder. Nesse sentido, cumpre papel esclarecedor a concepção de sociedade e de educação que está por trás das propostas educacionais, se entendermos como Gonçalves e Silva (1996, p.175):

que fazemos parte de uma população culturalmente afro-brasileira, e trabalhamos com ela; portanto, apoiar e valorizar a criança negra não constitui em mero gesto de bondade, mas preocupação com a nossa própria identidade de brasileiros que têm raiz africana. Se insistirmos em desconhecê-la, se não a assumimos, nos mantemos alienados dentro de nossa própria cultura, tentando ser o que nossos antepassados poderão ter sido, mas nós já não somos. Temos que lutar contra os preconceitos que nos levam a desprezar as raízes negras e também as indígenas da cultura brasileira, pois, ao desprezar qualquer uma delas, desprezamos a nós mesmos. Triste é a situação de um povo, triste é a situação de pessoas que não admitem como são, e tentam ser, imitando o que não são.

É por tratar tais questões como fundamentais que se entende que os professores devem ser preparados para lidar com a diversidade cultural em sala de aula e refletir continuamente sobre o currículo e suas práticas, buscando modificar o ambiente escolar a fim de torná-lo menos opressor e mais democrático.

4 - Considerações finais

Alguns autores destacam que há lacunas na formação pedagógica do professor, tanto inicial quanto continuada. A respeito disso, Vasconcelos e Amorim (2005) destacam que a ausência da qualificação pedagógica do professor no Ensino Superior denota um peso enorme a

esses educadores frente às interfaces do “que ensinar”, “como ensinar” e a “quem ensinar”. Ao transitarem entre o amadorismo profissional e a profissionalização, estes se confrontam com várias dificuldades que não são previsíveis no seu cotidiano.

Para Masetto (2002) é necessário instituir a formação contínua do professor universitário, haja vista que o saber teórico ou aqueles oriundos da produção científica não se mostram como único domínio para o ensino e que serão aplicáveis na prática, o que torna imprescindível a interlocução destes com os saberes pedagógicos. Nesse sentido, o saber do professor não reside em saber aplicar o conhecimento teórico ou científico, mas em saber transformá-lo em saber complexo e articulado ao contexto em que ele é trabalhado/ produzido.

Um novo conceito de formação docente traz consigo a ideia de autonomia, que só é compatível se for vinculada a um projeto comum e a processos autônomos de formação e de desenvolvimento profissional, a um poder de intervenção curricular e organizativo, enfim, a um compromisso que transcenda o âmbito meramente técnico para atingir os âmbitos pessoal, profissional e social.

Os processos de formação devem analisar as dificuldades que o desqualificam para, a partir dos próprios grupos de professores, estabelecer mecanismos de reajuste profissional e para que suas atuações não se limitem apenas às salas de aula, já que a profissionalização e o desenvolvimento profissional estão vinculados também a causas profissionais e sociais que devem ser abordadas em diversos âmbitos.

Corroborar-se com a ideia de que a formação docente deve intervir a partir das demandas dos professores ou das instituições educativas com o objetivo de ajudar a resolver os problemas ou situações problemáticas profissionais que lhes são próprios. Suas contribuições formativas devem estar subordinadas à problemática específica mediante uma negociação prévia, envolvendo o professor em um processo de compromisso de reflexão na ação. Desta maneira, esse processo formativo tem sentido quando, a partir da igualdade e da colaboração, diagnostica obstáculos, fornece ajuda e apoio ou participa com os professores, refletindo sobre sua prática. Isso significa que o professor, que parte de uma realidade determinada, busca soluções para as possíveis situações que a prática comporta.

Portanto, exigir a qualidade da formação docente é uma questão ética e de responsabilidade social para evitar que se caia no “treinamento” culturalista e não inovador, na ostentação e na falácia. Temos que buscar a qualidade, mas sabendo que sua riqueza se encontra já no caminho. Como nos diz Giroux (1990 *apud* IMBERMÓN, 2002, p.102), temos que analisar o progresso de uma maneira não linear nem monolítica, integrando outras identidades sociais, outras manifestações culturais da vida cotidiana, e outras vozes secularmente silenciadas e marginalizadas.

Referências

- AZANHA, J. M. P. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, p.369-378, maio/ago.2004.
- BARAÚNA, S. M.; SILVA, V. A. Saberes e formação pedagógica: pensando a prática da docência universitária. In: FONSECA, S. G. (Org.). *Currículos, saberes e culturas Escolares*. Campinas, SP, Alínea, 2007.
- BARAÚNA, S. M.; ÁLVARES, V. O. de M. Docência Universitária- a prática e a formação do professor engenheiro. In: CICILLINI, G. A.; BARAÚNA, S. M. (Org.). *Formação docente- saberes e práticas pedagógicas*. Uberlândia, Edufu, 2006.
- BARTH, B. M.. *O Saber em Construção*. Instituto Piaget, 1996.
- BENEDITO, V. et al. *La formación universitaria a debate*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1995.
- BONETI, J. W. Ser ou estar pobre: a construção social da noção da desigualdade. *Revista Contexto & Educação*, n. 62. Abril/junho/200, Ijuí: Editora Unijuí, 2001, p. 115-134.
- CARMO, A. A. Inclusão escolar: roupa nova em corpo velho. *Revista Integração*. Brasília, v. 13, n. 23, p. 43-47, 2001.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.164p.
- CICILLINI, G. A.; NOVAIS, G. S.. *Formação docente e inclusão escolar: ensinando de um jeito que não aprendi?* 12 mar. Disciplina Formação docente e Práticas Pedagógicas, 2009. 18 diapositivos.
- CICILLINI, G. A.. Conhecimento científico e conhecimento escolar: aproximações e distanciamentos. In: CICILLINI, Graça Aparecida; NOGUEIRA, S. V. (Orgs.). *Educação Escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas*. Uberlândia: EDUFU, 2002.
- CICILLINI, G. A.; ALMEIDA, Carmen Lúcia. Igualdade de direitos e direito à diferença- interfaces no cotidiano escolar. In: CICILLINI, G. A.; BARAÚNA, S. M. (Org.). *Formação Docente- saberes e práticas pedagógicas*. Uberlândia, Edufu, 2006.
- FERREIRA, A. B. H. *Mini-dicionário da Língua Portuguesa*, Curitiba: Posigraf, 2004.
- FONSECA, S. G. Saberes da experiência, histórias de vida e formação docente. In: CICILLINI, Graça Aparecida; NOGUEIRA, S. V. (Orgs.). *Educação Escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas*. Uberlândia: EDUFU, 2002.
- GONÇALVES, L. R. D. Educação das relações étnico-raciais: o desafio da formação docente. In: *29ª Reunião Anual da ANPED, 2006, Caxambu*. 29ª Reunião Anual da ANPED, 2006
- GONÇALVES, L. R. D.; SILVA, P. B. Prática do racismo e formação de professores. In: DAYRELL, Juarez. *Múltiplos Olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 3 ed. São Paulo, Cortez, 2002.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M.A. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo:

Atlas, 203. 311p.

LORO, Guacira Lopes. Segredos e mentiras do currículo: Sexualidade e gênero nas práticas escolares. In: LORO, Guacira Lopes. *Currículo, gênero e sexualidade*. Porto: Porto Editora, 2000. p. 37-57.

MANTOAN, M. T. E.. *Inclusão escolar: o que é? Por que? E como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003. 95 p.

MASSETO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2002.

MELLOUKI, M'H.; GAUTHIER, C.. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 537-571. maio/ago. 2004.

NOVAIS, G. S.. *A participação excludente na escola pública: um estudo das representações de educadoras sobre aluno(a), escola e prática pedagógica*. 2005. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo, São Paulo. 2005.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação e Sociedade*, v. 22, n 74, 2001.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. *Sobre o alcance teórico do conceito "exclusão"*. Porto Alegre, Civitas, v. 4, n.1, jan.-jun. 2004.

PALITOT, M. D; BRITO, F. de A. T. de. *Revista Conceitos*, Julho de 2004/ julho de 2005. Disponível em: <<http://www.adufpb.org/publica/conceitos/11/art06.pdf>> Acesso em: 10 maio 2009.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68, Dezembro/99.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2005.

PLACO, V.M.N de; SILVA, S.H. da S. A formação do professor: reflexões, desafios e perspectivas. In: BRUNO, E.B.G; ALMEIDA, L.R.de; CHRISTOV, L.H. da S. *O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Loyola, 2007.

SCHÖN, D. The Reflective practitioner. Londres. Temple Smith. In: GIMENO, J.; PÉREZ GÓMEZ, A.I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L.. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, vol 4, 1991.

VASCONCELOS, M. C.; AMORIM, D. C. G. *A docência no Ensino Superior: uma reflexão sobre a relação pedagógica*. Trabalho apresentado no V SIMPOED-2005. Disponível em www.simpoad.ufop.br. Acesso em 01/10/08.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico. In: *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

Capítulo III

Contribuições dos estudos da linguagem para o processo de inserção do aluno com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino superior

Gustavo Ximenes Cunha

A inclusão da pessoa com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Ensino Superior constitui um passo incontornável para a conquista de uma sociedade igualitária, em que o respeito às diferenças é condição para se viver em comunidade. Ao entrar na universidade, a pessoa com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação espera exercer plenamente o papel social de aluno, o que implica o direito de obter uma sólida formação para ingressar no mercado de trabalho, trilhando a carreira desejada. Por isso, as medidas de inserção desse aluno na universidade não devem se limitar a modificações infraestruturais, permitindo o acesso aos ambientes da universidade, mas devem também propiciar a ele condições de vivenciar todas as práticas interacionais que fazem parte do cotidiano de um aluno universitário.

Adotando essa perspectiva inclusiva ampla, este trabalho procura refletir sobre as condições da inserção do aluno com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas atividades ou práticas ligadas ao Ensino Superior. Parte-se do princípio de que a inserção efetiva desse aluno na universidade tem reflexos importantes sobre as práticas interacionais da comunidade acadêmica. Para saber de que forma esses reflexos

se dão, trataremos inicialmente da noção de “prática interacional”, definindo, com base em contribuições recentes dos Estudos da Linguagem, quais componentes sociais participam da formulação dessa noção.

Após definir o que seja uma prática interacional, este trabalho procura verificar os impactos que a inserção do aluno com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação pode provocar na aula, prática interacional típica da comunidade acadêmica, em que os principais atores dessa comunidade (professor e alunos) dialogam, atuando em parceria na construção de conhecimentos úteis ao exercício de uma profissão. Defendemos que a universidade precisa flexibilizar o modelo tradicional de aula, em função das demandas do aluno com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Serão analisados, então, os impactos que a entrada desse aluno na sala de aula exerce sobre os componentes sociais que tradicionalmente caracterizam uma aula, a fim de identificar os desafios que a inserção efetiva desse novo agente coloca para a universidade.

Por fim, este trabalho trata das contribuições que a entrada desse aluno no Ensino Superior pode trazer para uma compreensão mais ampla das práticas interacionais que, assim como a aula, são mediadas pela linguagem. Especificamente, a parte final deste capítulo procura mostrar que as demandas do aluno com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tornando necessárias novas formas de ensino e aprendizagem, podem contribuir de maneira significativa para se repensar, no âmbito dos Estudos da Linguagem, as relações entre a realização efetiva de uma prática interacional e os conhecimentos esquemáticos que, ao longo da vida, adquirimos acerca dessa prática.

1 - As práticas interacionais nos Estudos da Linguagem

A partir da segunda metade do século XX, os estudos sobre linguagem sofreram uma verdadeira revolução ao abandonarem progressivamente a noção de língua como código ou sistema abstrato de signos e ao considerarem a língua em uso como um objeto científico pertinente. Inicialmente, essa mudança de perspectiva levou os estudiosos da linguagem a ampliar seu escopo

de análise para além do limite do período, unidade de análise máxima da gramática tradicional, buscando fazer do texto uma unidade de análise capaz de, assim como o período, ser estudada em unidades de níveis inferiores e recursivamente combináveis. Esse é o momento da criação de gramáticas textuais, como a de Weinrich e Petöfi (Koch, 2004).

Posteriormente, as limitações dessa abordagem sintática do texto levaram os linguistas a perceber que o texto enquanto estrutura de constituintes hierarquicamente organizados não constitui um objeto autônomo, uma vez que diferentes fatores de ordem extralinguística exercem influência sobre a composição da estrutura textual. Correntes teóricas, como a Análise do Discurso, a Semântica Enunciativa e a Análise da Conversação, passaram a privilegiar o estudo do processo de constituição do discurso em detrimento do estudo exclusivo e limitado da arquitetura interna do texto¹. Ao se “abrir” para o estudo do discurso, os linguistas passam a desenvolver ou a inserir em seu campo conceitual unidades analíticas consideradas desnecessárias para o estudo da estrutura imanente da língua, como ato de fala, turno de fala, sujeito, locutor, interlocutor, enunciação. Esse é o momento em que a Linguística toma consciência da complexidade do seu objeto de estudo, o discurso, e incorpora as contribuições de outras disciplinas, como a Psicologia, a Filosofia e a Antropologia.

Nas últimas décadas, essa perspectiva discursiva dos estudos linguísticos tem se radicalizado com a consideração de que a linguagem é uma forma de interação com o outro. Atualmente, os Estudos da Linguagem passam por um movimento que alguns teóricos chamam de “virada acional” (Kerbrat-Orecchioni, 2004, Fillietaz, 2000, 2003, 2004), em que se considera que uma produção languageira não constitui uma realidade semiótica descontextualizada, de que é preciso decodificar o significado, mas constitui uma forma de agir no mundo e de participar de uma ação conjunta.

¹ Importante nos Estudos da Linguagem é a distinção entre texto e discurso. Sem desconsiderar a flutuação conceitual de que essas noções têm sido objeto nos últimos tempos, este trabalho segue os postulados do Modelo de Análise Modular do Discurso (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001), para o qual o texto diz respeito à forma como os constituintes textuais (trocas, intervenções e atos languageiros) se organizam hierarquicamente, ao passo que o discurso constitui o ponto de interseção das dimensões linguística, textual e situacional. Nesse sentido, o texto constitui uma dimensão específica do discurso.

Nesse contexto, várias correntes teóricas procuram descrever as especificidades das práticas interacionais atestadas no cotidiano, extraindo os elementos de ordem situacional que são relevantes para o estudo do desenvolvimento conjunto de uma atividade linguageira. Isso porque, apesar das diferenças conceituais e metodológicas que os diferenciam, modelos oriundos da Análise do Discurso francófona (Roulet; Filliettaz; Grobet, 2001, Charaudeau, 1992, Bronckart, 2007), da Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas (Schnewly; DOLZ, 2004), da Análise do Discurso anglo-saxônica (Van Dijk, 1992, 2008, Bazerman, 2006) e da Linguística do Texto (Adam, 1999) postulam que as práticas interacionais ocupam um lugar central na construção da relação dos indivíduos com a realidade. Ao tratarem de trabalhos que se inscrevem em abordagens interacionistas da linguagem, Filliettaz e Schubauer-Leoni (2008, p. 7-8, tradução nossa) observam que:

Esses trabalhos sublinham o caráter eminentemente coletivo e contextualizado dos processos de raciocínio e de aprendizagem; eles buscam evidenciar a importância dos mecanismos dialógicos ou conversacionais na circulação das representações que lhe são associadas; enfim, eles admitem muito amplamente o pressuposto de que as capacidades cognitivas ditas superiores não se concebem estritamente como mecanismos psíquicos individuais, mas implicam, ao contrário, componentes sociais nos quais a mediação dos signos, especialmente linguísticos, desempenha um papel determinante.

Nas práticas interacionais que ocorrem nas diversas esferas de uso da língua (acadêmica, familiar, religiosa, jornalística, etc), alguns componentes sociais ou situacionais são apontados por alguns estudiosos (Roulet; Filliettaz; Grobet, 2001, Kerbrat-Orecchioni, 2006, BURGER, 2004) como responsáveis por exercer impacto especial sobre a forma como os interlocutores participam dessas práticas. Esses componentes são:

- a) Os agentes (ou interagentes).
- b) Os objetivos individuais.
- c) Os objetivos comuns.
- d) Os recursos semióticos (linguagem verbal, expressões facial e corporal, etc.).
- e) A possibilidade ou não de reciprocidade entre os agentes.

f) Os conhecimentos esquemáticos sobre o gênero de atividade em curso.

Embora não esgotem a lista dos componentes sociais que participam das atividades cotidianas, esses seis componentes permitem oferecer uma caracterização satisfatória das práticas interacionais. Como o próximo item deste trabalho verifica o impacto da inserção do aluno com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na sala de aula, vamos mostrar, a título de ilustração, como esses seis componentes podem ser úteis para caracterizar uma aula.

Considerada uma ação conjunta ou uma prática interacional, uma aula ministrada num curso superior engaja uma pluralidade de *agentes*, os quais assumem papéis sociais historicamente bem definidos (professor e alunos). Esses agentes perseguem uma série de *objetivos individuais*. Enquanto os alunos procuram adquirir conhecimentos e técnicas para o exercício de uma profissão, o professor busca auxiliá-los, propiciando o desenvolvimento de capacidades consideradas necessárias ao exercício dessa profissão. Mas esses agentes também perseguem *objetivos comuns*. Tanto o professor quanto os alunos buscam conduzir a aula, com o objetivo de construir em parceria saberes ligados a uma área específica do conhecimento. Para alcançar os objetivos individuais e comuns, os agentes realizam ações, as quais são mediadas por diferentes *recursos semióticos*, dos quais a linguagem verbal talvez seja o recurso mais saliente, mas jamais o único, já que desenhos no quadro-negro, gráficos em slides, inúmeras expressões faciais e corporais, esquemas e tabelas costumam compor a constelação de recursos utilizados por professores e alunos na condução de uma aula, produzindo significações múltiplas.

Na aula, a utilização desses recursos semióticos para interagir evidencia a existência de *reciprocidade* entre os agentes, os quais num jogo de perguntas e respostas contribuem para o objetivo comum de construção de saberes. Por fim, a participação do professor e dos alunos em outras aulas é fonte de *conhecimentos esquemáticos* sobre as especificidades de uma aula num curso superior. Porque já participou de outras aulas ao longo de sua história de vida, um aluno sabe com alguma segurança quais são as etapas de desenvolvimento de uma aula, bem como quais expectativas deve ter acerca do comportamento

das pessoas com as quais vai interagir, ainda que nunca as tenha visto antes. É esse conhecimento esquemático e sócio-historicamente constituído que permite a uma grande parcela dos membros da nossa comunidade apontar as diferenças entre uma aula num curso superior e, por exemplo, uma aula de surfe. Na aula de surfe, todos os seis componentes mencionados sofrem alterações profundas.

Como se pode perceber, o engajamento de dois ou mais agentes numa prática interacional determinada é uma atividade complexa, já que a realização de uma ação conjunta não se limita à codificação e à decodificação de informações por meio da língua. A realização de uma ação conjunta requer, além desse processo básico de decodificação linguística, mecanismos de cooperação e de coordenação locais entre os agentes, bem como a mobilização de informações esquemáticas acerca desse gênero de ação conjunta, o que aponta para o caráter histórico e social dos recursos utilizados numa interação (Fillietaz, 1997; Bronckart, 2007).

Inserindo-se nessa vertente interacionista dos Estudos da Linguagem, este trabalho busca lançar luzes sobre o desafio que constitui o processo de inclusão efetiva no Ensino Superior do aluno com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, processo por meio do qual esse aluno deve se transformar em um participante das práticas interacionais que se observam na esfera acadêmica. O esforço aqui, ainda que programático, é o de ultrapassar a visão restrita da pessoa com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação como a de alguém, cuja inserção numa esfera social definida, a acadêmica, ocorre simplesmente quando a ele se dão os meios infraestruturais de acesso aos ambientes de uma faculdade, como rampas e elevadores, por exemplo.

Os meios infraestruturais são de fundamental importância para que a inserção se efetive, mas constituem apenas um primeiro passo na busca por fazer dessa pessoa um aluno que, assim como os demais, participa das práticas mais corriqueiras de uma faculdade, como contribuir para a condução de uma aula, participar de um seminário, realizar provas, consultar o acervo *on-line* da biblioteca, fazer empréstimos de livros, matricular-se em disciplinas, produzir trabalho de final de curso, assistir a palestras, realizar atividades em grupo, etc. Com esse inventário nada exaustivo de práticas acadêmicas, observa-

se que inserir uma pessoa com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Ensino Superior requer muito mais do que modificações arquitetônicas, já que implica a mobilização dos corpos docente e discente da universidade na direção de aceitar o novo, o diferente, operando mudanças significativas nas práticas interacionais da academia.

No próximo item, verificaremos de que forma essas colocações sobre a noção de “prática interacional”, advindas da vertente interacionista dos Estudos da Linguagem, podem ajudar a compreender como os membros da comunidade acadêmica devem cooperar no processo de transformação da pessoa com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em um aluno apto a vivenciar uma prática interacional típica da academia, a aula.

2 - A inserção de um novo agente numa prática interacional específica: a aula

Vimos no item anterior que as práticas acadêmicas de modo geral e a aula em particular são processos interacionais que comportam uma face esquemática (sócio-histórica) e uma face emergente (contextual). A face esquemática da aula diz respeito aos conhecimentos que o agente apreende ao longo de sua história de vida acerca dessa prática e que lhe permitem fazer previsões úteis sobre como ele e os outros participantes da interação vão agir conjuntamente. Esses conhecimentos prévios e compartilhados, que funcionam mesmo como um guia cognitivo para os agentes (Roulet, 1995; Filliettaz, 1997), fazem da aula um gênero de discurso típico da esfera acadêmica².

Entretanto, no desenvolvimento efetivo de uma aula, esses conhecimentos e expectativas sobre o gênero “aula” não têm o poder de determinar todos os aspectos e todas as etapas que participam da sua configuração. Nesse sentido, os conhecimentos sobre o gênero se adaptam às modificações impostas pelo contexto local, uma vez que o processo de

² Neste trabalho, a noção de “gênero de discurso” diz respeito a representações mentais esquemáticas acerca das atividades que se realizam no interior das diferentes esferas de uso da língua (acadêmica, jornalística, familiar, etc.). Especificamente, essas representações constituem um conjunto de expectativas sócio-historicamente constituídas pelos membros de uma comunidade, que os auxiliam na realização de práticas interacionais conjuntas (FILLIETAZ, 2000, 2003, 2006). Para um panorama das diferentes noções de gêneros elaboradas nas últimas décadas, ver Dell’Isola (2009) e Meurer; Bonini; Motta-Roth (2005).

cooperação e coordenação exigido por uma prática interacional torna necessários ajustes, acordos e reformulações entre os interagentes. O que se verifica, então, é que, na condução de uma aula, aspectos esquemáticos e emergentes se influenciam de forma mútua e constante (Filliettaz, 2006). Em outros termos, na aula, “a materialização didático-discursiva do projeto de interação está subordinada tanto a aspectos cognitivos como a aspectos sociais emergentes da interação” (Matêncio, 2001, p. 98). Ao longo do tempo, esse embate entre o conhecido e o novo pode levar a mudanças na forma de agir de uma comunidade, provocando alterações nos gêneros.

Nessa perspectiva, defende-se aqui que a inclusão de um novo ator no cenário de uma prática interacional, como a aula, pode ter impacto sobre a forma como a comunidade acadêmica veio constituindo ao longo de sua história o gênero “aula”, já que as demandas desse ator devem (e precisam) promover alterações sistemáticas nos componentes sociais que caracterizam essa prática interacional. Ou seja, a inclusão de uma pessoa com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação deve ser vista como um processo que, com o passar do tempo, pode provocar modificações no modo como professores e alunos entendem atualmente o que seja uma aula. Isso significa que esse processo de inclusão exige a participação ativa não só dos governos, mas da comunidade acadêmica de modo geral, que deve estar disposta a adquirir novos hábitos e a modificar práticas já cristalizadas.

Defendendo postura semelhante sobre a inclusão da pessoa com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Ensino Superior, Siqueira e Santana (2010, p. 128) observam que essa inclusão “repousa em princípios até então considerados incomuns, tais como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência com diferentes grupos sociais e a aprendizagem através da cooperação”. Com a aceitação desses princípios, os quais devem atuar como diretrizes para a formulação das práticas acadêmicas, será possível vislumbrar uma realidade em que a pessoa com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação possa ter garantido o seu direito de cursar e concluir o Ensino Superior.

Nessa realidade que se busca, é preciso haver investimentos

não apenas em modificações arquitetônicas, mas também na formação específica do corpo docente da universidade, para atender aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Afinal, o modelo de aula que se pratica na universidade (e, de modo geral, em todos os outros níveis da educação escolar) não se adapta ou se adapta mal às exigências desse aluno, o qual requer que novas práticas interacionais ou novos modelos de aula sejam desenvolvidos e implantados, a fim de possibilitar que a aprendizagem e a formação profissional se efetivem.

Pensando no papel do professor na conquista dessa realidade inclusiva, Castanho e Freitas (2006, p. 88) apontam que “qualificar o profissional no Ensino Superior, que ao longo de sua trajetória como docente poderá defrontar-se com um aluno que apresente alguma necessidade educacional especial, exige uma preparação que vai além do conhecimento científico.” Isso porque, ainda de acordo com as autoras, “existem zonas práticas indeterminadas, como, por exemplo, incertezas, singularidades e conflitos de valores que fazem parte do cotidiano acadêmico, e que o professor deve enfrentar”.

Do nosso ponto de vista, as incertezas, as singularidades e os conflitos para os quais o professor precisa se abrir, com a entrada de um novo agente na sala de aula, se devem em grande medida aos ajustes que todos os participantes de uma aula, e não só os professores, têm que operar na maneira como compreendem os componentes que, tradicionalmente, configuram uma aula, bem como as suas etapas típicas de desenvolvimento. Em outros termos, as incertezas e as dúvidas surgem no momento em que o professor em particular vê desestabilizados os conhecimentos que adquiriu ao longo de sua vivência sobre o que é uma aula, quando da entrada de um ator, para o qual essa concepção de aula não funciona ou é problemática.

Um dos desafios que se colocam para a inclusão do aluno com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação é, então, o de encontrar meios para flexibilizar a concepção de aula prevalecente no meio acadêmico, inserindo na noção mesma desse gênero as variáveis com as quais o professor e os alunos vão lidar no momento em que na sala de aula houver alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O desafio é amplo na medida em que a flexibilização de conhecimentos adquiridos acerca de um gênero bem definido como a aula constitui um

processo que não se efetiva da noite para o dia, com base em decretos e medidas *ad hoc*. Ao contrário, esse tipo de flexibilização é um processo lento, social e historicamente condicionado, que envolve a participação de toda uma comunidade.

Sem pretender fornecer parâmetros a serem seguidos na tarefa tão complexa que é modificar uma prática social cristalizada, a sequência deste item traz antes apontamentos sobre as possíveis alterações que a entrada do aluno com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação pode provocar no gênero “aula”, para que a sua inclusão no ambiente acadêmico se concretize de fato. Mais especificamente, o objetivo é repensar os seis componentes sociais apresentados no item anterior, os quais foram utilizados para caracterizar a aula. O questionamento que vai nortear a reflexão é: como as demandas do aluno com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação interferem em cada um dos componentes que caracterizam a aula?

2.1 - Agentes

Para que os agentes, que participam de uma aula, assumam os papéis sociais de professor e alunos, não basta o acesso ao ambiente físico em que o processo interacional da aula será conduzido. É preciso que tanto o professor quanto os alunos negociem a assunção desses papéis. Essa negociação dos papéis sociais a serem desempenhados numa interação é um processo complexo, de que participam desde índices locais, como o comportamento dos agentes, até índices mais globais, como a instituição que endossa o direito de um agente assumir o papel de professor, por exemplo.

Na assunção dos papéis sociais que os agentes desempenham no desenvolvimento de uma aula, o outro tem importância fundamental (Geraldi, 1997, Roulet; Filliettaz; Grobet, 2001). Se aquele que pretende assumir o papel de professor não obtém do aluno a “permissão” para exercê-lo, a interação simplesmente não acontece. O inverso também pode ocorrer, já que a interação se torna impossível, quando o agente que pretende assumir o papel de aluno não obtém do professor a “permissão” para exercer esse papel. Nesse caso, o professor atribui ao outro a incapacidade de desempenhar as ações tipicamente associadas ao papel de aluno.

No lugar desse outro, encontra-se, não raro, a pessoa com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Carente de meios que lhe possibilitem participar do jogo de perguntas e respostas que caracteriza uma aula tradicional, expositiva, essa pessoa permanece à margem do processo interacional que se instaura em sala de aula entre o professor e os demais agentes, aqueles de quem o professor legitimou a assunção do papel de alunos. É o que ilustra o relato apresentado por Cruz e Dias (2009, p. 73) de um aluno universitário com deficiência auditiva: *“O professor não sabia como agir com esse aluno e acabava ignorando-o, agindo com agressividade ou pedindo para que tivesse paciência: você é a primeira surda aqui na faculdade, eu não estou acostumada, tenha paciência.”*

Necessário, então, é dar à pessoa com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação as condições de assumir o papel de aluno, dando ao professor a possibilidade de ver esse outro como um agente capaz de participar ativamente da interação. Para que isso ocorra, a aula pode contar com a participação de outros agentes como, por exemplo, monitores especializados em atender às demandas do aluno com quaisquer necessidades especiais, ou com recursos tecnológicos que permitam ao professor substituir o modelo de perguntas e respostas por outro mais flexível, em que alunos surdos, com deficiência auditiva e visual, por exemplo, possam participar do processo de aprendizagem em condições de igualdade com os demais alunos. O modelo da aula expositiva pode ainda ceder espaço a uma aula em que grupos de estudos formados por alunos com e sem necessidades especiais se auxiliem mutuamente na resolução de problemas lançados pelo professor.

2.2 - Objetivos individuais

No item 1, apresentamos como um objetivo individual dos alunos adquirir conhecimentos e técnicas para o exercício de uma profissão. Para o aluno com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, esse objetivo se torna mais complexo e precisa ser repensado, em função das suas demandas como aluno e como futuro profissional.

O aluno com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação poderá exercer a profissão que escolheu, se os conhecimentos e as técnicas ensinados na universidade permitirem a ele o exercício dessa profissão. Afinal, de nada adianta dar a uma pessoa o direito de assumir o papel de aluno, se as técnicas que aprendeu não permitirem a ela no futuro assumir o papel de advogado, economista, jornalista, engenheiro, etc. Em outros termos, a finalidade de uma aula num curso superior é fazer com que o aluno possa exercer a profissão para cujo exercício está se preparando.

Em suma, é preciso que a universidade invista em pesquisas que desenvolvam técnicas capazes de fazer com que os alunos que possuem quaisquer necessidades educacionais especiais possam exercer quaisquer profissões. Só assim a inclusão da pessoa com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na universidade terá como resultado a inclusão irrestrita dessa pessoa na sociedade.

2.3 - Objetivos comuns

Os objetivos individuais, que os agentes perseguem, são parcialmente interdependentes e concorrem para a busca de objetivos comuns (Filliettaz, 2000). Na interação entre professor e alunos, vimos que é um objetivo comum a condução de uma aula, para a construção de saberes ligados a uma área específica do conhecimento. Sem substituir esses conhecimentos por outros, a participação do aluno com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação-no processo interacional provoca, porém, alterações nesse objetivo, que não podem ser negligenciadas.

Em primeiro lugar, as etapas de condução de uma aula expositiva poderão sofrer alterações, porque, como já foi dito, esse modelo de aula não atende plenamente às demandas do aluno com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Segundo Matêncio (2001), a organização global de uma aula expositiva típica compreende as seguintes etapas: 1ª) *abertura da interação*; 2ª) *preparação para as atividades do dia*; 3ª) *desenvolvimento das atividades do dia*; 4ª) *conclusão dessas atividades*; e 5ª) *encerramento da interação*. A entrada do aluno com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/

superdotação—e de outros agentes, como monitores, pode fazer com que a ordem cronológica dessas etapas precise ser substituída por outra, em que a etapa *preparação para as atividades do dia*, por exemplo, seja feita entre o aluno e o monitor, antes mesmo da entrada do professor em sala de aula e da etapa *abertura da interação* entre professor, alunos e monitores.

Em segundo lugar, a construção realizada pelo professor e pelos alunos de saberes ligados a uma área específica do conhecimento precisa levar em consideração os desafios que o aluno com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação vai enfrentar futuramente, quando ingressar no mercado de trabalho. Nesse sentido, a formação dos futuros profissionais precisa contemplar também os conhecimentos e as técnicas necessários ao exercício da profissão por uma pessoa que possui algum tipo de deficiência sensorial, física ou mental. Dessa forma, incluir alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Ensino Superior implica a reformulação pelas faculdades de suas grades curriculares, o que tem como pressuposto o investimento mencionado no subitem anterior em pesquisas que desenvolvam técnicas capazes de possibilitar a esses alunos exercer quaisquer profissões.

2.4 - Recursos semióticos

Para interagir, professor e alunos se valem de um conjunto de recursos semióticos. Como foi dito, é possível que na interação em sala de aula a linguagem verbal seja o recurso mais saliente, mas não é jamais o único. Conforme Pimenta (2006, p. 124), “ao assumir determinadas posições de sujeito, o indivíduo lança mão de diferentes modos semióticos”. Ainda segundo a autora (p. 76), “A interação e a comunicação entre seres humanos se dá [...] por meio da troca de mensagens verbais e não-verbais; ora prevalece um sistema ora outro”. Assim, para assumir uma posição de sujeito ou um papel social e participar plenamente de uma interação, o agente se vale de diferentes modos: a linguagem verbal, os gestos, as expressões faciais, a postura corporal, etc. Ainda que um desses modos prevaleça, todos eles concorrem para a realização dos processos de coordenação e de cooperação entre os interagentes.

Na aula expositiva tradicional, prevalece o modo linguageiro ou verbal, o que pode ser fonte de problema para um deficiente auditivo, por exemplo (Cruz; Dias, 2009). Sem a utilização de recursos tecnológicos específicos ou sem o auxílio de um monitor, esse aluno simplesmente permanecerá à margem do processo educacional, não participando da interação, porque não terá acesso a um modo discursivo adaptado a suas necessidades. A promoção do acesso da pessoa com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação ao Ensino Superior passa, portanto, pelo investimento em tecnologia e em materiais pedagógicos que, em função das diferentes necessidades educacionais especiais, permitam articular recursos semióticos variados e o contexto da sala de aula.

2.5 - Reciprocidade

Na sala de aula, a existência de reciprocidade entre os interagentes é condição fundamental para o desenvolvimento da interação e, conseqüentemente, para o aprendizado. A possibilidade de perguntar e de responder está na essência do processo interacional que caracteriza o contexto de ensino e aprendizagem da sala de aula (Matêncio, 2001). Nesse contexto, professor e alunos operam diferentes manobras discursivas, tais como: reformulações e repetições de partes da fala, topicalização de informações sobre as quais existem dúvidas, interrupções do fluxo informacional, reativação de informações sobre as quais parecia não haver mais dúvidas, levantamento de questões para discussão, organização e orientação de porções da fala por meio de marcadores (*a seguir, adiante, a partir de agora*), etc. (Marcuschi, 1988). Todas essas manobras discursivas fazem parte do processo interacional e pressupõem a existência de reciprocidade entre os agentes, já que elas são realizadas em função do outro, como estratégias cuja finalidade é viabilizar o aprendizado.

Porque a realização dessas manobras é constitutiva da interação que ocorre em sala de aula, é preciso que o sistema educacional dê a todos os alunos a possibilidade de realizá-las. Do contrário, compromete-se o desenvolvimento da interação entre professor e alunos e, dessa forma, impossibilita-se o aprendizado.

Por isso, o aluno, cujas necessidades educacionais especiais dificultam ou impossibilitam a reciprocidade entre si e entre os demais

agentes, precisa ter disponíveis recursos que tornem viável essa reciprocidade, que permitam a ele participar da aula, interrogando, expondo suas opiniões, concordando com a fala do outro ou dela discordando. Também é possível, por meio de capacitação do corpo docente, o desenvolvimento de práticas educacionais em que, dependendo das necessidades do aluno, a interação não seja predominantemente verbal, mas se valha de forma mais intensa de outros recursos semióticos e de tecnologias específicas. Só assim o aluno com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação não permanecerá alheio à interação que caracteriza uma aula, podendo participar de forma ativa do processo de construção de saberes.

2.6 - Conhecimentos esquemáticos

Como dissemos, os participantes de uma aula de um curso superior são dotados de conhecimentos esquemáticos acerca de uma aula expositiva. Desses conhecimentos fazem parte o local ou o ambiente institucional onde a interação costuma ocorrer, os papéis sociais assumidos pelos agentes, a finalidade da interação, a duração aproximada de uma aula, as suas etapas de desenvolvimento típicas, etc. Na condução de uma aula específica, professor e aluno ativam esses conhecimentos esquemáticos, os quais, longe de constituir um roteiro estático e determinante de ações, funcionam como um quadro de expectativas capaz de se adaptar aos elementos imprevistos do contexto local. Assim, se por qualquer motivo o professor encerra uma aula antes de completadas as etapas típicas de seu desenvolvimento, nem por isso o professor e os alunos deixarão de caracterizar ou categorizar a interação ocorrida como uma aula. Da mesma forma, o processo de ensino e aprendizagem não deixará de ser uma aula, se num dia de calor intenso professor e alunos optarem por uma aula ao ar livre, fora da sala.

Essa capacidade de adaptação ao novo dos conhecimentos esquemáticos culturalmente adquiridos permite que alterações possam ser implementadas no modelo tradicional de aula. Para que a inserção do aluno com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Ensino Superior ocorra de fato, essas alterações são incontornáveis. Assim, na tarefa de inserir esse aluno na universidade, todos os agentes – professores, alunos, diretores

– devem estar conscientes da complexidade de um processo que vai e deve levar a modificações na forma como a comunidade acadêmica concebe o que seja uma aula.

Como vimos nos subitens anteriores, para que o aluno com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tenha acesso a uma sólida formação profissional, o processo de ensino e aprendizagem precisa abandonar ou flexibilizar o molde da aula expositiva tradicional e incorporar novos agentes, novos recursos semióticos, novas etapas de desenvolvimento da interação, novos objetivos, novos objetos de ensino. Essas modificações implicam inevitavelmente uma remodelagem de conhecimentos adquiridos. Assim, o gênero “aula”, ou seja, o nosso quadro de expectativas sobre quais elementos caracterizam uma aula típica deverá incorporar novos elementos, tornando-se mais flexível e mais sensível às necessidades do outro.

3 - Contribuições ao estudo das práticas mediadas pela linguagem

Após refletir sobre os impactos que a inserção do aluno com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em sala de aula deve exercer sobre o processo de ensino e aprendizagem, nosso objetivo agora é verificar de que forma a inserção de um novo ator numa prática interacional típica da academia pode contribuir para uma melhor compreensão das relações complexas que se tecem entre os recursos esquemáticos sócio-culturalmente adquiridos (os gêneros de discurso) e os processos emergentes de coordenação e cooperação entre os agentes (o contexto local). Em suma, procuraremos neste item refletir sobre as contribuições que os desafios levantados pela inserção do aluno com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Ensino Superior podem trazer para a compreensão das práticas interacionais mediadas pela linguagem.

As atividades que ocorrem no interior da esfera acadêmica sofrem restrições institucionais que levam essas atividades a se caracterizarem por um grau de formalidade bem maior do que as atividades que ocorrem no interior de outras esferas, como a familiar, por exemplo (Marcuschi, 2008). Assim, é mais fácil elencar as características e as etapas de desenvolvimento do gênero “defesa

de tese” do que aquelas do gênero “relato de experiência pessoal”. Isso porque, em função de necessidades comunicativas surgidas no interior da esfera acadêmica, a prática de defender uma tese para obter um título cristalizou características e etapas mais bem definidas. Dado o caráter ritualístico de grande parte dos gêneros acadêmicos, a inserção de novos atores em práticas fortemente cristalizadas, como alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, exige que pesquisadores de diferentes disciplinas (Análise do Discurso, Linguística Aplicada, Pedagogia, Psicologia da Educação) reúnam esforços na tentativa de repensar teórica e empiricamente questões como estas:

- a) Como se dá o processo de aquisição de um gênero de discurso?
- b) Os conhecimentos que um agente adquire sobre um gênero se modificam ao longo de sua vivência?
- c) Qual impacto o contexto local exerce sobre os conhecimentos que um agente já adquiriu acerca de um gênero?

Neste trabalho, defendemos com Filliettaz (2003, 2006) a ideia segundo a qual os aspectos locais ou emergentes de uma interação específica podem ter impacto sobre os conhecimentos já adquiridos acerca de um gênero. Ao contrário de outras abordagens para as quais o gênero tem um caráter determinante e determinista sobre a atividade em curso, acreditamos que os aspectos esquemáticos e emergentes em jogo numa interação estão em constante embate e, por isso mesmo, estabelecem relações de influência mútua. Se não houvesse essa influência, o gênero não sofreria alterações ao longo da história e da evolução de uma comunidade. Afinal, é sob a pressão do novo, do inesperado que os conhecimentos adquiridos sofrem alterações, permitindo-nos incorporar novos elementos com que interpretar a realidade.

Com essas considerações, é possível entrever um horizonte de respostas para as questões colocadas anteriormente, já que a interferência de elementos contextuais passa a desempenhar um papel ativo na consolidação ou na modificação dos conhecimentos adquiridos sobre um dado gênero de discurso. Embora não seja o objetivo deste trabalho buscar respostas para as questões colocadas, que são muito amplas e carecem de estudos aprofundados, acreditamos que a adoção de um modelo teórico mais flexível sobre

os gêneros é condição fundamental para se pensar a inserção plena do aluno com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no interior das práticas interacionais da esfera acadêmica.

Segundo Adam (1999, p. 90-91, tradução nossa), que se filia à corrente bakhtiniana de estudos linguísticos, os gêneros são regulados por dois princípios:

- a) Um *princípio centrípeto de identidade*, voltado para o passado, para a repetição, para a reprodução e governado por regras (núcleo normativo).
- b) Um *princípio centrífugo de diferença*, voltado para o futuro, para a inovação e deslocando as regras (variação).

Nabuscapormostrarqueessesprincípios são mais complementares do que contraditórios, Adam (1999, p. 91) observa que:

O fator principal de inovação é ligado às condições mesmas de cada ato de enunciação: a situação de interação e as visadas ou os objetivos restringem mais ou menos o enunciador a respeitar o princípio de identidade ou, ao contrário, a se libertar dele, introduzindo mais ou menos variações inovadoras, deslocamentos, jogando tanto com a língua quanto com os gêneros disponíveis.

Essas colocações vão ao encontro de nosso posicionamento acerca dos gêneros, segundo o qual estes constituem mais um quadro de expectativas capaz de se remodelar sob a pressão de elementos imprevistos do contexto local do que um roteiro rígido e determinante de ações. Entretanto, de modo geral, os estudos sobre gêneros discursivos parecem privilegiar antes os elementos recorrentes que os caracterizam, deixando de lado o papel fundamental que os aspectos emergentes do contexto desempenham na modificação e na evolução histórica dos gêneros. Conclusão semelhante é a de Marcuschi (2006, p. 23), que, ao comentar a definição de Bakhtin (2003) de gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, aponta que:

Para Bakhtin era mais importante frisar o “relativamente” do que o “estável”. Contudo, para muitos, o aspecto mais interessante foi a noção de estabilidade tida como essencial para a afirmação da forma,

mas do ponto de vista enunciativo e do enquadre histórico-social da língua, a noção de relatividade parece sobrepor-se aos aspectos estritamente formais e captar melhor os aspectos históricos e as fronteiras fluidas dos gêneros.

No que nos interessa aqui, a inserção de um novo ator numa prática interacional cristalizada, a aula, leva à desestabilização dos esquemas culturalmente adquiridos acerca dessa prática, já que os recursos demandados por esse ator para as suas necessidades educacionais não são comuns ou esperados no processo de ensino e aprendizagem. Por esse motivo, a inserção do aluno com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na sala de aula constitui uma excelente oportunidade para se repensar as noções disponíveis de gêneros do discurso.

Com concepções determinantes de gêneros, as três questões colocadas no início deste item só podem ser respondidas numa perspectiva descendente, ou seja, os conhecimentos adquiridos sobre um gênero funcionam como um conjunto de parâmetros que restringem e condicionam a atuação do agente ao longo do processo interacional. Essas concepções não levam em consideração ou deixam em segundo plano o impacto do contexto local sobre as representações genéricas.

Porém, por se tratar de um construto coletivo e sócio-historicamente determinado, um gênero como a aula pode sofrer modificações, quando as expectativas que o caracterizam são quebradas pela introdução de novos equipamentos, novas tecnologias e novos objetos de ensino requeridos pela inserção num dado contexto de um aluno com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Sendo assim, o impacto que o contexto pode exercer sobre os nossos conhecimentos relativos ao gênero “aula” evidencia que os Estudos da Linguagem precisam dar conta das relações dialéticas que se estabelecem entre o contexto local e as representações genéricas. Em outros termos, é preciso estudar as influências descendentes que os gêneros exercem sobre o desenvolvimento do processo interacional, mas também as influências ascendentes que o contexto local exerce sobre os conhecimentos esquemáticos sócio-culturalmente adquiridos.

Estudos que seguem essa perspectiva, como os que vêm sendo desenvolvidos nos últimos anos no contexto francófono (Filliettaz,

2003, 2004, 2006, Filliettaz; Schubauer-Leoni, 2008, Bronckart, 2008), podem trazer importantes contribuições para se pensar, no cenário nacional, a inserção do aluno com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Ensino Superior e podem ser de grande auxílio no desenvolvimento de métodos, instrumentos e materiais pedagógicos que viabilizem a real inclusão desse aluno e que contribuam para a formação do professor universitário.

4 - Considerações finais

Neste capítulo, procuramos refletir sobre a inserção do aluno com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Ensino Superior. Consciente dos desafios que se colocam para a realização plena dessa inserção, nossa reflexão constatou os impactos profundos e necessários que a participação desse aluno no processo de ensino e aprendizagem deve provocar na concepção tradicional de aula, levando a mudanças nos conhecimentos adquiridos sobre esse gênero de discurso.

Embora centrado na interação professor/aluno, este estudo permite perceber que a inclusão do aluno com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Ensino Superior é uma tarefa desafiadora, porque não tem impacto somente sobre a aula, mas também sobre todos os outros gêneros da esfera acadêmica como, por exemplo, o exame vestibular, o trabalho de final de curso, os formulários da seção de ensino, o seminário, o atendimento ao aluno por funcionários, etc. Nesse sentido, observa-se que a inclusão da pessoa com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação constitui um processo bastante complexo, cuja realização exige a disposição dos corpos docente, discente e administrativo da universidade para a abertura ao novo e para a percepção de que o aprendizado pode ser muito mais profundo, quando ocorre em práticas educacionais flexíveis, que respeitem as diferenças e as demandas de cada aluno. Essas práticas contribuem para a construção da cidadania, porque levam ao reconhecimento de que todos, com deficiência ou não, têm limitações, que, porém, não constituem barreiras para a construção conjunta do conhecimento e para a formação profissional.

Sensíveis aos desafios colocados pela inserção do aluno com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Ensino Superior, as orientações governamentais vão ao encontro das reflexões propostas neste trabalho:

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (Brasil, 2011, p. 11).

Somente ações amplas como essas, realizadas conjuntamente por todos os membros da comunidade acadêmica e com o apoio irrestrito dos órgãos governamentais, podem fazer com que a deficiência, qualquer que seja ela, não se torne um empecilho, mas um meio de acesso ao aprendizado, permitindo que a pessoa com necessidades educacionais especiais possa se transformar em um aluno capaz de assumir verdadeiramente esse papel social.

Referências

- ADAM, J. M. *Linguistique textuelle: des genres de discours aux textes*. Paris: Nathan, 1999.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2006.
- BRASIL, Política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial (SEESP). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12507&Itemid=826>. Acesso em: 10 jan. 2011.
- BRONCKART, J. P. Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interactionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ, 2007.
- BRASIL, *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- BURGER, M. La gestion des activités: pratiques sociales, rôles interactionnels et actes de discours, *Cahiers de linguistique française*, Genebra, n. 26, 2004, p. 177-196.
- CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, n. 27, 2006, p. 85-92.
- CHARAUDEAU, P. Grammaire du sens et de l'expression. Paris: Hachette, 1992.
- CRUZ, J. I. G.; DIAS, T. R. S. Trajetória escolar do surdo no ensino superior: condições e possibilidades. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 15, n. 1, 2009, p. 65-80.
- DELL'ISOLA, R. L. P. A noção de gêneros textuais e discursivos: percursos teóricos. In: LARA, G. M. P.; COHEN, M. A. (Org.). *Linguística, tradução, discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009, p. 237-256.
- FILLIETTAZ, L. Des enjeux actionnels dans les interactions verbales: une définition de la dimension référentielle du discours. *Cahiers de linguistique française*, Genebra, n. 19, 1997, p. 47-82.
- FILLIETTAZ, L. Actions, activités et discours. 2000. 403f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade de Genebra, Genebra, 2000.
- FILLIETTAZ, L. Textualisation et cadrage des activités: une analyse praxéologique des interactions de service. In: MARI, H. et al. *Análise do discurso em perspectivas*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2003, 179-213.
- FILLIETTAZ, L. Négociation, textualisation et action: le concept de négociation dans le modèle genevois d'organisation du discours. In: M. GROSJEAN; L. MONDADA (eds). *La négociation au travail*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 2004, p. 69-96.
- FILLIETTAZ, L. La place du contexte dans une approche praxéologique du discours. Le cas de l'argumentation dans les interactions scolaires. *Pratiques*, Genebra, n. 129/130, 2006, p.71-88.

FILLIETTAZ, L.; SCHUBAUER-LEONI, M. L. Les processus interactionnels dans leurs dimensions interpersonnelles, socio-historiques et semiotiques. In: Fillietaz, L.; Schubauer-Leoni, M.L. (eds.). *Processus interactionnels et situations éducatives*, Bruxelles: De Boeck, 2008, p. 7-39.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Que peut-on faire avec du dire? Cahiers de linguistique française*, Genebra, n. 26, 2004, p. 27-43.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Análise da conversação: princípios e métodos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KOCH, I. G. V. *Introdução à Lingüística Textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MARCUSCHI, L. A. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERMANN, R; SILVA, E. T. (Orgs.) *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988, p. 38-57.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B; BRITO, K. S. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 23-36.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2008.

MATÊNCIO, M. L. M. *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

PIMENTA, S. M. O. *O signo da receptividade: uma visão sócio-construcionista da interação*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006.

ROULET, E. Etude des plans d'organisation syntaxique, hiérarchique et référentiel du dialogue: autonomie et interrelations modulaires. *Cahiers de linguistique française*, Genebra, n. 17, 1995, p. 123- 140.

ROULET, E.; FILLIETTAZ, L.; GROBET, A. *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Berne: Lang, 2001.

SIQUEIRA, I. M.; SANTANA, C. S. Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no Ensino Superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v. 16, n. 1, 2010, p. 127-136.

SCHNEWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

Van DIJK, T. A. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1992.

Van DIJK, T. A. *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2008.

Capítulo IV

A inclusão no ensino superior: desafios e perspectivas

Lilian de Fátima Zanoni Nogueira

Este texto apresenta parte dos resultados obtidos em uma pesquisa de dissertação de mestrado que teve como *objetivo geral* analisar quais interferências ocorrem no trabalho docente frente à inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior.

Em relação ao percurso histórico político da inclusão no Brasil, de 1998 a 2004, assinalo algumas ações tais como: a adoção da Declaração de Salamanca nas Diretrizes Educacionais Federais e Nacionais, garantindo a matrícula de crianças com deficiências em escolas regulares; a admissão do tema inclusão em programas e eventos científicos; e as reivindicações em publicações e em meios de comunicação ligados às pessoas com deficiência. Há que se considerar que nesses anos houve, também, a constatação de que a Educação não propicia a inclusão ao matricular indiscriminadamente alunos com deficiência, sem realização de estudos sobre as condições necessárias para o recebimento, o preparo dos professores e transformações no contexto das escolas (Mazini, 2005)

O Relatório Delors, produzido em 1990, como desdobramento da Conferência de Jomtiem, enfatiza a questão da responsabilidade individual do aluno pelo processo educativo, e a dimensão do respeito às diferenças. Dessa forma, podemos repensar os conceitos de culpabilização não só dos diferentes/deficientes pelo processo educacional, mas também sobre o quanto o professor nem sempre é o responsável por viabilizar a inclusão, devendo, portanto, estar-

se atento ao entorno no que diz respeito às condições políticas e econômicas.

O respeito às diferenças pode ser fomentado atualmente (assim como se constituiu historicamente) de forma que cada indivíduo permaneça na condição social e histórica estabelecida, sem mobilidade para ter acesso ao conhecimento que indivíduos em outras condições teriam, pois deve-se respeitar os limites de cada indivíduo. O respeito às diferenças, nesse caso, estaria colaborando para que a situação política-econômica-social permaneça estável e imutável. Devemos atentar para as políticas atuais, que evidenciam as diferenças, mas esquecem-se das discussões sobre as classe sociais, fazendo com que aquelas políticas focalizadas se perpetuem. Esse tipo de política focalizada deveria direcionar uma ação a curto prazo, com objetivo de recuperar o débito social; após esse momento, deveria haver investimento na educação universal, fazendo com que a política focalizada não se tornasse permanente.

É necessário considerar que a discussão e a legislação recente parece estar mais voltada para a inclusão de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação para o mercado de trabalho. Em relação à educação inclusiva, tanto para o ensino fundamental, e, mais ainda, para o nível superior, são muito recentes as diretrizes, declarações ou outros movimentos legais.

Com a lei de 1991, que instaura as cotas para pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em empresas com mais de 100 funcionários, inferimos que esse seja mais um motivo para que essas pessoas sejam estimuladas a buscar o Ensino Superior, e mais pressão para que as instituições particulares de Ensino Superior recebam esse público e atendam suas necessidades. Trata-se da questão de suprir a demanda do mercado, que está, por força de lei, obrigado a contratar pessoas com deficiência, e esses, por sua vez, necessitam de qualificação. Devemos lembrar também que à medida que a pessoa com deficiência começa a trabalhar perde o benefício de ajuda do Estado¹, ou seja, a inclusão também tem um interesse econômico ao Estado.

É notável o número de matrículas no Ensino Superior em todo país, que cresce à medida que aumenta a oferta de instituições; além disso, há

¹ Benefício de Prestação Continuada

o incentivo à demanda, tendo em vista o discurso que vincula o avanço do nível de escolaridade ao acesso ao mercado de trabalho ou à ascensão a melhores posições no mesmo. Ao mesmo tempo, a legislação do país começa a garantir o acesso a pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Ensino Superior. Algumas medidas têm sido tomadas em relação e em obediência a recomendações nacionais e internacionais.

A Portaria Federal n.º 3284, de 07/11/2003, que dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições, assegura condições básicas de acesso, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino, podendo ser mais uma das razões do maior acesso das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação ao Ensino Superior.

A política da educação especial inicia, a partir dos últimos anos, programas e medidas que configuram obrigatoriedades das instituições de Ensino Superior em relação à aceitação das diferenças. Atrelado a isso, podemos citar também como provável razão, a obrigatoriedade das empresas reservarem vagas para pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, obrigatoriedade essa, articulada à exigência de maior escolaridade para preenchimento de vagas em emprego em geral.

Em relação ao apoio governamental do país, podemos citar o Programa Incluir – Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Portaria Normativa n.º 14, de 24 de abril de 2007), que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação ou com mobilidade reduzida e, que determina que os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade pública e privada, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e/ou com mobilidade reduzida inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários; com objetivo de inserir mais pessoas com deficiência no ambiente acadêmico.

O Programa Incluir tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação. Desde 2005, o programa lança editais com a finalidade de apoiar projetos de criação ou reestruturação desses núcleos nas IFES. Os núcleos melhoram o acesso das pessoas com deficiência a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na instituição, buscando integrar e articular as demais atividades para a inclusão educacional e social dessas pessoas. São recebidas propostas de universidades do Brasil inteiro, mas somente as que atendem às exigências do programa são selecionadas para receber o apoio financeiro do MEC².

Segundo informações disponíveis no Portal Institucional do MEC, o Censo MEC/INEP, de 2008, indica que 54% dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação estão matriculados em escolas e classes comuns do ensino regular, contrapondo-se a 46% de matrículas do alunado da educação especial em instituições de educação especial e classes especiais.

No Brasil, em 2000, a população de jovens com deficiência entre 18 e 24 anos era de 1.682.760 (CENSO, 2000)³. Desses, apenas 6.960 (no ano de 2006) estavam matriculados no Ensino Superior. Dessa forma, constatamos que menos de 1% do total geral de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, entre 18 e 24 anos, ingressou no Ensino Superior no referido ano. Porém, é possível avaliar, pelos dados do MEC/INEP – Censo Superior, que tem sido crescente o número de pessoas com deficiência que concluem o segundo grau e chegam ao Ensino Superior.

² Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 30 nov. 2009.

³ Podemos refletir ainda que a metodologia para coleta de dados utilizada pelo IBGE pode ser falha à medida que a forma de contabilização se dá pela autodeclaração. Em se tratando de pesquisa com autodeclaração, podemos pensar que para a população pesquisada pelo IBGE pode não ser claro o critério que o órgão utiliza para caracterizar as respostas. Nesse sentido, é preciso considerar com certa cautela os dados obtidos por essa forma de coleta. Porém, ao se desconhecer a existência de um dado mais consistente, a partir de diagnóstico médico, ou outros dados, utiliza-se nesta pesquisa os dados disponíveis pelo IBGE, em que se contabiliza os alunos com deficiência pela autodeclaração.

Segundo o INEP, estavam matriculados nos cursos de Graduação do Ensino Superior no ano de 2006, 2.071.035 alunos⁴. No caso dos alunos com deficiência matriculados no mesmo ano, somam-se 6.960 alunos⁵. A comparação desses dados com os de 2003, conforme tabela e gráfico a seguir permite verificar um aumento de 27% no total de matrículas de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, no Ensino Superior, entre os anos de 2003 e 2006 (de 5.078, em 2003, para 6.960, em 2006).

Quais seriam as possíveis causas pelas quais o número de pessoas com deficiência em idade universitária (18 a 24) matriculados nas IES ser baixo? As pesquisas sobre inclusão, bem como a inserção do tema inclusão em programas e eventos científicos, em reivindicações ligadas às pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em publicações e nos meios de comunicação têm se dado mais particularmente no ensino fundamental. Poucas pesquisas pensam em alternativas para a inclusão no Ensino Superior.

Duas hipóteses podem ser levantadas em relação à baixa matrícula. A primeira é a de que por um longo tempo as IES não tinham a obrigatoriedade de atendimento específico para pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Contudo, à medida que a própria sociedade, historicamente avançou para a inclusão, o Ensino Superior passou a se adaptar a essa realidade. Outra hipótese diz respeito à constatação de que inclusão não se limita ao processo de matrícula, é necessário além de estudos sobre cada condição específica, preparo de professores e transformações físicas e pedagógicas no contexto das escolas.

Para obter um quadro atual sobre o que se tem compreendido sobre o ensino, o trabalho docente e o atendimento de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, no Ensino Superior, considerou-se necessário fazer uma pesquisa da produção acadêmica relativa à educação inclusiva no Ensino Superior, referente a essas pessoas .

⁴ Dado disponibilizado via e-mail por Jorge Rondelli da Costa - Coordenador de Sistematização das Informações Educacionais INEP, conforme solicitação. 31 maio 2009.

⁵ Dado disponibilizado via e-mail por Ralph Augusto Silva Faleiro do Mec/Seesp , conforme solicitação, 25 maio 2009.

O levantamento realizado em arquivos de teses da Universidade de São Paulo (USP) e Universidade de Campinas (UNICAMP), sites oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), dados referentes às reuniões anuais da ANPED e *sites* de busca acadêmica, apresentam pesquisas voltadas para o ensino fundamental. Podemos, assim, verificar que, além da produção científica, também a maior parte do projeto governamental para a inclusão de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação está voltado para o ensino básico, e as propostas governamentais de educação inclusiva se dão mais especificamente nessa esfera.

A pesquisa apresentada no GT n.º 15, Educação Especial, da ANPED, “Inclusão no Ensino Superior – Ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos [...] isso exige certamente uma política especial [...]” por Adriana Silva Thoma (2006), foca o contexto da inclusão de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em universidades comunitárias gaúchas. A autora mapeou universidades que tinham essas pessoas, caracterizou os programas que cada uma delas possuía em relação à educação especial, entrevistou professores e gestores. Utilizou para o exame das narrativas colhidas a análise dos discursos e representações na perspectiva dos Estudos Culturais pós-estruturalistas⁶. Nesse estudo, há considerações a respeito dos professores do Ensino Superior. Entre as principais questões que se apresentam diante da inclusão de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em todos os níveis de ensino, está o problema da formação docente e dos discursos e representações sociais sobre aqueles a serem incluídos.

Para Thoma (2006), a inclusão exige rupturas e a busca de alternativas viáveis, pois também é certo que todos têm o direito de alcançar mais altos níveis de escolarização. Por esse motivo a autora defende que uma política precisa ser urgentemente pensada para isto. A investigação sobre as informações e formação dos docentes e sobre resultados alcançados pelas experiências de inclusão já vivenciadas pelas instituições de ensino em geral, devem ser pensadas (Thoma,

⁶ Para análise dos dados, a autora utilizou as seguintes unidades analíticas: discursos clínico-patológicos, discursos psicológicos, discursos linguísticos, discursos religiosos, discursos estatísticos, discursos jurídicos.

2006, p. 2). O fato de lidar com a deficiência é fator de incômodo para os docentes, por isso há a necessidade de mais estudos, análises, problematizações sobre o que produz esse incômodo. A autora ressalta:

as instituições de ensino e os docentes necessitam, para além de uma postura política de aceitação das diferenças, conhecimentos técnicos para saber trabalhar com aquelas relacionadas às necessidades educacionais especiais decorrentes de problemas de aprendizagem, de deficiências mentais, físicas ou sensoriais, de altas habilidades, de síndromes, condutas típicas ou outras. (Thoma, 2006, p. 16)

A autora indica que, além dos conhecimentos técnicos necessários aos docentes, não se pode descartar que é indispensável também que os mesmos adquiram uma postura política de aceitação de diferenças. Discorre sobre as políticas públicas, argumentando que apenas as reformas legais não garantem o acesso, pois as mesmas refletem representações de inferioridade, à medida que pretendem suprir a *falta* de algo que algumas pessoas com deficiência devem ter para ser como “os normais”: aquilo que falta a “eles” para serem como “nós” (Thoma, 2006, p. 16, grifo nosso).

O trabalho de dissertação de mestrado de Souza (2008), sobre a inclusão de alunos com deficiência na Universidade Federal do Piauí, objetivou investigar as concepções de professores da Universidade acerca da inclusão educacional de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Trata-se de uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória-descritiva, que adotou como procedimentos a utilização de entrevistas e questionários aplicados a 15 docentes. A autora explorou inicialmente as concepções sobre as deficiências entre os entrevistados, partindo da premissa de que o tratamento a partir da concepção que se constrói sobre o deficiente é um dos indicadores de como as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, são vistas e tratadas por esses sujeitos. Outro item pesquisado entre os sujeitos diz respeito às condições para se efetivar a inclusão. Nesse aspecto, metade dos professores que participaram desse estudo acreditam no êxito da inclusão, quando as condições necessárias são colocadas à disposição de docentes e alunos para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. A questão

da capacitação de recursos humanos das universidades, nos assuntos relativos à deficiência, é citada nos depoimentos dos sujeitos do referido estudo e percebido pela autora como um dos muitos aspectos que precisam ser encaminhados no interior das instituições de Ensino Superior, a fim de que o percurso acadêmico de alunos com deficiência ocorra com êxito.

O foco específico deste estudo concentra-se em qual o entendimento dos professores sobre as políticas de inclusão, condições pedagógicas e quais as necessidades para que a universidade efetive práticas de inclusão. Observa-se, que, especificamente, os professores não possuem informação em relação às políticas públicas de inclusão. Estes acabam se responsabilizando pelo processo inclusivo sem apoio educacional para lidar com as necessidades educacionais das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Os docentes referiram-se, nesse estudo, à falta de recursos objetivos, tais como: uma impressora em Braille para a gráfica da universidade e computadores adaptados para pessoas com deficiência visual ou cegueira. É citado ainda a necessidade de maior qualificação para atender alunos com deficiência em sala de aula.

Castanho e Freitas (2005) e Eidelwein (2005) contextualizam e defendem a ampliação/redimensionamento da formação de professores, de maneira que essa formação possa promover suporte pedagógico para que sejam possíveis práticas inovadoras que promovam a aceitação das diferenças. Explicitam, ainda, suas posições em relação à reformulação de políticas públicas que favoreçam suporte às instituições para o trabalho nesse contexto. Para essas, a discussão sobre as políticas de inclusão deve ser fomentada em âmbito acadêmico, a partir das instituições de Ensino Superior, para que, assim, se proponham ações pautadas no respeito à diversidade.

Ferrari e Sekkel (2007) focalizam a discussão sobre inclusão, acrescentando ao debate a questão do preconceito, sobre o qual argumentam ser imprescindível refletir. Para as autoras, as políticas, informações e orientações não são suficientes para a mudança de atitudes dos educadores e dos alunos frente às minorias. Sinalizam que discussões como a presença do especialista, a elegibilidades do aluno nos diferentes níveis educacionais, a aplicação de provas especiais e alteração do currículo, por exemplo, permanecem em debate (Ferrari e Sekkel, 2007, p. 642)

Para as autoras “são os objetivos do Ensino Superior, bem como seus modos de avaliação e currículo, que necessitam de uma reformulação frente a esse novo desafio.” (Ferrari e Sekkel, 2007, p. 643). Aludem ser fundamental, para uma proposta educacional voltada para a inclusão, que o professor possa contar com a participação de colegas e de outros profissionais, a fim de repensar a estratégia de aula, rever o plano de ensino. É pertinente haver uma discussão que envolva toda a instituição, não fazendo recair apenas sobre o professor a responsabilidade pelo sucesso dos processos de inclusão. O professor, muitas vezes, é levado a tratar o aluno deficiente de forma individualizada, porém, a educação é uma questão eminentemente grupal (Ferrari e Sekkel, 2007, p. 645). Reportam que, em se tratando do processo avaliativo, alguns professores podem assumir uma postura paternalista, enquanto outros podem simplesmente ignorar alunos em processo de inclusão.

Inicialmente, é pertinente pontuar que o docente de Ensino Superior, nem sempre possui formação específica para dar conta das questões didáticas e pedagógicas. Geralmente, os docentes iniciam-se nessa área de atividade pela sua experiência de prática profissional, com a intenção de ministrar conteúdos relativos a ela. Porém, observa-se que, nesse processo, não se pode separar a vida acadêmica da profissional; não se trata de ensinar apenas as práticas do mercado de trabalho. O professor se envolve na rede de relações da escola, dessa forma, torna-se impossível separar a personalidade individual, carga cultural e questões didático-pedagógicas.

Para Campos (2005, p.06), a inclusão de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, no ensino “abala pilares de uma sociedade voltada para a produção e para o consumo, porque questiona o ensino promovido apenas para a competição e para o lucro “que por sua vez se fundam sobre o capital”. Não é possível separar a inclusão escolar da transformação social, ou mesmo atribuir o insucesso da inclusão a inadaptabilidade da escola, falta de apoio técnico dos professores, resistência por parte dos professores, diretores, etc. Não se deve negligenciar esses fatores, mas também não se deve atribuir a esses o insucesso.

Em uma sociedade que valoriza não apenas a força, mas a produção na dimensão do lucro, falar em inclusão será sempre algo con-

trário às normas e preceitos vigentes. As normas seguem homogeneizações na escola, e devem abrir mão para uma escola cidadã que construa não apenas a possibilidade das transformações sociais, mas, sobretudo, a construção da solidariedade, da humanização da humanidade por si só preceitos mais do que recorrentes em educação. No entanto, exige-se mais, exige-se que a escola faça valer esses valores, dos quais tem aberto mão sistematicamente em prol de uma sociedade de consumo. Este papel de resistência deveria ser seu verdadeiro papel, conjuntamente com a concepção de uma escola cidadã e emancipadora (Campos, 2005, p. 06).

1 - Resultados e discussão de dados

A pesquisa foi realizada com enfoque qualitativo, com base na pesquisa de campo, elaborada por meio de entrevistas semiestruturadas com docentes de Ensino Superior de instituições de Sorocaba. Esta pesquisa realizou-se, por meio da escuta de profissionais docentes, da aproximação à temática, acreditando que é no cotidiano do trabalho docente que se identificam as adversidades que se configuram para facilitar ou dificultar os processos inclusivos.

O procedimento para coletar as percepções dos professores sobre a inclusão envolveu três etapas: 1ª) Definiu-se a cidade de Sorocaba como *locus* de investigação. Para tanto, foram levantados dados junto ao INEP (2006)⁷, com os quais foi possível identificar 23 estudantes registrados como pessoas com deficiência em cinco instituições de Ensino Superior na cidade de Sorocaba. Nesse mesmo levantamento, o INEP, apresentou o número total de 10.580 estudantes em Sorocaba matriculados no Ensino Superior em 2006⁸. 2ª) Entrou-se em contato com responsáveis das cinco instituições por e-mail e/ou por telefone, explicando a pesquisa e pedindo autorização para a realização de entrevistas com seus professores. A partir de um roteiro estruturado, realizaram-se as entrevistas.

⁷ Nesta fonte oficial, há o número geral de alunos matriculados. Foi encontrado ainda nessa fonte um número de alunos com deficiência matriculados por instituição. O levantamento do ano de 2006 foi o mais recente observado por meio dos documentos oficiais disponíveis.

⁸ Dado consultado em Tabela elaborada pelo Inep/DTDIE a partir do Censo Superior de 2007

No artigo em questão, serão analisadas as questões referentes ao acolhimento das pessoas com deficiências na universidade, buscando informações sobre a instituição e sua estrutura, para viabilizar o acesso e dar apoio aos docentes, a relação do professor com o aluno com deficiência, tentando entender a partir desse questionamento a posição do professor não só em relação à prática inclusiva, mas, ainda, em relação à sua opinião referente à formação daquele aluno, o quanto se sente responsável, quais são seus anseios, o que o preocupa e o que o incomoda.

Havia uma hipótese inicial nesta pesquisa de que a presença do aluno com deficiência em sala de aula acarretaria ao professor uma maior sobrecarga no trabalho. Alguns relatos confirmam essa hipótese, porém, alguns docentes não analisam como negativo esse aspecto. Assumem que há uma sobrecarga, mas não que esta interfira negativamente no trabalho docente. A exigência de maior dedicação pode estar relacionada à perspectiva docente de entender o trabalho como missão, nesse caso, a missão de incluir.

Há vários exemplos de mudanças que professores introduziram em seu trabalho para atender as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. No caso dos docentes de IES privadas, contratados por hora-aula, com obrigação de apresentar resultados, com a limitação do tempo, dar conta dessa incumbência de atender o aluno com deficiência, representa realmente uma sobrecarga considerável.

O apoio dos outros alunos na aula indica uma diminuição dessa sobrecarga do trabalho do professor. Observamos que em alguns casos as instituições acolhem os alunos com deficiência por exigência legal ou por outros motivos não identificados nesta pesquisa, mas não criam condições para o trabalho com eles, intensificando e precarizando qualitativamente o trabalho docente. Observamos que não há suporte pedagógico para auxiliar os professores e nem direcionamento sobre como resolver problemas.

No que diz respeito especificamente ao tema da inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, nas universidades, há alinhamento entre as instituições pesquisadas, referente ao entendimento para o recebimento dessas pessoas. As mesmas realizam uma preparação para inclusão quando algum aluno se matricula. Não houve relato de ações

estabelecidas antecipadamente, na realidade, espera-se a chegada das necessidades para atuar sobre elas. Dessa forma, individualiza-se o processo para cada caso, entendendo que cada tipo de deficiência necessita de condições específicas.

Concordamos que algumas necessidades pedagógicas devem ser realmente entendidas e individualizadas: por exemplo, o deficiente auditivo necessita que o professor, ao ministrar a aula, permaneça voltado para ele; já o deficiente visual precisa gravar as aulas, ou mesmo que o professor descreva figuras para que possam ser entendidas. Porém, no que diz respeito a uma política institucional, discussões sobre como lidar e acolher as diferenças, estabelecer suporte aos professores são ações que não dependem do tipo da deficiência. Quando nos reportamos, por exemplo, ao recebimento de alunos, notamos ausência de cuidado institucional no que refere ao vestibular, por exemplo, com variedade de formas de aplicação para atender a demanda. Podemos citar a arquitetura da universidade, que não tem placas indicativas para pessoas com deficiência visual ou cegueira, entre outras providências que poderiam favorecer o acolhimento de um aluno com deficiência no ambiente escolar.

Ressalta-se, porém, que as três instituições pesquisadas que se dispuseram a participar da pesquisa estão dispostas a pensar sobre a questão da inclusão. Talvez as condições institucionais não propiciem maiores investimentos nessa área, mas percebem-se nelas ações, mesmo que não referidas a uma política, que se voltam para a inclusão de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Isso se mostra à medida que as instituições se mobilizam, quer seja na formulação de políticas específicas, quer seja na aceitação inicial do aluno com deficiência, no oferecimento de adaptações nas aulas ou processos de avaliação, na tentativa de adaptar acessibilidade dos ambientes.

As três instituições pesquisadas desenvolvem ações pontuais a partir do momento que recebem um aluno com deficiência. Vale ressaltar que essa é uma atitude comum nessas instituições. Além disso, em cada instituição, encontramos “pessoas-chave” que se tornam responsáveis pelo assunto e dão suporte a todos os aspectos que dizem respeito às pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Essa pessoa

geralmente é algum professor, coordenador ou funcionário, que, além de se interessar pelas questões inclusivas, recebeu alguma formação que faz com que seja visto pela comunidade acadêmica como o “mais” apto a orientar e lidar com os alunos com deficiência. É notável em todas as entrevistas que os professores acreditam que seja necessária uma formação para lidar com essas pessoas e atender suas necessidades. Porém, apenas uma instituição foi mencionada pelos professores como tendo iniciado um processo para formalização de um projeto específico para atenção à diversidade. Os professores, em sua maioria, desconhecem se há política institucional no local onde trabalham. Parecem acreditar que a maneira efetiva de se realizar a inclusão realmente seja aquela que só pensará ações quando o aluno com deficiência se matricular.

Os diferenciais também são notados entre as instituições, tais como o empenho para criação de programas, ou mesmo, no caso dos docentes, a disponibilidade individual, atrelada a questões relativas à personalidade do professor, para o atendimento às pessoas com deficiência.

Nota-se que a ausência de política institucional remete, individualmente, ao professor que recebe (ou se depara com) um aluno com deficiência; um processo de representação de tal fato (não o deficiente em si), que pode ser fator de desestabilização do trabalho, sobrecarga e responsabilização individual pelos desdobramentos da inclusão.

Entusiasmo, indiferença, sofrimentos diferenciados foram presenciados na coleta de dados, e no contato direto com os docentes. Observou-se, ainda, a existência de um clima de indefinição, desinformação, medo, que envolve a questão da inclusão nesse nível de ensino.

Observou-se também inconsistência em relação à postura relativa à inclusão, que se manifestou nas entrevistas de diferentes formas. Ora com relatos de docentes que acreditam que o assistencialismo deve ser uma prática adotada, ora com exaltação da inteligência das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, caracterizando-os como “muito melhor do que poderiam ser”, “melhor que um aluno normal”, e em outros momentos uma demonstração de visão estreita da formação do sujeito.

Os relatos dos docentes apresentam indícios de que em alguns casos os professores não conseguem “fechar” sua opinião sobre o assunto; embora vivenciem a situação prática, não conseguem se definir entre a crítica e a aceitação da situação de inclusão. Há uma mescla de sentimentos, de vivências e das diferentes personalidades dos professores, que se misturam com a questão da competência técnica, da preocupação com a formação, com as exigências do mercado de trabalho entre outras.

Algumas discussões sobre o preconceito puderam ser vistas nos relatos dos professores entrevistados. Tal discussão foi pensada sob a ótica de não culpabilização individual do docente pelo processo em que se produz os preconceitos.

Para Ozório (2007, p. 01),

Uma sociedade se caracteriza, historicamente, pela falsa idéia de que “todos são iguais”, portanto “todos são detentores dos mesmos direitos”. A contradição desse discurso começa a ser evidenciada pelas estruturas institucionais que compõem diferentes formas de organizações das sociedades.

Quando pensamos no mundo de ideais e princípios presentes na história social da humanidade, podemos apreender tal contradição somente a partir de um significado atribuído a um objeto por um determinado grupo em suas diferentes práticas sociais, o que implica afirmar que os valores e os compromissos culturais serão sempre diferenciados de uma sociedade para outra, bem como em cada sociedade. A reprodução e a adequação das estratégias seletivas são, portanto, diferentes entre as sociedades, bem como representam diferentes mecanismos de violências.

Não se pode sugerir que os direitos dos diferentes não devam ser iguais aos dos demais, pois isto justificaria que esses não deveriam ser tratados com igualdade, como detentores de direitos. O fato de as pessoas serem diferentes, ou com deficiência, não as exclui de sua condição de sujeitos sociais, portanto, os direitos subjetivos individuais devem ser respeitados.

Martucelli (1996), em seu artigo “As contradições políticas do multiculturalismo”, indica algumas pistas em relação às “confusas”, às contraditórias e ao próprio dualismo das questões que tratam

as políticas para pessoas com deficiências, ou outros grupos que representem minorias, ou que apresentem “com referência a uma alteridade, o mais das vezes de caráter dominante” (p.29). Para o autor há um dilema no que diz respeito à identidade. E a “articulação entre a identidade e o político” é para o autor o problema determinante de uma sociedade multicultural. Vejamos:

A idéia da igualdade entre todos os homens significa que os indivíduos são considerados iguais e tratados como tais com referência a qualidades consideradas constitutivas da “natureza” humana – a razão, a responsabilidade moral, a liberdade (Martucelli, 1996, p. 20).

O princípio da ideia da igualdade é que os indivíduos devem ser “considerados iguais e tratados como tais com referência a qualidades consideradas constitutivas da natureza humana” (Martucelli, 1996, p.20).

A equidade reconhece a pertinência política das especificidades culturais dos indivíduos e dos grupos, aceitando a ideia de um tratamento diferenciado aos membros da coletividade, considera a situação particular e concebe a igualdade a partir disso. A noção de igualdade não pode ser confundida como mera consideração das diferenças.

Silva (2006, p. 02) nos diz que

o preconceito materializa um possível efeito do encontro entre pessoas, quando são acionados mecanismos de defesa diante de algo que deve ser combatido por constituir-se numa ameaça. Num mundo em que o medo prevalece, indicando um perigo objetivo, e, ao mesmo tempo, não possibilita sua elaboração, as formas de organização social seguem negando, de forma renovada, a diferença.

Para a mesma autora, o preconceituoso afasta esse “outro”, porque ele põe em perigo sua estabilidade psíquica. Assim, o preconceito cumpre também uma função social: construir o diferente como culpado pelos males e inseguranças daqueles que são iguais. O preconceito contra as pessoas com deficiência configura-se como um mecanismo de negação social, uma vez que suas diferenças são ressaltadas como uma falta, carência ou impossibilidade.

A deficiência inscreve no próprio corpo do indivíduo seu caráter particular. O corpo deficiente é insuficiente para uma sociedade que demanda dele o uso intensivo que leva ao desgaste físico, resultado do trabalho subserviente; ou para a construção de uma corporeidade que objetiva meramente o controle e a correção, em função de uma estética corporal hegemônica, com interesses econômicos, cuja matéria-prima/corpo é comparável a qualquer mercadoria que gera lucro. A estrutura funcional da sociedade demanda pessoas fortes, que tenham um corpo “saudável”, que sejam eficientes para competir no mercado de trabalho (Souza, 2006, p 03).

A convivência na diversidade não significa assumir a posição de espectador passivo e tolerante. O pressuposto essencial está em admitir que cada indivíduo tem direito de combinar experiências pessoais de vida com a coletividade, imprimindo, todavia, uma identidade particular que constitui sua individualidade.

O docente, não acreditando nas possibilidades do aluno com deficiência contribuir com sua individualidade na vida coletiva, coloca o seu próprio papel em dúvida, afastando-se dessa realidade e responsabilizando o aluno com deficiência pelo seu insucesso. Observa-se que o docente ao se deparar com o diferente coloca em risco sua estabilidade. Dessa forma, só será possível efetivar um processo relacional de inclusão se realmente o docente desejar essa experiência vivida, aceitando acrescentar a esta um novo capítulo, que inclui lidar com a deficiência em sala de aula.

Os docentes, ao demonstrar tal atitude, parecem expressar a visão social mais ampla sobre a deficiência presente em nossa sociedade. No caso dos professores entrevistados, o fato de negarem que sejam necessárias adaptações/diferenciais aos alunos com deficiência também mostra uma forma de não aceitação do mesmo.

De acordo com Heller (1992), “a maioria dos preconceitos tem um caráter mediata ou imediatamente social. Em outras palavras: costumamos, pura e simplesmente, assimilá-los de nosso ambiente, para depois aplicá-los a casos concretos através de mediações” (p. 49). Para a autora, conformidade é algo de que todo homem tem necessidade, porém, discute que se o ser humano não aproveita as oportunidades de mudança, de movimento para modificar a vida cotidiana, torna-se um conformista; “crer em preconceitos é cômodo porque nos protege de conflitos, porque confirma nossas ações anteriores” (p. 48).

O preconceito, então, possui nessa conceituação uma via de mão dupla, serve para resistir a uma ameaça ou intimidação e, também, para mantê-la à distância, ajudando a manter estabilidade em determinado grupo social.

Para Campos (2005, p. 06), a inclusão de pessoas com deficiências no ensino “abala pilares de uma sociedade voltada para a produção e para o consumo, porque questiona o ensino promovido apenas para a competição e para o lucro “que por sua vez se fundam sobre o capital”. Não é possível separar a inclusão escolar da transformação social, ou mesmo atribuir o insucesso da inclusão a inadaptabilidade da escola, falta de apoio técnico dos professores, resistência por parte dos professores, diretores, etc. Não se deve negligenciar esses fatores, mas também não se deve atribuir a esses o insucesso.

Em uma sociedade que valoriza não apenas a força, mas a produção na dimensão do lucro, falar da inclusão sempre será contrária a essas normas e preceitos vigentes. As normas seguem homogeneizações na escola, e devem abrir mão para uma escola cidadã que construa não apenas a possibilidade das transformações sociais, mas, sobretudo, a construção da solidariedade, da humanização da humanidade por si só preceitos mais do que recorrentes em Educação. No entanto, exige-se mais que a escola faça valer estes valores, dos quais tem aberto mão sistematicamente em prol de uma sociedade de consumo. Este papel de resistência deveria ser seu verdadeiro papel, conjuntamente com a concepção de uma escola cidadã e emancipadora (Campos, 2005, p. 06).

Nota-se, por parte dos professores entrevistados, que existe uma atitude positiva em relação à inclusão, embora eles também evidenciem as dificuldades em operacionalizá-la - seja por limitações próprias, seja por ausência de política institucional, - eles ressaltam o desafio que os preocupa sobre as questões que envolvem o ensino/aprendizagem.

Para melhorar o atendimento de alunos com deficiência, o mais solicitado pelos docentes entrevistados para auxiliar nesse trabalho é que seja criado um “padrão” para atendimento a essas pessoas, e que seja formalizado o que realmente se deve fazer. Esperam que seja realizada uma orientação prescrita e também a institucionalização de uma política. Tal solicitação realmente se torna algo complicado nessa

área, já que se deve ter em mente as necessidades de cada indivíduo. Entretanto, torna-se urgente que se estabeleçam, nas instituições, políticas específicas que deem direcionamento aos professores, que seja estabelecido o que a instituição deseja, o que ela pode oferecer, que se disponham recursos e discursos consistentes para a referência no contexto do trabalho real⁹ do docente.

A discussão sobre o tema não é linear, é contraditória, nem tudo é negativo nem tudo é positivo. Para o trabalho docente, a inclusão de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, pode trazer ganhos em termos de sensibilidade, aprendizagem com as diferenças, descoberta de novas estratégias pedagógicas, revisão de recursos pedagógicos, melhora no contato e na comunicação com os alunos; em contrapartida, tal inclusão aumenta a sobrecarga de trabalho dos professores, diminui o tempo livre, causa sentimento de impotência e desgaste emocional.

O sucesso para a inclusão efetiva, segundo os entrevistados, depende muitas vezes não só da instituição escolar e de seus atores, mas também do apoio da família desses alunos, que nesses casos torna-se imprescindível para o sucesso pedagógico.

Outro aspecto observado entre os entrevistados foi o impacto na vida laboral dos professores quando recebem esse tipo de aluno nas instituições. Observa-se um efeito negativo na subjetividade do professor quando não há preparo do mesmo para o recebimento dessas pessoas. Nos relatos identificamos sensações de medo, impotência e, além disso, se sentem desestruturados.

Esse medo provavelmente se dá pelo fato de os docentes não saberem como se comportar na relação com a pessoa com deficiência. O que revela esse medo? Despreparo? Preconceito?

Percebe-se, muitas vezes, que o professor não consegue se posicionar em relação a esse assunto; embora vivencie a situação prática, não consegue se definir entre a crítica e a aceitação da situação de inclusão. Há uma mescla de sentimentos, de vivências e das diferentes personalidades dos professores, que se misturam com a

⁹ Utiliza-se a linguagem trabalho real, baseado na concepção dejouriana que basicamente consiste na forma com que o trabalho realmente é realizado, aquilo que acontece no cotidiano, com todos os rearranjos necessários; o autor discute o termo diferenciando-o do trabalho prescrito (modo operatório, conteúdo determinado) que é o que se planeja para o cotidiano profissional, mas que por questões da prática cotidiana não se efetivam. (DEJOURS, C., 1994; 1998)

questão da competência técnica, da preocupação com a formação, com as exigências do mercado de trabalho etc.

2 - Considerações finais

Conclui-se a partir desta pesquisa é que não há uma linearidade em relação a esse assunto, posto que o tema inclusão demanda diferentes olhares e fazeres na realidade no Ensino Superior.

Ao se aproximar dessa realidade é possível perceber que, além das políticas públicas não fomentarem discussões suficientes no próprio ambiente acadêmico a respeito do Ensino Superior e inclusão, nota-se um descontentamento com o que se tem realizado nas instituições, porém são notáveis os esforços individuais para que a inclusão seja efetivada; não só do docente, que isolado tenta atrelar-se a essa nova realidade, como de algumas instituições, que estão permitindo a efetivação dessa prática.

A profissão docente pressupõe um envolvimento inerente ao cotidiano ocupacional que faz com que o professor utilize seu perfil para atender as necessidades não só da sala de aula, mas da expectativa social sobre a mesma. Para os docentes de Ensino Superior lidar com a questão da inclusão de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, demanda não só uma predisposição para lidar com o novo, mas, supostamente, um reaprender a olhar sobre: o que se ensina, como se ensina; o que se aprende, como se aprende; o que partilhar, como partilhar; o que sentir, como sentir; o que esperar, por que esperar; o que fazer, como fazer; o que é meu, o que não é meu; até onde posso ir? Até onde quero ir?

Para finalizar, reforçamos que há tensa complexidade no tema pesquisado. Ainda há várias possibilidades de aprofundar esse assunto sob outros olhares, assim como há a necessidade de abandonar preconceitos e reescrever novos capítulos da história das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, no Ensino Superior.

Referências

- CAMPOS, C. A. Algumas considerações sobre Preconceito e Inclusão. *Revista On Line*. Americana SP, 2005.
- DEJOURS, C. *A loucura do trabalho*: estudo de Psicopatologia do Trabalho. São Paulo: Cortez, 1998.
- DEJOURS, C. *Psicodinâmica do trabalho*: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento trabalho. São Paulo: Atlas, 1994.
- EIDELWEIN, M. P. Pedagogia universitária voltada à formação de professores na temática da inclusão. *Revista Educação Especial*, Santa Maria n° 26, 2005. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/02/r9.htm>>. Acesso em: 10 out. 2009.
- FERRARI, M. D.; SEKKEL, M. C. Educação inclusiva no Ensino Superior: Um novo desafio. *Revista Psicologia, Ciência e Profissão*, Ribeirão Preto v. 4, p. 636-647, 2007.
- MANCENO, D. Trabalho docente: subjetividade e sobre implicação. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, Porto Alegre, RS, v. 20, n. 1, p.74-80, 2007.
- MANCENO, D.; ROCHA, M. L. da. Avaliação na educação superior e trabalho docente. *Interações*, v.7, n.13, p.55-75, jun. 2002
- MASINI, E. A. F. S.; BAZON, F.; TARDIVO, R.; ARAUJO, M. A inclusão do aluno com deficiência no Ensino Superior. *Revista de Anais da 28ª*. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Brasília : ANPED, 2005.
- MARTUCCELLI, D. As contradições políticas do multiculturalismo.1996. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n.2, p.18-32, 1996

Capítulo V

Experiências vivenciadas por alunos com deficiência visual em instituições de ensino superior na cidade de Uberlândia

Lavine Rocha Cardoso Ferreira

Arlete Aparecida Bertoldo Miranda

Atualmente, muito tem se falado sobre a inclusão da pessoa com deficiência visual no que se refere aos seus direitos e deveres para com a sociedade, bem como na ocupação de um espaço que lhe compete como indivíduo social. Sabe-se que este processo não é fácil, requer rupturas ideológicas e culturais. Apesar de tudo, o esforço das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, vem ganhando os diferentes espaços, como educação, lazer, cultura, emprego, e lentamente a consciência social desperta e admite a sua participação em todos os setores da sociedade.

As pessoas com deficiência visual apresentam algumas dificuldades em seu processo de formação, em virtude de vários fatores, como a falta de conhecimento sobre a deficiência visual, o mito que envolve essa deficiência, a falta de formação profissional para o entendimento da prática pedagógica junto aos alunos com deficiência visual, a dificuldade de acesso dessas pessoas a diferentes espaços, inclusive o educativo.

É verdade que nos últimos anos houve avanços significativos no campo da pesquisa e de produção de materiais para a melhoria das condições de inclusão do aluno com deficiência visual nos espaços educativos, bem como na sociedade em geral. Esses avanços consistem

em estudos e pesquisas de diversas áreas (saúde, educação) que englobam desde a prevenção da deficiência visual como também a formação de professores, a criação de recursos tecnológicos, dentre outros estudos. Todavia, como afirma Bueno (1993), mais do que adaptações curriculares, faz-se necessária a efetivação de rupturas ideológicas e mudanças de posturas metodológicas, bem como a transformação do currículo básico da formação docente. Essas transformações precisam conduzir a uma práxis pedagógica que respeite e trabalhe com a diferença.

Em vista de todas essas dificuldades é que sentimos a necessidade de investigar os fatores que dificultam ou facilitam o processo de inclusão de alunos com deficiência visual (cegueira e baixa visão) nas instituições de Ensino Superior, levando em consideração os aspectos pedagógicos, as relações afetivas, cognitivas e comportamentais nele envolvidas. Sendo assim, surgiram diversos questionamentos, alguns dos quais consideramos relevantes para o desenvolvimento desta pesquisa: Como tem se dado o acesso das pessoas com deficiência visual no Ensino Superior, no que se refere ao seu ingresso e permanência na universidade? A prática pedagógica é adaptada às condições específicas desse público? Quais são as reais dificuldades e facilidades encontradas nas instituições em que estudam?

A partir desses questionamentos, buscamos analisar as experiências vivenciadas pelos alunos com deficiência visual (cegueira e baixa visão) no Ensino Superior na cidade de Uberlândia (MG).

1 - Deficiência visual: breve exposição

A visão é um sentido que nos aproxima do mundo objetivo, e desempenha um papel imprescindível por representar quase a totalidade das impressões que temos do mundo. Segundo Oliveira (1999), 4/5 dessas impressões nos chegam através dos olhos. O olho é o órgão sensorial da visão, e possui não só a habilidade de detectar a luz e as imagens, mas também apresenta como função a interpretação dessas imagens. Etimologicamente, o verbo latino *videre* (ver) descende da mesma raiz indoeuropéia da forma verbal *vedayati*, do sânscrito, que significa “ele faz conhecer” (Oliveira, 1999).

Em sentido mais amplo, a palavra visão refere-se à percepção visual, ou seja, o ato de ver está intimamente ligado a aspectos das zonas

especializadas do cérebro (ou córtex visual) que são capazes de analisar e sintetizar as informações recebidas quanto a cores, formas, relevo, dentre outras características. Além das funções do cérebro no processo de reconhecimento de imagens, a visão compreende ainda um conjunto de mecanismos fisiológicos e psicológicos, os quais são importantes para a definição de características variadas dos objetos que estão sendo vistos.

Segundo Martín e Bueno (2003), toda deficiência visual é caracterizada pela redução das informações colhidas no ambiente.

A redução de informações pode acontecer tanto em pessoas cegas como em pessoas com baixa visão, pois fazem parte da deficiência visual alguns aspectos que variam de pessoa para pessoa, quais sejam: aspectos fisiológicos (derivados de anomalias visuais), aspectos ambientais, de iluminação, momento da perda visual, aspectos sociais e econômicos, dentre outros.

Segundo dados da Organização Mundial de Saúde (OMS), estima-se que existam no mundo aproximadamente 600 milhões de pessoas com deficiência, dentre esses, de 40 a 45 milhões de pessoas são cegas e 135 milhões têm baixa visão, sendo que 75% são provenientes de regiões de baixo poder socioeconômico. Devido ao aumento da expectativa de vida, este número pode dobrar nos próximos vinte anos, a menos que medidas preventivas sejam adotadas (Brasil, 2002). A OMS prevê o acelerado crescimento da cegueira, de um a dois milhões de casos por ano, provavelmente dobrando o número total de casos por volta do ano 2020, a não ser que sejam disponibilizados recursos suficientes para a prevenção.

Para a escolarização da pessoa com deficiência visual são necessárias adaptações curriculares e pedagógicas, e estas devem ser feitas respeitando as particularidades individuais e as especificidades visuais provenientes da deficiência visual. Sendo assim, deve-se favorecer a superação de barreiras, através de propostas inovadoras, criativas, e que sejam pensadas para a emancipação do sujeito e a consequente apropriação do conhecimento.

2 - A universidade brasileira e um início de processo de inclusão

Publicações recentes, como os estudos de Valdés *et al.* (2003), Oliveira e Manzini (2005), Mazzoni (2003), Moreira (2004), Caiado (2006, 2007), Bandini *et al.* (2001), dentre outros pesquisadores, têm chamado a atenção das universidades no sentido de atualizar

suas funções e finalidades, enfatizando que essas instituições precisam objetivar e disponibilizar espaços amplos de acesso a todos, indiscriminadamente.

A educação brasileira tem hoje um grande desafio: garantir o direito à escola a todas as pessoas, independentemente de suas condições pessoais. A universidade precisa se preparar para enfrentar esse desafio com eficiência, pois a educação é um direito garantido por lei.

A legislação brasileira tem avançado em termos de garantia de direitos às pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, embora muito do que está previsto ainda não tenha sido concretizado. Hoje temos um considerável número de dispositivos na forma de leis, decretos, portarias, resoluções, instruções e medidas provisórias, no âmbito federal, estadual e municipal, que embora por si só não alterem a realidade social, representam um avanço na área jurídica e na busca de direitos historicamente negados aos cidadãos que apresentam algum tipo de deficiência.

Até 1980, segundo estudos do Ministério da Educação (MEC) sobre a inclusão das pessoas com deficiência na Educação Superior, poucas pessoas com deficiência tinham acesso a esse nível educacional, e após todo um movimento de discussão as instituições começaram a ampliar esse acesso. É importante destacar que os alunos com deficiência precisavam se adaptar às condições materiais, curriculares e arquitetônicas da instituição, bem como à inexistência de uma legislação que garantisse uma permanência de qualidade.

Mazzoni (1999) durante a realização de uma pesquisa “Sobre o acesso e permanência de estudantes universitários com necessidades educativas especiais”, percebeu que alguns alunos com deficiência que ingressavam no Ensino Superior não se identificavam como tal e, com isso, certas adequações pedagógicas (ampliações, letores, dentre outros) a serem providenciadas durante o processo de vestibular não eram realizadas, em virtude da falta de dados e/ou informações disponíveis para identificar esses alunos.

Sendo assim, as instituições de Ensino Superior devem ser percebidas como uma realidade sócio-histórico-cultural, uma vez que a universidade deve ser, por sua própria natureza, o local de encontro de culturas diversas e de visões distintas de mundo. Os conflitos nela existentes deveriam situar-se no plano da busca de elementos novos e

melhores para a instituição e não no âmbito dos interesses pessoais ou das atitudes de dominação e imposição.

O governo brasileiro tem se ocupado em garantir os direitos das pessoas com deficiência na educação superior. Três documentos legais explicitam tal realidade: a Portaria n.º 1679, de 3 de dezembro de 1999, a Portaria n.º 3284, de 7 de novembro de 2003 e o Decreto Presidencial n.º 5296, de 2 de dezembro de 2003. Em síntese, estabelece que a Instituição de Ensino Superior deve fornecer aos estudantes com deficiência formas de acessibilidade a suas dependências, sendo esses itens de cumprimento obrigatório pelas instituições para o processo de autorização de funcionamento, como também exigência para o reconhecimento e financiamento. Outro aspecto a ser observado seria o apoio técnico (acessibilidade com relação a barreiras arquitetônicas, materiais adaptados e de apoio, intérpretes) e o acesso a laboratórios e instituições públicas e privadas.

Especificamente, o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR) propõe ações para garantir o acesso pleno de pessoas com deficiência às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). O programa tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas IFES, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

O ingresso, assim como a permanência na graduação, é mais uma barreira a ser enfrentada por essas pessoas, uma vez que demanda das Instituições de Ensino Superior (IES) não só vontade, mas, sobretudo, sensibilidade e preocupação em adaptar o acesso ao currículo, aos materiais e ao espaço físico.

No marco da promoção de uma política de acesso, permanência e continuidade dos estudos superiores de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em condições de equidade, as universidades têm buscado estratégias com vistas a suprir as necessidades dos alunos com deficiência no cotidiano acadêmico.

3 - Percurso metodológico

Este estudo teve como objetivo primordial analisar as experiências vivenciadas pelos alunos com deficiência visual (cegueira e baixa visão) nas instituições de Ensino Superior na cidade de Uberlândia, a partir da investigação das dificuldades e facilidades encontradas por eles no cotidiano acadêmico. Considerando a relevância e atualidade da temática da inclusão social das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que tem sido objeto da atenção de muitos estudiosos, acreditamos ser importante, tanto para a população diretamente relacionada à questão da deficiência visual (pessoas com deficiência visual, famílias, escolas) como para os próprios profissionais que atuam junto a essas pessoas, uma pesquisa que possa delinear a situação na cidade de Uberlândia, no tocante ao ingresso e permanência dos alunos com deficiência visual no Ensino superior.

Nosso interesse era compreender, no diálogo com os estudantes com deficiência visual, como se deu a trajetória escolar de cada um, as barreiras que precisaram transpor em busca da formação superior, as dificuldades enfrentadas nessa etapa de estudo, o que consideram necessário melhorar no aspecto pedagógico.

Tratou-se de uma pesquisa exploratória (LUDKE; ANDRÉ, 1986), sendo a metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa, a abordagem qualitativa, caracterizada pelo cunho processual construtivo-interpretativo e dialógico. A opção pela pesquisa qualitativa se deve ao fato desta abordagem favorecer o entendimento, o diálogo e considerar a heterogeneidade dos sujeitos da pesquisa. A pesquisa qualitativa tem como objetivo o processo, a construção do conhecimento, e o diálogo é a fonte direta (González Rey, 2002).

Ainda de acordo com González Rey (2005), a pesquisa qualitativa não se destina apenas a comprovações, a provar ou verificar, mas a construir. Característica essa que vem ao encontro de nosso objetivo, que é produzir ideias, reflexões sobre a educação das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, particularmente aquelas com deficiência visual, e talvez suscitar novos questionamentos e pesquisas.

Como nossa intenção é compreender a natureza de um fenômeno

social, por meio de uma análise da percepção dos sujeitos envolvidos, elegemos a entrevista como instrumento de coleta de dados, tendo em vista o fato de que

A entrevista pode proporcionar a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer ou fizeram, bem como acerca de suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes (Seltiz *et al.*, 1987, p. 273).

Isto porque, segundo afirma Szymanski (2004, p. 14), a entrevista é um processo “interativo complexo com um caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre significados e os sistemas de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas”.

Sendo assim, a entrevista não deve buscar informações apenas ou breves informações, mas permitir ao entrevistado rememorar os fatos vividos, falar de suas contradições, de seus desejos, enfim, de suas memórias individuais e coletivas. Dar voz a esses sujeitos é “uma opção metodológica de estudar um indivíduo real, constituído socialmente, produto e criador da história, indivíduo que pertence a um grupo social, que vive em relações” (Caiado, 2003, p. 44).

Esta pesquisa iniciou-se com a realização de leituras sobre a temática da deficiência visual. Posteriormente a essa etapa, fizemos um levantamento das Instituições de Ensino Superior de Uberlândia (IES) e dos alunos com deficiência visual (cegueira e baixa visão) nelas matriculados. Após a definição da problemática do estudo, passou-se à seleção das IES e dos sujeitos a serem investigados.

As informações sobre as IES existentes na cidade de Uberlândia foram adquiridas através do Ministério da Educação e Cultura (MEC), via *site*, e da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia. Foram feitos contatos telefônicos com as IES, e posteriormente, quando necessário, contato pessoal com os responsáveis por setores como: Direção Acadêmica, Coordenação de Curso e Núcleos específicos para o atendimento dos alunos com deficiência.

Das dez instituições universitárias identificadas, uma faz parte Rede Pública Federal de Ensino Superior e nove integram a Rede Particular de Ensino Superior. Ressalta-se que, após consulta ao *site* http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/inst_municipio.asp, percebemos que

somente oito destas instituições são credenciadas pelo MEC. Assim sendo, optamos por pesquisar somente as IES possuidoras de credenciamento do MEC. Verificamos, por fim, que apenas quatro dessas instituições (aqui identificadas como *A, B, C, D*) possuíam alunos com deficiência visual total ou baixa visão matriculados nos cursos de graduação.

As entrevistas foram realizadas em dois momentos. Primeiramente, elas foram gravadas em áudio e, em seguida, transcritas e apresentadas aos sujeitos, com o intuito de comprovar a fidelidade dos dados transcritos, como também para fazer os acréscimos que os sujeitos considerassem necessários aos relatos.

Os nomes dos sujeitos entrevistados foram preservados, e esses indivíduos serão apresentados de modo semelhante ao que faz o escritor português José Saramago, no romance *Ensaio sobre a cegueira* (1995). Na referida obra, nenhuma personagem é nomeada; a supressão da identidade a partir do nome está associada à cegueira que se espalha. As personagens são identificadas por outros meios: pelas profissões que exerciam antes de ficar cegas, pelas relações de parentesco ou mesmo por características físicas marcantes.

Em nossa pesquisa, a identificação dos sujeitos teve a colaboração dos mesmos, solicitamos que escolhessem os codinomes pelos quais gostariam de ser identificados, seguindo a estratégia utilizada por Saramago. Alguns escolheram, e outros preferiram que a pesquisadora o fizesse de acordo com o que observava em cada um. Por exemplo, denominamos *Garota Serena* a uma jovem que demonstrou ser uma pessoa tranquila, atenta e muito calma; *Cabeleireira*, a admiradora da atividade que exerce e tira de sua profissão o seu sustento; *Estudante Tecnológica*, aquela que utiliza o *Virtual Vision* com muita agilidade, recurso que facilita seu processo de inclusão; *Mulher Mãe*, aquela que enfrenta muitas dificuldades em decorrência de sua condição de mãe, e *Pai de Família* o estudante que, durante as entrevistas, mostrara-se muito preocupado com a doença grave de um filho.

Guardada a devida distância existente entre a obra de um prêmio Nobel da Literatura e um breve estudo acadêmico como o nosso, a reflexão que fazemos sobre a luta dos alunos com deficiência visual pela formação acadêmica também pretende sensibilizar o leitor a enxergar além do que vê, como os sujeitos desta pesquisa fazem.

4 - Possíveis olhares e reflexões sobre as experiências vivenciadas por alunos com deficiência visual

Com relação às dificuldades de acesso aos recursos específicos e/ou adaptações para a prática docente junto ao aluno com deficiência visual, os sujeitos relataram:

Uma dificuldade que encontrei foi com relação a algumas provas que fiz e que não vieram ampliadas, utilizo fonte 28, 30. Sei que no meu curso já houve outros alunos com deficiência visual, mas acho que sempre será uma situação nova para o professor, até porque cada aluno que tem deficiência visual tem necessidades específicas. Teve um momento em que chamei o professor e ele me disse que não havia ampliado a prova, mas que lia para mim; acho complicado alguém fazer a leitura, mas deixei passar, era a primeira vez, e isso acontece. [...] Outra situação em que fiquei surpresa foi na hora de ler as partituras em sala, não consigo ler se não estiver ampliado; e tem momentos em que as partituras são lidas em duplas e não posso me aproximar porque atrapalha o colega, e segundo que não fica bem eu aproximar os olhos da partitura, a postura fica estranha. [...] Eu tenho muita dificuldade em partituras, muito desenho, mesmo ampliado eu tenho muita dificuldade, fica tudo muito misturado. Acho que para partitura a ampliação deve ser mais meticulosa, porque senão complica mais. *(Cantora)*

As atividades no curso de música têm como objetivo a produção do som certo, aí a deficiência em alguns momentos me atrapalha. Por exemplo, quando tenho que fazer uma leitura de música, e também quando preciso reler, voltar na letra em uma determinada linha, como, por exemplo, em um ensaio, isso fica bem difícil. A música é muito visual, por mais que não pareça, ela é visual, você olha a largura, olha o gráfico, você olha a nota, se está na linha e o espaço em que está, para saber que é nota, então é tudo visual [...] A minha dificuldade maior era ler textos corridos com letra fonte 12, pra mim a melhor fonte é 16, com a 14 ainda canso muito, então acho que os materiais precisam estar adaptados. *(Músico)*

Nossa, eu fiquei doida na hora que vi tanta coisa para leitura, porque no curso de história é muita leitura, e ainda vi que o tamanho das letras dos livros que encontrava na biblioteca eram pequenas, fonte 12. Aí

eu pensei: Nossa, meu Deus, como vou fazer? Eu não sabia por onde começar. No início do curso eu não conseguia acompanhar, porque para cada disciplina tinha um tanto de conteúdo para ler e com letra pequena, tenho dificuldade e gasto muito tempo. *(Garota Serena)*

Eu consigo ler letra com fonte 12, mas fica bem difícil, mas forço para ler, porque meu material não vem ampliado porque eu também não falo sobre a minha deficiência. *(Cabeleireira)*

Há professores que adaptam o material no tridimensional, trazem experiências, outros não. *(Matemático)*

O acesso ao material na faculdade quase não existe, porque material impresso em braille é muito complicado o acesso. Para suprir estas defasagens, costumo pegar textos na internet, em instituições de apoio ao deficiente¹ visual, que tem em São Paulo e no Rio de Janeiro. *(Historiadora)*

Não faço leitura de tipos impressos e o material não está adaptado, então recorro a leitura e a internet [...]Fui bem atendida pelos professores, com exceção na solicitação da instalação do programa de Virtual Vision. *(Estudante Tecnológica)*

No começo, as aulas foram muito puxadas, os conteúdos muito puxados, os textos que eu precisava não estavam adaptados, e eu também não estava adaptada com tanto conteúdo e com aquela quantidade de leitura. Eu demorei para assimilar [...] Aqui a gente não tem os livros do meu curso adaptados na faculdade, os textos, que seria muito melhor. Ler material em braille é bem melhor, ler com as mãos entra mais, a agente sente a leitura, aprende melhor. Os recursos tecnológicos têm ajudado muito. Tem dia que o professor passa o texto de um dia para o outro, aí eu preciso correr contra o tempo, preciso do outro para ler pra mim, é difícil. *(Mulher Extrovertida)*

Para a leitura preciso utilizar o sistema braille, aqui ainda não temos uma impressora, então dependo de outras pessoas para fazer a leitura. Recorro também à Sala Braille. *(Pai de Família)*

¹ O termo deficiente refere-se à pessoa com deficiência visual.

Fui conversando com os colegas de sala e pedi para um colega ir ditando pra mim os conteúdos do semestre, que estavam sendo apresentados no quadro e nas apostilas, porque a letra é muito pequena. Eu costumo pegar os e-mails dos colegas; quando eles mandam pra mim, já sabem e me mandam com texto em fonte maior [...] aí sim, consigo ler. Alguns professores às vezes esquecem, sim, de ampliar, mas o que eu acho interessante é que na faculdade eles jogam os textos no portal, e como a gente tem acesso ao portal, geralmente os textos estão em Word, eu posso ampliá-los. Quando fazem isso, tenho acesso ao texto. Mas tenho que estar cutucando o professor, senão ele não lembra. *(Secretária)*

Hoje eu não copio, às aulas eu não posso faltar e algumas aulas que eu acho questão densas eu gravo, não gravo todas. Uso fonte 40, é muito grande, e o material não vem ampliado, porque realmente é impossível colocar na fonte. *(Massoterapeuta)*

As leituras agora estão extensas, nem tudo dá pra ampliar, eu tenho uma amiga que me ajuda muito, tem disponibilidade pequena, os horários não coincidem. Aqui na faculdade a gente recebe muitas críticas, o que é normal. [...]. No 3º período, a parte de Braille eu não consegui fazer porque era parte de recorte, muita coisa pequena [...] Mas eu busco muito, leio muito, para poder não ficar presa só em sala de aula. Na sala tem muito debate, filme, já chego na hora, os colegas ou o professor já colocaram uma carteira na frente pra mim. Procuram trazer filme que não seja legendado, quando é, vejo no outro dia, porque realmente eu não consigo. Quando é uma letra menor, eles lêem. *(Mulher Falante)*

Observamos que a dificuldade em relação ao acesso aos materiais é uma constante e permaneceu durante todo o curso. Consideramos fundamental que os materiais e conteúdos das aulas sejam disponibilizados previamente pelo professor para todos os alunos, levando em conta as especificidades de cada um. As falas apresentadas demonstram essa necessidade.

Para ter acesso ao conhecimento, as pessoas com baixa visão necessitam de materiais com contrastes, ampliados, e de fazer a aproximação do objeto para garantir a fixação e a acomodação visual e, consequentemente, a identificação da imagem, como também de um tempo maior para a leitura, visto que o movimento de fixação e

acomodação demanda tempo. As ampliações, na maioria dos casos, são diferentes, pois mesmo a pessoa apresentando baixa visão e perdas visuais similares, cada um apresenta uma capacidade diferente de utilizar o resíduo visual.

Segundo Martín, Gaspar e González (2003, p. 295), nas adaptações necessárias para a pessoa com deficiência visual, como a ampliação, “a busca do maior contraste deverá guiar a seleção de materiais de leitura e escrita”. Os autores afirmam ainda que a tipografia, os textos e outros materiais oferecidos devem considerar os tamanhos de letra, e salientam que os tipos de letra, espessura, clareza, comprimento da linha, largura das margens, espaçamento entre letras, palavras ou linhas e a uniformidade da tinta são fatores que contribuem para a melhor visualização.

Nos relatos apresentados anteriormente, fica claro que o conhecimento que os professores têm sobre a baixa visão ainda está focado na ampliação sem nenhum critério, como se a ampliação por si só fosse suficiente para o acesso à informação. Para Martín, Gaspar e González (2003, p. 295) acrescentam que a adaptação vai muito além. Vejamos o que os autores dizem:

O contraste necessário para ler o material impresso pode ser melhorado utilizando marcadores negros em vez de canetas azuis ou lápis, utilizando filtro amarelo sobre o impresso em negro e utilizando tiposcópio (pedaço de cartão negro com uma fresta), que, por tapar todo o impresso, exceto uma linha do texto escrito (o da fresta) ajuda a não perder-se na linha e, pela linha estar emoldurada em negro, destaca-se mais. Podem ser utilizados também para escrever, proporcionando maior contraste e evitando a perda da linha de leitura (útil para os alunos que têm campo visual muito reduzido).

E ainda, as condições de leitura e escrita nas atividades acadêmicas podem variar. Conforme Susana Crespo (1980 *apud* Martín; Bueno, 2003), aspectos como: patologia ocular do aluno, outras deficiências, motivação, inteligência, saúde geral, interesse pela leitura, autoimagem, atitude psicológica diante da deficiência, condições ambientais em que se desenvolvem e as circunstâncias nas quais a aprendizagem se realiza, fazem com que suas necessidades sejam únicas e medidas individualmente.

Assim sendo, muitos sujeitos com deficiência visual precisam de ampliação de imagem visual, dos objetos para poder perceber seus detalhes, entretanto, nem todos respondem bem a uma ampliação da imagem, porque embora a imagem ampliada recaia sobre a retina, não é percebida na sua totalidade. “A intensa perda da visão periférica, ou a existência de escotomas centrais de grande tamanho e dos escotomas de setor respondem mal à ampliação da imagem.” (Faye, 1972 *apud* Martín; Bueno, 2003, p. 41).

As falas da *Historiadora* e da *Mulher Falante* denotam que a mudança parte, na maioria das vezes, do aluno e não da instituição.

Todas as instituições de ensino dependem de recursos ou de investimentos federais provenientes da União, e esta, segundo Ferreira e Ferreira (2004), não tem se preocupado de forma mais sistemática em prover esses recursos de maneira a garantir a inclusão dos alunos. O que contraria o que é determinado pela Declaração de Sunberg (1981), baseada na Declaração dos Direitos Humanos (1948), que estabelece no Art. 2º: “O governo e suas organizações nacionais e internacionais deverão assegurar efetivamente uma participação tão plena quanto possível das pessoas com deficiência [...]”. A Constituição Federal (1988) também destaca, em seu Cap. III, Art. 206º, que o ensino deverá ser ministrado com base, entre outros, no princípio da igualdade de condições.

A falta de acesso aos livros didáticos ou específicos de cada disciplina, impressos em Braille, foi apontada como uma dificuldade pelos sujeitos entrevistados.

Nossa! Minha fita de gravação em que gravei a aula de revisão do conteúdo da prova estragou justamente no final de semana, e a prova era na segunda-feira, e eu precisava ouvi-la novamente, e naquela hora tudo ficou mais escuro ainda porque sabia que seria difícil contar com algum colega para ler o material deles de revisão. Se eu tivesse material transcrito no Braille, estaria resolvido. (*Mulher Extrovertida*)

Todas as minhas leituras são realizadas pelo monitor, então eles são imprescindíveis, se eles faltam, perco o acesso à informação, porque, como necessito de material em transcrição ou impressão Braille, o acesso a este é muito restrito. (*Mulher Mãe*)

Eu já consegui vários livros gravados e até mesmo em Braille, pela Fundação Dorina Nowill, porém, dependendo da demanda dos professores, eu não consigo o material, e é o que mais tem acontecido, porque na instituição em São Paulo, a demanda é grande. Então me organizo para que a leitura seja feita com os monitores e através de recursos tecnológicos que tenho em casa. (*Historiadora*)

Não é demais frisar, usando as palavras de Nowill (2002, p. 278), que as pessoas com deficiência visual, “pela própria natureza da deficiência, têm necessidade de formas alternativas como livros em braille e outros, além das necessidades específicas que precisam ser atendidas, sempre que possível”.

Os livros específicos da área de formação, em sua maioria, foram conseguidos pelos sujeitos através da Instituição Dorina Nowill². A instituição tem uma listagem de referências de obras básicas, que são enviadas aproximadamente dois meses após a solicitação, pois existe uma lista de espera.

Além desses recursos para o acesso ao livro adaptado, a Fundação Dorina Nowill conta também com o Lida, um programa em áudio e texto, que permite a navegação estruturada em até seis níveis; buscas de palavras, termos e expressões; palavras e expressões estrangeiras com fonética no idioma original; soletração de palavras e abreviaturas, siglas e símbolos falados em seu significado integral; e ainda a possibilidade de seleção de voz. *É um programa voltado para universitários e profissionais liberais com deficiência visual ou cegueira*, que permite acesso amplo, rápido e estruturado à literatura destinada ao estudo e à pesquisa. Estão disponíveis obras nas áreas de Direito, Psicologia, Pedagogia, Filosofia, Obras de Referência e Dicionários como Michaelis e Aurélio.

Segundo Fontana e Nunes (2005), o Instituto Benjamin Constant também disponibiliza obras em braille no país e ressaltam ainda que é uma poderosa ferramenta de inclusão, mas apresenta aspectos limitadores pelo fato de que as obras impressas são muito caras, pesadas e difíceis de manusear, além de estarem disponíveis

² A Fundação Dorina Nowill para Cegos se dedica à inclusão social das pessoas com deficiência visual, por meio da educação e cultura. Essa fundação atua na produção de livros em braille, livros e revistas falados e obras acadêmicas no formato digital acessível, distribuídos gratuitamente para pessoas com deficiência visual e para centenas de escolas, bibliotecas e organizações de todo o Brasil.

em poucas cidades do Brasil. Outro fator importante que deve ser considerado é com relação ao pequeno número de profissionais especializados para o seu ensino, além do fato de que nem todos os cegos sabem ler em braille.

Em Uberlândia existem duas impressoras braille, sendo uma disponibilizada pela rede municipal de ensino e a outra disponibilizada por uma instituição pública de Ensino Superior, sendo esta uma impressora arcaica.

Em Uberaba, cidade localizada a 100 km de Uberlândia, existe o Centro de Apoio Pedagógico (CAP), que faz parte de uma infraestrutura nacional para o apoio ao deficiente visual, provendo locais para geração de material didático e impressão Braille. Estes centros estão por todo o país atendendo às especificidades das diversas regiões. Atualmente, têm realizado uma parceria com o Ministério da Educação (MEC) para a impressão de material didático em Braille destinado ao Ensino Fundamental.

Essa breve exposição sobre alguns centros de apoio à pessoa com deficiência visual nos faz refletir a precariedade local no que se refere ao acesso aos livros adaptados. Em uma cidade com mais de 600 mil habitantes, como Uberlândia, haver somente duas impressoras em braille demonstra a dificuldade que os professores enfrentam para atender a demanda dos alunos com deficiência.

Historiadora e Estudante Tecnológica relatam que utilizam o *Virtual Vision*, um recurso tecnológico que possibilita o uso do *Windows*, do *Office*, da *Internet Explorer* e outros aplicativos através de um programa de leitura de tela por sintetizador de voz. *Historiadora* além de utilizar esse recurso, utiliza o *Jaws*; procura fazer buscas dos livros sugeridos pelo professor e diz que com isso consegue amenizar a dificuldade de acesso a textos impressos em Braille. A tecnologia representa hoje um impacto na vida das pessoas, e para as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, esse instrumento poderá se tornar imprescindível.

Uma das tentativas que está sendo discutida para reduzir as barreiras existentes entre as pessoas com deficiência visual e o ensino é a Educação a Distância (EaD). A EaD permite uma maior flexibilidade na apresentação do conteúdo; as aulas podem ser acompanhadas pelas pessoas com deficiência visual por meio de um formato específico de

material didático, e, com isso, as barreiras de comunicação e de espaço são minimizadas.

A preocupação com relação ao acesso à informação para a pessoa com deficiência visual é algo que merece atenção, pois vivemos em um mundo de imagens, onde os sentidos são muito importantes para a recepção das informações. Assim, graças aos avanços tecnológicos, a escrita digital trouxe para a pessoa com deficiência visual a alternativa de compartilhar o mesmo registro utilizado pelas pessoas videntes³. A utilização do computador aliada às ferramentas de tecnologia, ao acesso aos conteúdos da internet, tornaram-se imprescindíveis para o desenvolvimento do deficiente visual nos espaços educativos. Mas é importante dizer que nem sempre os conteúdos disponíveis na internet, em portais e bibliotecas digitais, são acessíveis à pessoa com deficiência visual, o que acaba também reforçando a exclusão.

O uso da tecnologia pelas pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, está previsto na legislação brasileira, segundo a qual a ajuda técnica inclui “produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologias adaptadas ou especialmente projetadas para melhorar a funcionalidade das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, favorecendo a autonomia pessoal total ou assistida.” (Art. 61 do Decreto n.º 5296, de 2 de dezembro de 2004). Todavia, muitos ainda não usufruem desse direito.

A entrevistada, *Mulher Mãe*, por exemplo, como não tem acesso aos recursos tecnológicos, nem ao material didático em impressão braille, depende exclusivamente da leitura de um monitor. Com isso, não tem autonomia para estudar, ficando sua aprendizagem, muitas vezes, vinculada à figura do monitor leitor. A leitura dos textos é feita diariamente, dentro do *campus*, em uma sala da biblioteca. Algumas vezes, a ausência de monitores impossibilita-a estudar como planeja. *Mulher Mãe* faz uso de reglete e punção, para anotações em sala de aula, mas alega que são anotações breves, porque a escrita manual em Braille é mais lenta. Como ressaltam Piñero, Quero e Díaz (2003, p. 239), “o uso da máquina exige menos esforço e precisão que o uso do punção e da pauta, conseguindo uma escrita mais rápida”, recurso do qual *Mulher Mãe* não dispõe.

³ A expressão “pessoas videntes” refere-se à pessoa com a capacidade visual preservada.

Assim, é fundamental que os materiais e conteúdos sejam adaptados e disponibilizados para todos os alunos, levando em conta as suas necessidades. Tendo em vista que um dos problemas cruciais na adaptação dos materiais é o desconhecimento por parte dos professores das especificidades da deficiência visual, consideramos importante apresentar as opiniões de todos os entrevistados com respeito a essa questão:

Na verdade, o material não é digitalizado, os professores tiram xérox ampliado, ou xérox sobre xérox, na tentativa de ampliar, mas não resolve, precisa vir na fonte 28 a 32, e com o xérox não chega a isso. Na sala, tento participar mesmo é ouvindo e memorizando bem o que o professor diz. [...] Na matéria de Percepção, depois de um tempo ela viu que não dava, mas ela pedia para eu ler a partitura, ler os ritmos, lá junto com todo mundo, no mesmo tempo; dava livro para eu ler, eu falava que não dava, ela insistia. Depois de muito custo, muita conversa, ela desconfiou sobre a minha baixa visão. *(Cantora)*

Alguns professores me ajudavam indicando com o dedo sobre a partitura, sobre o local da leitura, já outros insistem para que eu faça a leitura, porque não reconhecem a minha dificuldade. *(Músico)*

Alguns professores ampliam a prova para mim, na fonte 20, alguns não ampliam mesmo, devem achar que porque eu uso óculos não tenho dificuldade. Já passei por vários momentos em que na hora da prova preciso chamar o professor até a carteira e explicar que não estou enxergando o que está escrito no papel. *(Garota Serena)*

Tem professores que se aproximam para me ajudar, já outros não. *(Cabeleireira)*

Há professores que adaptam o material, trazem experiências para exemplificar suas aulas, e estas são experiências muito boas, as descrições de imagens matemáticas. Mas tive professores que não souberam trabalhar comigo, e foram levando, outros já disseram que é trabalhoso trabalhar comigo. *(Matemático)*

Tive professores que enviavam o texto [refere-se ao Centro de Apoio existente na instituição] para digitação e impressão braille, mas não era sempre que acontecia. Na maioria das vezes eu preciso do leitor, de

fazer gravação das aulas, e hoje faço o uso de vários recursos em casa, então facilita, porque o professor pode enviar o material via e-mail, ou também posso scaneá-lo. *(Historiadora)*

quando entrei no curso superior eu pensava que encontraria pessoas especializadas para lidar com a minha deficiência. Esta foi uma decepção imediata, pois foram os professores que me pediam auxílio sobre como lidar comigo. *(Estudante Tecnológica)*

Meus primeiros dias foram muito bons, meus colegas me receberam muito bem. No começo, confesso que tive muita dificuldade, porque os professores dos primeiros períodos não eram preparados pra ajudar alunos deste tipo. *(Mulher Mãe)*

Alguns professores já tinham dado aula para pessoas cegas, outros já apresentavam dificuldades [...] Os professores já passaram pelo primeiro impacto, agora estão se deixando aprender comigo. Porque é aprendizagem das duas partes, e vejo que os professores estão se abrindo para aproximar, me perguntam e estão aprendendo a lidar comigo. *(Mulher Extrovertida)*

Nas atividades em sala já houve momentos em que o professor se esqueceu de levar um filme dublado. Às vezes, não dão muita credibilidade para o que eu estou falando, e também me deixam por muito tempo querendo falar, passando os colegas na minha frente para fazerem suas perguntas [...]. *(Pai de Família)*

a gente fica chateada quando o professor esquece de ampliar o material: ah, esqueci de ampliar seu material. Na hora a gente fica meio nervosinha, no início, no primeiro período; mas aí a gente vai acostumando. *(Secretária)*

Por exemplo, na hora de fazer um trabalho, as pessoas fazem e entregam para o professor. Como eu não escrevo e não me deixam fazer com ninguém, porque dizem que não vou fazer, faço o meu trabalho oral [...] O professor dá aula normal, como eu não estivesse ali. Ele não fala: aqui tem um coração, um átrio, eu tenho que adivinhar o que ele está falando, eu vou juntando. Tem professores que mostram fotos, e

eu fico louca, louquinha querendo admirar, ver o que esta se passando ali. (Massoterapeuta)

A inadequação das condições materiais e a falta de planejamento dos professores são fatores que prejudicam o desempenho do aluno em sala de aula. Sendo assim, os professores necessitam buscar estratégias pedagógicas para atender aos alunos, e também de formação específica para lidar com a diversidade dos alunos com deficiência visual.

Nesse sentido, Valdés, Vital e Fernandes (2003) afirmam que as barreiras pedagógicas e de comunicação têm como motivo principal as dificuldades na formação, comuns a outros níveis educacionais e agravadas no Ensino Superior. Neste contexto, Moreira (2003) diz que o professor, ao receber um aluno com deficiência enfrenta uma situação desafiadora, pois, na maioria das vezes, desconhece as especificidades, as estruturas de apoio e os recursos. Mazzoni (1999) acrescenta que a falta de conhecimento do professor sobre o conceito de deficiência é ainda ignorada pela comunidade universitária.

Além do despreparo dos professores, há a falta de convivência destes com pessoas que possuem algum tipo de deficiência. Então, quando se deparam com a situação, alguns buscam ajuda, tentam compreender a situação, socializam suas dificuldades com os próprios sujeitos, mas outros não. Entendemos que cabe ao docente buscar constantemente novos conhecimentos que lhe possibilite estar em contato com novas estratégias, para favorecer o ensino e a aprendizagem do aluno, além disso, para refletir sobre sua ação e constantemente ressignificá-la.

A respeito disso, Carvalho (2004, p. 159) acrescenta que o significado, o sentido dessa formação não se restringe aos cursos oferecidos aos professores a fim de se atualizarem, mas a “experiência mostra que se tornam insuficientes se não houver, como rotina das escolas, encontros de estudos e de discussão sobre o fazer pedagógico, envolvendo a comunidade”.

O desconhecimento, a falta de preparo do professor em trabalhar com alunos com deficiência visual dificulta a operacionalização das adequações. Alguns sujeitos disseram ter ouvido de certos professores que não sabiam trabalhar com eles porque não eram cegos e não tiveram alfabetização em braille.

Relatos que nos causam espanto, pela agressividade do argumento, e ratificam a necessidade urgente de ações no sentido de qualificar os profissionais para lidar com os alunos com deficiência visual. Somente compreendendo as peculiaridades das limitações de cada indivíduo, os professores terão condições realmente de atuar como mediadores da aprendizagem, buscando formas de adequação de materiais que possam solucionar os problemas em sala de aula, e desenvolvendo as atividades de forma que atendam às necessidades dos alunos.

Em uma pesquisa desenvolvida por Chahini (2005), sobre a trajetória de sujeitos com diferentes deficiências no Ensino Superior, 50% dos alunos com deficiência visual entrevistados afirmaram que não existe mediação no processo de ensino-aprendizagem em relação às suas necessidades educacionais especiais, e 50% disseram que a maioria dos professores não faz a mediação adequada, mas existem aqueles que procuram ajudá-los, ditando o conteúdo do quadro para que possam copiá-lo, elaborando transparências com letras grandes, entregando o material com antecedência, para que possam estudar.

Uma mediação disponibilizada aos sujeitos de nossa pesquisa é a do monitor leitor, para o acompanhamento das atividades do dia a dia nas IES. Assim eles se manifestam em relação a esse apoio:

Depois de um mês e meio que ingressei no curso, apareceu um monitor que me acompanha somente dentro da faculdade, e hoje ele me acompanha nos estudos, fazendo as leituras dos textos e do material no computador, porque ficar na frente de um computador para mim força muito os olhos. *(Garota Serena)*

Não faço uso do monitor, quando preciso muito chego mais cedo e meus colegas lêem para mim. *(Cabeleireira)*

na minha rotina aqui, tenho monitores que diariamente que fazem a leitura para mim, mas nem sempre são monitores do meu curso. *(Matemático)*

Eu não faço uso de monitor, me viro sozinha, em casa tenho CCTV e estudo sozinha, minha mãe também me ajuda na leitura dos materiais. *(Cantora)*

Eles me disseram que eu poderia ter um monitor, mas hoje não utilizo.
(Músico)

Tenho o auxílio de uma monitora em sala de aula, os textos são enviados por e-mail, ou consigo pesquisando na net. (Estudante Tecnológica)

Outro aspecto que tenho dificuldade é em relação aos monitores, vejo que a coordenação disponibiliza através de cartazes a chamada para monitores, mas demora muito, aí perco muito tempo com as disciplinas, conteúdos, vão somando matérias. Aí preciso voltar à coordenação e falar tudo novamente. (Mulher Mãe)

Tenho monitores que me acompanham nos estudos, na maioria das vezes eu preciso do ledor, porque tive até professores que me enviavam o texto impresso em braille, mas nem sempre isso acontece. (Historiadora)

Hoje estou mais tranquila, tenho monitores que fazem a leitura dos textos e que gravam. Na faculdade eles disponibilizam um grupo de alunos que fazem isso, tem um quadro com as disponibilidades. Preciso ficar depois da aula para ter a leitura dos monitores, então acontece somente no finalzinho da aula, no período da tarde, que eu teria mais tempo, não tenho monitor. (Mulher Extrovertida)

No dia a dia é assim, tenho monitores para ler os textos, outros me ajudam um momento antes de começar as aulas, quando tenho que reler algo, ou preparar um a leitura para apresentação ou prova. Eu aciono por telefone. Na sala tenho dois colegas monitores, eles me ajudam a organizar os textos, providenciar material, no deslocamento dentro da instituição. (Pai de Família)

Eu não faço uso do monitor. (Secretária)

eu tenho monitor somente nas aulas práticas. Eu preciso ficar por último, porque quando estou na aula prática, normalmente eu tenho um monitor [que é] um aluno de período bem à frente. Ela fica ali pra tirar as minhas dúvidas e dos colegas, é um monitor para a sala toda e não específico para mim. (Massoterapeuta)

eu não tenho monitores, mas eu busco, leio muito, para não ficar presa à aula. (Mulher Falante)

Para o acompanhamento das atividades em sala de aula, *Garota Tecnológica*, *Historiadora*, *Mulher Mãe*, *Garota Serena* e *Pai de Família* contam com a mediação do monitor. A fala de todos esses entrevistados, particularmente da *Mulher Mãe*, denotam o quão importante é o papel do monitor. As ressalvas que fazem em relação aos monitores são devidas às faltas sucessivas, e também por considerar que muitas vezes o professor deixa a cargo do monitor tarefas que deveriam ser de sua atribuição. Apesar das instituições A, B e C terem disponibilizado monitores e/ou voluntários para o acompanhamento ou orientação dos alunos, *Cantora*, *Músico*, *Garota Serena*, *Secretária* e *Mulher Falante* ainda vêm enfrentando dificuldades no curso, como a falta de antecipação do material (textos, apostilas) e o despreparo dos professores frente às questões da deficiência visual. A ausência de material em braille também foi frisada pela *Mulher Mãe* e *Historiadora* (ambas da instituição A), e pela *Mulher Extrovertida* (instituição C) no conjunto das dificuldades.

Acreditamos que a iniciativa de se ter um monitor é muito importante, mas a seleção dos mesmos deve ser realizada de forma sistematizada, devendo o interessado ser submetido a uma seleção em que sejam avaliados o seu envolvimento e disponibilidade para ajudar o aluno deficiente visual no cumprimento das atividades acadêmicas, de modo a contribuir para a efetiva inserção desse aluno no ambiente universitário.

Na busca pela inclusão, os alunos têm feito a sua parte, inclusive orientando os professores na adoção de estratégias pedagógicas que beneficiem o seu aprendizado. Ou melhor, na sala de aula os papéis se invertem, são os cegos que guiam os videntes. Vejamos alguns relatos:

No início eu pensava que os professores iriam saber trabalhar comigo, mas vi que não era assim, eles que me pediam ajuda, procurei orientá-los sobre a melhor forma de me ajudar. Fui bastante aberta e receptiva a isso, e descobri que muitas portas se abriram a partir de uma boa relação que tive com os professores. (*Estudante Tecnológica*)

Os professores dos primeiros períodos não estavam preparados pra lidar comigo. Dessa forma, eu acabava ajudando eles a me ajudar [...] Acho que é a preparação o essencial, e isso que me marcou. *(Mulher Mãe)*

percebo que os professores já passaram pelo primeiro impacto, agora estão se deixando aprender comigo. Eu chego com jeitinho, até faço umas brincadeiras para orientá-los a trabalhar comigo. Porque eu acho que a aprendizagem é das duas partes e vejo que os professores estão se abrindo para aproximar, me perguntam sobre diferentes coisas e estão aprendendo a lidar comigo. *(Mulher Extrovertida)*

Nas atividades em sala já houve momentos em que o professor se esqueceu de ser mais verbal, então eu peço com gentileza que ele repita o que está sendo falado ou mostrado. Às vezes eu também recomendo algumas coisas de como lidar comigo: sugestão de adaptação de prova, adaptação de aula e de imagens [...] Em sala, tenho um grupo de que me aproximei, eles leem em voz alta para mim os conteúdos do quadro. *(Pai de Família)*

Eu tento, sim, falar com os professores em sala de aula, às vezes dou dicas sobre a minha limitação, para facilitar a didática dele. *(Secretária)*

quando eu tenho um tempinho na aula, oriento os meus professores, mas de forma bem tranquila, porque sei que eles também tentam fazer sua parte. *(Mulher Falante)*

A V⁴ é pra mim [...] não tenho palavras para dizer dela (risos), porque ela é a que na sala de aula me orienta, lê o que a professora escreve ou desenha na lousa, os gráficos; quando o professor explica um gráfico e eu perco, é ela que me explica, fica ao meu lado. *(Mulher Extrovertida)*

Eu tenho um professor que eu admiro muito, ele me entende, porque em sala às vezes ele solicita algumas respostas dos alunos, e eu às vezes faço algumas trocas na ordem do que ele pede; ele entende e justifica para mim que fazer a resposta oral e imediata é mais difícil mesmo. *(Massoterapeuta)*

⁴ A letra V representa o nome de uma colega que desde o seu ingresso na universidade se colocou à disposição para ajudá-la em sala de aula e nos estudos extraclasse.

Em sala os professores ajudam, escrevem pouco no quadro, mas quando escrevem, fazem letra maior [...] só tem um professor que tem que pedir para ele sempre, fico achando que ela não queira, fico constrangida, peço pra colega copiar pra mim. Mas os demais, não, fazem letra maior, no data-show traz letra ampliada, contraste. *(Mulher Falante)*

Observa-se que alguns professores estão preocupados em atender às necessidades específicas dos alunos e, para isso, solicitam a sua cooperação.

Os depoimentos a seguir demonstram e reforçam algumas experiências interessantes e que demonstram o interesse do professor em adequar os materiais a seus alunos com deficiência visual:

Na aula de economia, o professor trouxe um material em alto relevo, com gráficos para explicar o básico do conteúdo de estatística, achei muito interessante e utilizo sempre este material quando estou com dúvidas, passar a mão sobre o material adaptado me faz compreender melhor, do que ficar totalmente arquitetando tudo na minha cabeça. [...] o professor teve que repassar para mim a ideia do seria um esquema, e a professora gentilmente fez um material com cordões e papel cartão para trazer relevo. Os cordões significavam as frases sintetizadas assim foi explicado pela professora) e os recortes em papel cartão foram utilizadas para indicar as setas do esquema. *(Mulher Extrovertida)*

Acho legal quando o professor procura a gente e se abre, faz perguntas sobre as nossas dificuldades, nos pede sugestões e dicas, acho esta atitude louvável. Esta mesma professora já foi até a Sala Braille, na Biblioteca Municipal de Uberlândia, buscar material em braille, e solicitar um voluntário para ler as minhas escritas em braille, que a professora solicita. *(Pai de Família)*

Segundo os relatos dos sujeitos investigados, infelizmente ainda são poucos os professores com essa postura. Esta situação demonstra a falta de conhecimento, ou mesmo a falta de “adaptação” das próprias instituições de Ensino Superior para a formação profissional dos alunos com deficiência visual. As diferentes situações, vivenciadas pelos alunos e seus professores, são um constante desafio. Os desafios devem ser pensados em busca de alternativas para que situações

como as vividas pelos sujeitos entrevistados possam ser repensadas, refletidas e superadas.

5 - Considerações finais

A inclusão escolar do aluno com deficiência visual nas universidades está ocorrendo de forma cada vez mais acelerada. Assim, é necessário viabilizar o acesso e a permanência desses alunos na educação superior, através de condições que assegurem desde o processo seletivo até a conclusão de seus cursos, partindo do princípio que toda pessoa tem direito à educação. Sendo assim, consideramos urgente a viabilização de uma política institucional que vise apoiar e acompanhar os alunos com deficiência para que esses se sintam realmente sujeitos participantes desse processo.

Sabemos que a discussão sobre a inclusão do deficiente visual no Ensino Superior ainda é muito recente, e que a maioria dos professores que atua nesse espaço não teve em sua formação uma preparação adequada para lidar com alunos com deficiências. Mas acreditamos que a inclusão no Ensino Superior é um esforço conjunto, que não se inicia e finaliza em um momento estanque, mas constitui-se ao longo do tempo, para que o educando sintasse plenamente integrado e incluído, no que diz respeito a atitudes humanas e condições materiais. Algumas conquistas já foram alcançadas, contudo faz-se urgente uma articulação entre as Instituições de Ensino Superior (IES), o governo e a sociedade.

Referências

- BANDINI, C. S. M.; ROCHA, F. S.; FREITAS, F. L. O acesso e permanência do aluno especial na universidade: um estudo de caso a nível nacional. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (Org.). *Perspectivas multidisciplinares em educação especial*. Londrina: UEL, 2001, p. 631-641.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria n.º 1679, de 2 de dezembro de 1999. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 3 dez. 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 3284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências para instruir processos de autorização e reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 2003.
- BUENO, J. G. S. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 1993.
- CAIADO, K. R. M. *Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos*. Campinas, SP: Autores Associados: PUC, 2003. 150 p.
- CAIADO, K. R. M.; PEREIRA, C. L. O aluno com deficiência no ensino superior: histórias de vida. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. *Anais...* Recife: Ed. UFPE, 2006, p. 1-5.
- CAIADO, K. R. M.; MARTINS, L. S.; ANTÔNIO, N. D. R. A formação do professor para educação especial no ensino superior: tema em debate. In: CONGRESSO PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 9, 2007, Águas de Lindóia. *Anais...* São Paulo: UNESP, 2007, p. 96-102.
- CARVALHO, R. E. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre. Mediação, 2004.
- CHAHINI, T. H. C. *Os desafios do acesso e permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais nas instituições de educação superior de São Luís-MA*. 2005. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2005.
- FONTANA, M. V. L.; NUNES, E. L. V. Educação e inclusão de pessoas cegas: da escrita braille à Internet. *Revista Novas Tecnologias na Educação*, Porto Alegre, CINTED/UFRGS, v. 3, n. 2, nov. 2005.
- GONZÁLEZ REY, F. L. *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. Tradução Marcel Aristides F. Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARTÍN, M. B.; BUENO, S. T. (Coord). *Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos*. São Paulo: Livraria e Editora Santos, 2003, 319 p.

MARTÍN, V. G.; GASPAR, J. M.; GONZÁLEZ, J. P. S. O material na didática do deficiente visual. In: MARTIN, M. B.; BUENO, S. T. (Coord.). *Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos*. São Paulo: Livraria e Editora Santos, 2003, p. 293-300.

MAZZONI, A. A.; TORRES, E. F; ANDRADE, J. M. B. Sobre o acesso e permanência de estudantes universitários com necessidades educativas especiais. In: CONGRESSO NACIONAL DA FENASP, 9., 1999, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: FENASP, 1999, p. 11-15.

MAZZONI, A. A.; TORRES, E. F; ANDRADE, J. M. B. *Deficiência x Participação: um desafio para as universidades*. 2003. 245 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

MOREIRA, L. C. A universidade e o aluno com necessidades educativas especiais: reflexões e proposições. In: RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R. C. E. (Org.). *Educação especial: do querer ao fazer*. São Paulo: Avercamp, 2003, p. 80-93.

MOREIRA, L. C. *Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais: das ações institucionais às práticas pedagógicas*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

NOWILL, D. Fundação Dorina Nowill para cegos. In: MASINI, E. F. S. (Org.) *Do sentido... pelos sentidos... para os sentidos*. São Paulo: Vetor, 2002, p. 203-277.

OLIVEIRA, J. V. G. Do essencial invisível. *Revista Benjamin Constant*, IBCENTRO, Rio de Janeiro, v. 5, n. 14, dez. 1999.

OLIVEIRA, E. T. G.; MANZINI, E. J. Acessibilidade na Universidade Estadual de Londrina: o ponto de vista do estudante com deficiência. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2.; ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2; 2005, São Carlos. *Programa e resumos...* São Carlos: Ufscar. PPGE, 2005.

PIÑERO, D. M. C.; QUERO, F. O.; DÍAZ, F. R. O Sistema Braille. In: MARTIN, M. B.; BUENO, S. T. (Coord.). *Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos*. São Paulo: Livraria Editora Santos, 2003, p. 227- 246.

SARAMAGO, J. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SELTIZ, et. al. *Método de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: EPU, 1987.

SZYMANSKI, H. (Org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livro, 2004, 87 p.

VALDÉS, M. T. M.; VITAL, I. L. V.; FERNANDES, M. L. C. N. et al. Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior. O caso da Universidade Estadual do Ceará. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial e Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 1. 2003, São Carlos. *Anais...* São Paulo: UFSCar, 2003, p. 171-172

Capítulo VI

Inclusão escolar e deficiência: apontamentos históricos e legais¹

*Larissa Maciel Gonçalves Silva
Arlete Aparecida Bertoldo Miranda*

A educação tem promovido muitos debates no que se refere à inclusão escolar. A inclusão representa um novo paradigma que considera a inserção total e incondicional das diferenças na escola, apontando para a necessidade de adequação da escola e da sociedade. Atentando para a grande conquista que a inclusão representa e os inúmeros desafios que dela surgem, discutimos neste estudo os marcos históricos e legais da inclusão do deficiente no ensino regular, almejando melhorias na qualidade do atendimento desse aluno na rede regular de ensino.

Em um contexto histórico marcado pela negligência, omissão, ‘coisificação’ e segregação do deficiente, o que interioriza em nossa sociedade o preconceito e culmina em atitudes discriminatórias, o deficiente é percebido como culpado pelo próprio fracasso escolar.

Este estudo tem como objetivo analisar questões históricas e políticas que permearam e ainda permeiam a vida do deficiente, fazendo um retrocesso desde a era pré-cristã, com o objetivo de tornar perceptível ao leitor o quanto a história, a legislação e as concepções caminham juntas e se fundamentam entre si.

Tradicionalmente a sociedade percebe a deficiência como uma

¹ Artigo de pesquisa de mestrado referente à dissertação: “Deficiência Mental: prática educativa e reflexões de uma professora alfabetizadora.” Essa dissertação foi defendida no ano de 2009, conforme referência.

doença crônica, e o deficiente como inválido e incapaz, uma vez que ele pouco contribui para a economia e para a sociedade. Ao se rever a história da humanidade nas obras de Bueno (1993), Mazzotta (2001) e de Jannuzzi (2004), podemos constatar a presença das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, nas diferentes épocas da história.

Segundo Kirke e Gallagher (1996), podem ser reconhecidos quatro estágios de desenvolvimento das atitudes em relação às deficiências. Na era pré-cristã, tendia-se a negligenciar e a maltratar as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Na Antiguidade, por não corresponderem aos padrões estéticos, muitas dessas pessoas foram abandonadas ou eliminadas da sociedade; com a difusão do Cristianismo, na Idade Média, a deficiência viveu momentos ambivalentes. Em determinados momentos, as pessoas com deficiência eram consideradas criaturas divinas, que não poderiam ser desprezadas ou abandonadas por possuírem alma. Mas em outros, representavam forças malignas e, por isso, deveriam ser eliminadas. Essa época foi marcada por atitudes paradoxais que transitavam entre a proteção e a eliminação, sobressaindo a visão do aspecto sobrenatural.

De acordo com Pessotti (1984), no século XVI houve um redimensionamento do modo de pensar e de ver a deficiência, passando da abordagem moral para a abordagem médica, em que o modelo de análise da deficiência era o da doença. As pessoas que apresentavam alguma anormalidade eram tratadas, considerando a possibilidade de cura. Os diferentes permaneciam abandonados à própria sorte, isolados e com pouca atenção do governo e dos familiares. Vejamos o que Pessoti (1984) diz sobre esse assunto:

Já não se pode, justificadamente, delegar à divindade o cuidado de suas criaturas deficitárias, nem se pode, em nome da fé e da moral, levá-las à fogueira ou às gales. Não há mais lugar para a irresponsabilidade social e política, diante da deficiência mental, mas ao mesmo tempo, não há vantagens para o poder público, para o comodismo da família, em assumir a tarefa ingrata e dispendiosa em educá-lo. A opção intermediária é a segregação; não se pune, nem se abandona, mas também não se sobrecarrega o governo e a família com sua incômoda presença (PESSOTTI, 1984, p. 24).

Assim, governos e familiares optam pela prática asilar: toda pessoa considerada diferente é abrigada em leprosários e hospitais. Os hospícios isolavam da sociedade todos os sujeitos considerados anormais, com o objetivo de manter o controle social. Isso pelo fato da sociedade, na época, se sentir incomodada com a presença do deficiente, daquele que fugia às regras, aos padrões vigentes.

As instituições fundadas entre os séculos XVIII e XIX marcam o surgimento de uma nova modalidade de ensino, isto é, da Educação Especial, fruto de ações isoladas dos profissionais envolvidos na área médica. O caso mundialmente conhecido do “Selvagem de Aveyron” representou uma importante contribuição para visualizar uma educação voltada ao deficiente, quando da elaboração, pelo médico francês Jean Itard (1774 – 1838), do primeiro programa sistemático de Educação Especial.

No Brasil, desde o período colonial, as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, foram consideradas seres distintos, e mantidas à margem dos grupos sociais. Mas, à medida que os direitos do homem à igualdade e à cidadania tornaram-se motivo de preocupação dos pensadores, algumas mudanças na história começaram a ocorrer. Segundo Mazzotta (2001), a Educação Especial surgiu institucionalmente nos conjuntos das concretizações possíveis das idéias liberais que tiveram divulgação no Brasil no fim do século XVIII e começo do século XIX.

De acordo com Jannuzzi (2004), no Brasil, o movimento em prol da Educação Especial se concretiza com a criação, por parte de D. Pedro II, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant), em 1854, e do Imperial Instituto de Surdos-Mudos atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em 1857. Esses institutos funcionam até hoje no Rio de Janeiro. A autora ressalta ainda que a preocupação com a educação das pessoas com deficiência iniciou-se no final do Império e início da República, quando os ideais liberais começaram a ser discutidos e consolidados. Todavia, mesmo assim, as instituições foram incipientes e só foram fortalecidas na segunda metade do século XX. A educação escolar do deficiente teve início apenas no século XX.

Entre as décadas de 1920 e 1930, o ensino primário se expandiu e se popularizou, assim como o movimento da Escola-Nova começou a se concretizar no Brasil. Esse movimento, preocupado em reduzir as

desigualdades sociais, incorporava em suas metodologias pedagógicas ações baseadas em concepções de profissionais que trabalhavam com as pessoas com deficiência como, por exemplo, Montessori (1870-1952) e Decroly (1871-1932). (Jannuzzi, 2004).

O início do século XX foi marcado por críticas à segregação e à exclusão das pessoas que apresentavam deficiência. Pais e parentes de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, começaram a lutar por melhores condições de vida para essas pessoas. Nesse período, seguia-se o princípio da “normalização”, base filosófica ideológica de integração que defende a normalização do contexto em que as pessoas com deficiência interagem. Na realidade, o que se desejava ao seguir o princípio da “normalização” era oferecer a essas pessoas acesso a modos e condições de vida diária o mais próximo possível dos modos e condições de vida diária do restante da sociedade. A defesa da participação do deficiente na sociedade e do respeito à sua cidadania não foram suficientes para provocar mudanças no tipo de atendimento até então predominante, permanecia o atendimento assistencial, com o predomínio da visão médico-clínica (Bueno, 1993; Mazzotta, 2001 e Jannuzzi, 2004).

Mais tarde, nos anos de 1940 e 1950, uma série de questionamentos refletiu indagações não só sobre a origem constitucional de enquadramento de um indivíduo como “deficiente”, mas também sobre sua própria incurabilidade. Após a Segunda Guerra Mundial, no governo Juscelino Kubitschek, a Educação Especial passou a fazer parte das preocupações do governo. Foram obtidas melhorias nos serviços educacionais por meio de ações do Estado e do Legislativo Federal, confirmando assim, o desejo da sociedade em oferecer justiça às famílias das pessoas com deficiência (Mazzotta, 2001).

No Brasil, até a década de 1940, não havia uma preocupação no panorama da educação nacional com relação às crianças com deficiência. Somente na década de 1950, ocorreu uma considerável expansão das classes e escolas especiais, assim como a criação de instituições filantrópicas, como a Associação de Pais e Amigos do Excepcional – APAE (1954). A partir daí, com o surgimento das escolas e, mais tarde, das classes especiais no interior do ensino regular, houve uma divisão no sistema educacional em dois subsistemas que funcionavam paralelamente: ensino regular e ensino especial.

As propostas da Educação Especial em seus primeiros anos de funcionamento se baseavam em duas vertentes: médico-pedagógica e a psicopedagógica. A primeira caracteriza-se pela preocupação higienizadora, refletindo na instalação de escolas em hospitais e promovendo maior segregação de atendimentos às pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A vertente psicopedagógica caminhava em defesa da educação das pessoas com deficiência, buscando identificar essas pessoas por meio de escalas psicológicas e de inteligência para selecionar aquelas que frequentariam as escolas especiais. Mesmo visando à educação do deficiente, essa vertente também se revelou segregadora, dando origem às classes especiais. (Jannuzzi, 2004).

Constatamos algumas alterações na legislação que, a partir de 1960 e 1970, começa a promover mudanças que alcançam a Educação Especial. Esses anos, portanto, são marcados por iniciativas nessa área e refletem em um aumento considerável de serviços de Ensino Especial.

A partir do final dos anos 1960, e de modo mais destacado nos anos 1970, as reformas educacionais alcançaram a área de educação especial sob a égide dos discursos da normalização e da integração. A educação especial constou como área prioritária nos planos setoriais de educação, após a Emenda constitucional de 1978 e a Lei nº. 5692/71, de reforma do 1º e 2º graus, e foi contemplada com a edição de normas e planos políticos de âmbito nacional: as definições do Conselho Federal de Educação sobre a educação escolar dos excepcionais, as resoluções dos Conselhos Estaduais de Educação sobre diretrizes de educação especial, a criação dos setores de educação especial nos sistemas de ensino, a criação das carreiras especializadas em educação especial na educação escolar (os professores dos excepcionais) e também no campo de reabilitação (a constituição das equipes de reabilitação/ educação especial) (Ferreira, 2006, p. 87).

A institucionalização da Educação Especial no Brasil em 1973 se efetivou com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Toda expansão das escolas e classes especiais, que ocorreu no Brasil, representou para o ensino regular uma resposta à sua inadequação e ao seu fracasso frente às necessidades dos alunos. As

classes especiais serviam como um depósito que excluía das escolas comuns os alunos que fracassassem nos seus estudos.

A partir da década de 1970, houve uma defesa da ideia de modificabilidade cognitiva e na credibilidade do potencial de aprendizagem da pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Dessa forma, houve uma mudança de paradigma, não mais com base na segregação do aluno em instituição especializada, mas sim, na ideia de uma educação integrada, fundamentada na possibilidade de que as escolas regulares inserissem os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas salas comuns. Com isso, promoveu-se uma intensificação em torno da discussão sobre a integração/inclusão das crianças que apresentam necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino (Pessotti, 1984).

A década de 1980 foi marcada pela promoção de muitos encontros e congressos internacionais no intuito de mobilizar os países a reestruturarem suas políticas em prol da inserção das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na esfera social. E o ano de 1981 constituiu-se um marco para todas essas pessoas, pois a Organização das Nações Unidas - ONU proclamou esse ano como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, tendo como lema “Participação Plena e Igualdade”. Assim, a partir dos encontros internacionais, sobre a defesa dos direitos das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e pessoas com deficiência, o Brasil passou a incorporar em seus dispositivos legais garantias de atendimento a essas pessoas.

No Brasil, o marco em se tratando da legislação brasileira é a Constituição Federal de 1988, que garante a democracia e os direitos dos cidadãos, inclusive o direito à educação. A Constituição Federal estabelece ainda, em seu Artigo 206º, Inciso I, como um dos princípios para o ensino, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Já no Artigo 208º, garante como dever do Estado a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), estabelecendo ainda a integração escolar como preceito constitucional e preconizando o atendimento às pessoas com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino. O termo ‘portadores de deficiência’ é utilizado na

Constituição Federal para se referir às pessoas com deficiência sendo condizente com o referencial político e teórico da época.

Ainda que o atendimento educacional de alunos com deficiência preferencialmente deva se dar na rede regular de ensino (cf. art. 208, inciso III, CF/88), atender a esse objetivo não é meramente viabilizar seu acesso ao ensino regular. É também garantir sua permanência na escola, com condições de ensino que, de fato, respondam às suas necessidades educacionais específicas (Prieto; Sousa 2006, p.188).

Em 1990, quase dez anos depois de proclamado o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, é divulgada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, resultado da Conferência Mundial de Educação para Todos, que aconteceu na Tailândia, neste mesmo ano. Esse documento, embora não tenha sido elaborado visando à educação especial e os que dela faziam parte, apresentou importantes objetivos que acabaram beneficiando as pessoas com deficiência, pois, estabeleceram princípios, diretrizes e normas que direcionaram as reformas educacionais em vários países. Alguns exemplos dos benefícios provenientes dessa conferência foram: a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem; expansão do enfoque da educação para todos; universalização do acesso à educação; oferecimento de um ambiente adequado para a aprendizagem (Brasil, 1990). O conceito de Educação para Todos nesses termos não se refere apenas ao âmbito da educação, mas consegue nesse momento da história e da política mundial fazer pensar sobre políticas sociais, distribuição de renda e o acesso diferenciado aos bens materiais e a cultura em diversos países.

A partir da Declaração Mundial sobre Educação para Todos ocorreram outros encontros internacionais como a Conferência Mundial de Educação Especial: acesso e qualidade (1994), na Espanha, em que participaram noventa e dois governos, inclusive o do Brasil, e vinte e cinco organizações internacionais, que serviram de base para formulação de importantes documentos, entre estes, a Declaração de Salamanca². Essa declaração teve como objetivo direcionar a atenção das pessoas

² Este documento não tem poder legal em si mesmo, ele oferece diretrizes para os Estados-Membros das Nações Unidas que podem, ou não, incorporar em suas políticas públicas as orientações ali apresentadas.

em relação àquelas com Necessidade Educacionais Especiais. Nesse evento, as discussões sobre a Educação Especial assinalaram a inclusão de crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, as escolas comuns.

O compromisso firmado na Declaração de Salamanca (1994) reforça propósitos da oferta educacional destinada a todos os grupos de pessoas, buscando assim “o compromisso de viabilização de uma educação de qualidade, como direito da população, que impõe aos sistemas escolares a organização de uma diversidade de recursos educacionais” (Sousa, Prieto, 2002, p. 124-125). Propõe nas linhas de ação desse documento uma ressignificação da escola, de tal modo que se conceba como prioridade a modificação de padrões considerados até então homogêneos, para atender à prerrogativa da Educação para Todos, oportunizando as pessoas com diferentes necessidades às devidas condições de inserção no sistema educacional. A Declaração de Salamanca é considerada a magna carta da mudança de paradigma da escola integrativa para uma educação inclusiva.

Um dispositivo legal de grande importância para a educação do aluno deficiente no Brasil foi a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96, visando promover um reforço da obrigação do país em prover a educação. Dentre os avanços dessa lei, podemos citar a necessidade do professor estar preparado e com recursos adequados, para compreender e atender à diversidade dos alunos. No Artigo 5º, que trata especificamente da Educação Especial, recomenda que esta deva ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, e quando necessário, deve haver apoio especializado. E em seu Artigo 59º, preconiza que os sistemas de ensino deverão assegurar aos alunos “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades”. O Artigo 24 se refere a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” como uma tarefa da escola (Brasil, 1996, p.44). Infelizmente, percebemos que, na maioria dos casos, a escola usa dessa atribuição não para avançar os alunos especiais e sim para fazer com que retornem a uma, duas e até três séries anteriores.

A LDBEN n.º 9.394/96, para não ferir a Constituição Federal, ao usar o termo Educação Especial faz referência a ele como uma

modalidade de educação escolar, segundo a nova interpretação, com base no que a Constituição Federal inovou, ao prever o ‘atendimento educacional especializado’ e não mais ‘Educação Especial’ como constava nas legislações anteriores. A LDBEN n.º 9.394/96 mantém o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ‘preferencialmente’ na rede regular de ensino, e acrescenta serviços de apoio especializado para atender as peculiaridades da clientela de Educação Especial. Faz ainda menção à existência de classes, escolas e serviços especializados fora da classe comum.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96, faz uso do termo ‘educandos com de necessidades educacionais especiais’ por influência da Declaração de Salamanca e influências internas, numa compreensão circunscrita nos documentos que em 1994 traziam os termos ‘pessoas com deficiência, condutas típicas, superdotação/altas habilidades’, caracterizando que não somente o deficiente teria direito ao atendimento educacional especializado, abandonando um referencial restrito. A LDBEN n.º 9.394/96 mantém o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ‘preferencialmente’ na rede regular de ensino, e acrescenta serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial. Faz ainda menção à existência de classes, escolas e serviços especializados fora da classe comum.

Em termos legais, podemos observar que a Educação Especial no Brasil encontra-se de certa forma bem amparada, no entanto, é necessário garantir a efetivação das garantias legais. Não constatamos ainda a democratização do ensino efetivada como preconiza a lei, pois ainda são poucas as pessoas com deficiências transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que têm acesso à escola regular e os poucos que nela estão encontram grandes dificuldades para alcançar o sucesso escolar. Para Bueno (1993), aqueles alunos com deficiência que conseguem o acesso à educação, embora permaneçam na escola durante longo período de tempo, não conseguem aprender.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CBE n.º 2/2001 determinam no Art. 2º que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com

necessidades educativas especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001).

A CNE/CBE n.º 2/2001, ao referir-se aos alunos com deficiência utiliza do termo da LDBEN n.º 9.394/96 ‘alunos com necessidades educativas especiais’, entendendo-o como ‘dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares’. Tais dificuldades podem ser, segundo a Resolução, de causas orgânicas e não orgânicas (CNE/CBE n.º 2/2001, p.44). Quanto ao ensino, essa resolução entende a Educação Especial como modalidade de ensino, permanecendo o que decreta a LDBEN n.º 9.394/96. Essa modalidade de ensino é entendida como processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure todo um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, garantindo a educação escolar e promovendo o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A resolução acrescenta ainda que o sistema de ensino deve constituir um setor responsável pela Educação Especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva. O atendimento a esses educandos, segundo a CNE/CBE n.º 2/2001, devem ser feitos nas escolas regulares.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei n.º 172/2001 delega funções no âmbito da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, estabelecendo objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. No seu diagnóstico, aponta um déficit nos sistemas de ensino em relação à política de educação especial, à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, às instalações físicas e ao atendimento especializado.

Um encontro internacional também de grande importância para a educação do deficiente foi a Convenção da Guatemala (Brasil, 2001), promulgada no Brasil pelo Decreto n.º 3.956/2001. Tal convenção reafirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos

humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo discriminação como:

toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou o propósito de impedir ou anular o reconhecimento, o gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (Brasil, 2001, p.03).

Esse decreto apresentou importantes repercussões na educação, exigindo uma reinterpretação da Educação Especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização. De acordo com esse documento não se pode impedir ou anular o direito à escolarização nas turmas comuns do ensino regular, pois se estaria configurando discriminação com base na deficiência (Brasil, 2001).

No ano de 2003, o Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial implantou o programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade; tendo como objetivo transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de sensibilização e formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito do acesso de todos à escolarização, a promoção das condições de acessibilidade e a organização do Atendimento Educacional Especializado.

Em 2004, com base no Decreto n.º 3.956/2001, o Ministério Público Federal publica o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular” com o objetivo de divulgar os conceitos e diretrizes mundiais da inclusão das pessoas com deficiência na área educacional, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, da qual o Brasil é signatário, desloca a ideia da limitação presente na pessoa para a sua interação com o ambiente, avançando no sentido de deslocar a deficiência do indivíduo para sua relação/interação com atitudes e ambientes, os quais ao

produzirem barreiras, podem impedir sua plena participação cidadã. A convenção define em seu Artigo 1º que:

Pessoas com deficiências são aquelas que têm impedimento de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais em interação com diversas barreiras podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas (p.03).

Ainda em 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça, e a UNESCO lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, inserindo o Brasil na Década da Educação em Direitos Humanos prevista no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos. O plano define ações para fomentar no currículo da educação básica as temáticas relativas às pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e para desenvolver ações afirmativas que possibilitem a inclusão.

No ano de 2007, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva propondo diretrizes que devem se traduzir em políticas educacionais que produzam o deslocamento de ações e que possam atingir os diferentes níveis de ensino, constituindo políticas públicas promotoras do amplo acesso à escolarização.

Com o objetivo de assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, este documento busca orientar os sistemas de ensino de modo a garantir a esses alunos: o acesso no ensino comum com participação e aprendizagem, a oferta de atendimento educacional especializado, a continuidade dos estudos e o acesso a níveis mais elevados de ensino, a promoção da acessibilidade universal, a transversalidade da modalidade Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior, e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Ainda em 2007, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na versão preliminar de 2007 (PNEE/2008) promoveu uma mudança de terminologia retomando o PNEE/1994, caracterizando as necessidades educativas especiais

como: deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (que substitui o termo condutas típicas da referida lei), superdotação/altas habilidades.

O referido documento considera a Educação Especial como modalidade de educação escolar e como campo de conhecimento, buscando o entendimento do processo educacional de alunos com deficiência e com altas habilidades. Tal modalidade deve, de acordo com o documento, estar presente em todas as etapas do ensino básico e superior. Essa modalidade de educação passa a ser entendida como complemento da formação de alunos com deficiência, perdendo sua condição de substituir o ensino comum, curricular em escolas e classes especiais. Também substitui o termo classes e escolas especiais por salas de recursos multifuncionais nas escolas regulares e centros de apoio. O atendimento exclusivo, individualizado de herança clínica, também se configura nesta política como trabalho colaborativo, com apoio extraturno aos alunos. O documento propõe também um currículo flexível e dinâmico e não uma adaptação curricular como nas leis anteriores.

Essas mudanças refletem ou visam refletir mudanças de postura da sociedade frente às pessoas excluídas. Quando o direito do cidadão não está assegurado na cultura da sociedade, deve estar garantido na forma de lei, para que seja efetivamente consolidado.

A partir da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2007), que visa à construção de sistemas educacionais inclusivos, a Educação Especial não é mais substitutiva à escolarização e propõe uma reorientação pedagógica das instituições especializadas e escolas especiais em centros de apoio, recursos e serviços. Devemos considerar que as instituições especializadas e escolas especiais têm grande experiência e estrutura a ser aproveitada na proposta de educação inclusiva. E estas, na nova política, terão seu papel no Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que difere das atividades acadêmicas do ensino regular, com função complementar e/ou suplementar na formação dos alunos, que visem a autonomia e a independência desses na escola e fora dela.

Em julho de 2008, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU/2006) foi ratificada pelo Brasil e aprovada unanimemente na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, e vem ao encontro das políticas desenvolvidas pelo Ministério da Educação,

por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP). É o primeiro tratado internacional a vigorar com status constitucional no Brasil, sendo destaque no âmbito da educação com a afirmação da Educação Especial em todos os níveis escolares, comprometendo os Estados a assegurarem, por exemplo, que as pessoas com deficiências transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, não sejam excluídas do sistema educacional sob alegação da deficiência, que recebam o apoio necessário para facilitar sua efetiva educação e que se adotem medidas de apoio individualizadas e efetivas que possibilitem o desenvolvimento acadêmico e social dessas pessoas, visando inclusão plena.

Atualmente, temos observado grandes mudanças e avanços, embora recentes, na legislação, visando garantir ao deficiente seus direitos inerentes. Observamos também que o olhar sobre a deficiência obteve mudanças em anos recentes, quando a abordagem médica deu lugar ao que Kirk e Gallagher (1996, p.9) chamam de Enfoque Ecológico, que “vê a criança excepcional em interações complexas com as forças ambientais”. Essa nova perspectiva desloca o *locus* da deficiência da pessoa para todo o contexto sócio-político-econômico, educativo e cultural em que este sujeito está inserido; em que será valorizada, ou não, a diferença de que é portador.

Sob o aspecto educacional, essa mudança de enfoque tem importante significado: o objetivo de intervir pedagogicamente no aluno, compensando suas limitações, evolui para objetivos mais amplos de repensar o processo de ensino-aprendizagem que lhe é proporcionado e a qualidade dos vínculos estabelecidos. A inclusão, portanto, implica uma mudança de perspectiva educacional. As escolas inclusivas, de acordo com Mantoan (2003), propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos.

A proposta da Educação Inclusiva é uma ampliação da perspectiva educacional, pois sua meta é incluir todos aqueles que estão em situação de exclusão, ou seja, todos aqueles que por um motivo ou outro não estejam usufruindo o direito à educação, e sabemos que tal situação não é vivenciada apenas pelas pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A Educação Inclusiva não deve ser entendida como uma denominação moderna da Educação Especial, e sim como uma ressignificação que pretende atender a todos, no sistema educacional, sem nenhuma restrição.

A escola inclusiva se apresenta ainda como realidade distante, cuja complexidade implicaria uma reestruturação tanto do sistema educacional, envolvendo todos os agentes que dele fazem parte, quanto da própria sociedade. É importante considerarmos que a inclusão de alunos com deficiência não é um processo rápido e fácil, requer uma preparação adequada e mudanças de atitude por parte de todos que atuam diretamente ou indiretamente com estes na escola, buscando um ensino que reconheça as diferenças e que valorize as potencialidades de cada um. A inclusão exige ações educativas que tenham como eixo o convívio com as diferenças, capaz de promover a aprendizagem como experiência que produza sentido para o aluno e que seja construída no coletivo da sala de aula (Schneider, 2002; Padilha, 2004).

Há uma necessidade de se preparar para a inclusão, na tentativa de cumprir a lei e respeitar as pessoas com deficiência em diferentes espaços, independentemente de terem ou não imperfeições físicas, sensoriais ou mentais. Assim sendo, toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência.

Neste contexto, a Educação Inclusiva constitui uma proposta educacional que reconhece e garante o direito de todos os alunos de compartilhar um mesmo espaço escolar, sem discriminação de qualquer natureza.

Neste trabalho, compreendemos a Educação Especial como um campo de conhecimento e uma modalidade 'transversal' de ensino, perpassando todos os níveis e etapas. Uma modalidade de ensino em que se realiza o atendimento especializado, disponibilizando o conjunto de serviços, recursos e estratégias específicas que favoreçam a escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular, e a sua interação com o meio escolar, familiar, social e cultural (MEC/SEESP, 2007).

Apesar de o conceito de inclusão visualizar uma educação para todos, em que o ensino especializado deve atender ao aluno, a sua realização exige o enfrentamento de desafios importantes, e o maior deles recai sobre a sensibilidade do ser humano. Na adoção do paradigma da inclusão, as mudanças no relacionamento pessoal e social e na maneira de efetivar processos de ensino e aprendizagem têm prioridade sobre o desenvolvimento de recursos

físicos e os meios materiais para a realização de um processo escolar de qualidade. Acrescentamos que o desafio é pessoal, profissional e institucional, e diz respeito a questionamentos e mudanças de concepções, práticas, compromissos, educação e ensino e aprendizagem.

A escola comum é o ambiente mais adequado para se garantir o relacionamento dos alunos com ou sem deficiência, quebrar qualquer ação discriminatória e propiciar todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor, afetivo dos alunos em geral (Mantoan, 2003).

Para retratarmos a escola comum em uma perspectiva de escola inclusiva, é preciso ressaltar a importância do professor e de suas escolhas didáticas na inclusão de seus alunos, pois, a inclusão escolar não se restringe à presença do aluno na sala de aula da escola regular, mas sim a efetiva participação no processo de aprendizagem que valida sua inclusão.

Portanto, a inclusão escolar dos alunos com deficiência na escola regular só se realiza, de fato, se houver respeito à diferença, e práticas pedagógicas que estimulem o seu desenvolvimento (Prieto; Sousa, 2006).

A escola inclusiva se legitima também ao voltar o olhar para o fato de que para muitos alunos, a escola é o único espaço de socialização com seus pares e de promoção de experiências com o conhecimento. Ela representa na vida desses alunos um lugar onde terão condições de se desenvolverem e se tornarem cidadãos, que lhes dará oportunidades de viver livre e dignamente.

A Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva (2007), problematiza as práticas educacionais hegemônicas e passa a utilizar conceitos interligados com a diferença como possibilidade de compreender a relação e/outro na constituição da identidade e subjetividade do sujeito. Tal concepção defende o conhecimento e a convivência com a diferença como promotoras de uma ultrapassagem das práticas rotuladoras, classificatórias da aprendizagem e dos preconceitos historicamente construídos em relação à pessoa com deficiência. O que requer uma revisão na definição e conceituação da função da escola, da concepção do conhecimento, do ensino e da aprendizagem, uma vez que a nova concepção define as ações educacionais que interferem diretamente

no percurso escolar do aluno e na sua constituição como sujeito. A Educação Especial, quando presente no Ensino Regular, de acordo com essa nova concepção, atinge necessariamente a escola comum em seus fundamentos e práticas.

O que está em questão é o processo de transformação da escola regular, o que supõe confronto com valores há muito arraigados na organização do trabalho escolar. Uma transformação que necessita ultrapassar a lógica classificatória e seletiva como condição para a concretização do direito de todos à educação. De acordo com Prieto e Souza (2006), a universalização do acesso à educação básica e a viabilização de uma trajetória escolar que possibilite o desenvolvimento de todos os alunos supõe uma escola capaz de acolher as diferenças, o que implica em ressignificação de concepções e práticas usualmente dominantes na escola e nos sistemas de ensino.

Dessa forma, podemos afirmar que o movimento pela inclusão refere-se não apenas às pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Esse movimento traz à tona a questão do direito de todos à educação ao valorizar a diversidade como um fator de qualidade educacional e enfatizar o acesso, a participação e a aprendizagem. Assim, promover o respeito às diferenças significa enriquecer o processo educacional, reconhecendo a importância do desenvolvimento das potencialidades, saberes, atitudes e competências de todos os alunos.

De acordo com as autoras, Prieto; Sousa (2006), para que se concretize a educação como direito humano e social, sem discriminação, se faz urgente um acompanhamento da trajetória desses alunos, ou seja, de sua permanência e aprendizagem.

A diversidade é um aspecto humano, e todos devem lidar com ela e percebê-la conscientemente, fazendo-se sentir parte dessa diversidade e aceitando-a como parte de todos. Só assim não será necessário decretar leis para que todos possam lidar com a diversidade, e será possível uma sociedade em que todos ocupem uma posição mais confortável pelo simples fato de se perceberem parte de um todo ao mesmo tempo em que este todo representa cada um.

Referências

- BUENO, J. G. S. *Educação Especial Brasileira: Integração/Segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 1993.
- BRASIL. *Constituição Federal*: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jontiem/Tailândia, 1990.
- BRASIL. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades Educativas Especiais*. Brasília: CORDE, 1996.
- BRASIL. *Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão*, aprovada em 05 de junho de 2001. Brasília: 2004.
- BRASIL. Decreto n.º 3.956, de 08 de outubro de 2001. Promulga a *Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*. Guatemala: 2001.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o *Plano Nacional de Educação* e dá outras providências.
- BRASIL. Resolução n.º 02 de 11 de setembro de 2001. *Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: Diário Oficial da União, n.º 177, seção 1, de 14/09/2001, p. 39 - 42.
- FERREIRA, Júlio Romero. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, David (org.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.
- JANNUZZI, G. FERREIRA, Júlio Romero. *A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.
- KIRK, S. A.; GALLAGHER, J. J. *Educação da criança excepcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- MANTOAN, Maria Teresa Egler. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.
- MAZZOTTA, M.J.S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MEC/SEESP. *Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica*. Aprovado em 03 de julho de 2001. Brasília: CEB, 2001.
- MEC/SEESP. *Documento Subsidiário à Política de Inclusão*. Brasília: SEESP, 2007.
- MEC/SEESP. *Ensaio Pedagógicos*. Brasília: MEC/SEESP, 2007.
- MEC/SEESP. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

MIRANDA, A.A.B. *A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental*. Tese de Doutorado. Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba. São Paulo, 2003.

ONU. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Brasília: SEESP/ONU, 2006.

PADILHA, A. M. L. *Possibilidades de histórias ao contrário ou como desencaminhar o aluno da classe especial*. 3 ed. rev. e ampl. São Paulo: Plexus Editora, 2004.

PESSOTTI, I. *Deficiência Mental: da superstição à ciência*. São Paulo: T.A. Queiroz. Ed. Da Universidade de São Paulo, 1994.

RODRIGUES, D. A. A educação e a diferença. In: MOREIRA, A. F.; PACHECO, J. A.; GARCIA, R. L. (org.) *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto - Portugal: Porto Editora, 2001, p.13-34.

RODRIGUES, D. Educação Inclusiva: mais qualidade à diversidade. In: RODRIGUES, David; KREBS, Ruy; FREITAS, Soraia Napoleão. (org.) *Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais*. Santa Maria, Ed. UFSM, 2005.

RODRIGUES, D. Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. In: SEESP/MEC. *Inclusão: revista da educação especial*, v.4, n. 2 (jul/out), Brasília: SEESP/MEC, 2008.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SILVA, Larissa Maciel Gonçalves. *Deficiência Mental: prática educativa e reflexões de uma professora alfabetizadora*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2009.

SCHNEIDER, M. F. *A prática pedagógica e as adaptações curriculares no processo de inclusão do aluno deficiente mental*. Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2002.

SOUZA, S. Z. L.; PRIETO, R. G. A Educação Especial. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. *Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. São Paulo: Xamã, 2002, p. 123-136.

PRIETO, R. G.; SOUSA, S. Z. L. *Educação especial no município de São Paulo: acompanhamento da trajetória escolar de alunos no ensino regular*. *Rev. bras. educ. espec.*, ago. 2006, v.12, n. 2, p.187-202.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo, Martins fontes, 2007.

Capítulo VII

Políticas de inclusão: "vozes e percepções de professores da rede pública do Projeto professor e surdez"

Lázara Cristina da Silva

Eliamar Godoi

Vilma Aparecida de Souza

As políticas de inclusão de diferentes municípios brasileiros tratam a inclusão de alunos com deficiência como um problema restrito às competências dos professores. A partir do exposto, o presente trabalho tem como objetivo colocar em relevo as vozes e as percepções de professores de vinte municípios brasileiros acerca das políticas de inclusão educacional de alunos surdos implementadas e seus impactos em sua prática pedagógica. *O Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial*, visando atender a proposta de ampliação da formação docente para a inclusão educacional, por meio da Secretaria de Educação Especial/MEC, criou um programa específico de formação continuada de professores na educação especial no âmbito do Programa UAB, que tem como meta principal:

formar professores dos sistemas estaduais e municipais de ensino para o atendimento educacional especializado, por meio da constituição de uma rede nacional de instituições públicas de ensino superior, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil - UAB, que ofertem cursos de formação continuada de professores na modalidade a distância, na área da educação especial (Brasil, 2007).

Nesse contexto, a proposta, circunscrita no âmbito do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), convida as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) a se cadastrarem no *Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial*, por meio da participação na seleção de propostas de cursos de formação continuada na área de Educação Especial, em nível de extensão, na modalidade a distância, para professores do ensino básico em exercício na rede pública (Brasil, 2007).

De acordo com o Edital n.º 02, de 26 de abril de 2007, as propostas de cursos de formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado deverão atender nível de extensão ou pós-graduação, na modalidade a distância, ter carga horária mínima de 120 horas (Brasil, 2007). As IPES cadastradas com cursos selecionados são apoiadas financeiramente pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, mediante celebração de instrumento legal específico.

Nos processos de seleção das propostas de cursos é realizada uma análise das características do curso ofertado: referenciais pedagógicos utilizados na elaboração dos materiais, currículo dos professores especializados na área da educação especial, adequação à proposta de educação inclusiva, experiência anterior em cursos de educação à distância e condições técnicas para o desenvolvimento da proposta (Brasil, 2007).

A Universidade Federal de Uberlândia (UFU), por meio do CEPAE, propôs o curso na área de Deficiência Sensorial: *“Professor e Surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares”*. Esse curso foi aprovado, atendendo em caráter de extensão 20 municípios brasileiros, e teve como objetivo contribuir com a formação de cerca de 500 profissionais da educação para atuar na educação de pessoas surdas.

O projeto *“Professor e Surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares”*, no âmbito do Programa UAB, apresenta-se como um curso de extensão destinado aos profissionais na rede pública de ensino, no primeiro semestre de 2007.

O referido projeto consiste na oferta de um curso de Educação a Distância via web, que funcione como um suporte para a aquisição/aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e para a apresentação de discussões teóricas e metodológicas acerca

dos problemas educacionais relativos à surdez, suas implicações e diretrizes gerais a respeito do tema.

Esse curso de extensão é direcionado para profissionais que trabalham com aprendizes surdos na rede pública de ensino. O objetivo, deste curso, é possibilitar um espaço para reflexão e discussão junto a profissionais da educação de surdos, num processo de formação continuada. Sua execução ocorreu no período entre 24 de novembro de 2007 a 30 de abril de 2008, sendo que o mesmo foi oferecido a 20 municípios, formando 20 profissionais da educação pública, sendo 19 do município de Uberlândia e uma professora da rede pública de Goiás, para atuarem como Tutores a Distância e 10 outros profissionais, também da rede pública, para atuarem como Professores Formadores. Todos os profissionais, Tutores a Distância e Professores Formadores, receberam uma formação prévia de 120 horas para atuar nesse Projeto. Em um primeiro momento, os professores inscritos nesse curso receberam a formação teórica e prática, para trabalhar na Plataforma de Ensino a Distância – TOLEARN, em seguida, tiveram acesso ao curso de Libras via Web e formação teórica sobre temas relacionados à surdez e educação de pessoas surdas¹.

O chat foi uma das ferramentas utilizadas no curso *“Professor e Surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares”*. Essa é uma ferramenta de comunicação síncrona que tem como objetivo promover uma interação dialógica (argumentativa, narrativa, expressiva, contratual), de caráter teórico conceitual-metodológico, em que todos os participantes se encontram em posição de interlocução, por meio da escrita autoral.

Neste trabalho foi analisada uma amostra de chats realizados com professores que participaram do projeto *“Professor e Surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares”*, proposto pela UFU, dentro da proposta do Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial da SEESP/MEC, no ano de 2007. Essa análise visou colocar em relevo as vozes e as percepções de professores de vinte municípios brasileiros acerca das políticas de inclusão educacional de

¹ O curso de formação de Professores Formadores e Tutores a Distância foi composto de uma parte a distância e, outra, presencial. O que demandou a presença dos profissionais selecionados para a realização do curso. Essa exigência contribuiu para que a composição do grupo fosse primordialmente realizada por educadores de Uberlândia (MG) e de municípios vizinhos como Araguari (MG) e Marzagão (Go).

alunos surdos implementadas e seus impactos em sua prática pedagógica. Nesse processo foi garantido o anonimato dos sujeitos envolvidos por meio do uso de nomes fictícios iniciados com a letra A.

1 - Políticas de inclusão escolar: vozes e percepções de professores da rede pública do projeto professor e surdez

O discurso em torno da inclusão escolar vem sendo difundido em todo o âmbito social. Mas de que inclusão tem se falado? Qual a realidade, vivenciada no âmbito educacional de instituições, que se autodenomina “inclusiva”? Como transformar discursos politicamente corretos em práticas efetivas? A reflexão acerca de tais questões torna-se necessária uma vez que muito se tem falado em “escola inclusiva”. Entretanto, uma análise pormenorizada revela que apesar do amplo discurso, percebe-se pouca mudança no fazer pedagógico e nas concepções que norteiam a escola.

O tema da inclusão tem tomado um forte impulso nos últimos anos, principalmente por meio do apelo do Estado que, por meio da mídia, propaga a inclusão escolar como uma tarefa de todas as escolas brasileiras. No entanto, sabemos que do discurso à prática há uma longa distância, e essa distância precisa ser revelada para que a inclusão não fique apenas no plano da retórica política.

Esse processo envolve, portanto, ações para a adequação das práticas pedagógicas às diferenças dos aprendizes. E essa mudança de perspectiva é que distingue uma prática inclusiva. Para Mantoan (2003), a inclusão envolve uma nova perspectiva educacional que não se destina apenas aos alunos com deficiência, mas a todos os alunos. Ou seja,

O radicalismo da inclusão vem do fato de exigir uma mudança de paradigma educacional [...]. Na perspectiva inclusiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e de ensino regular. As escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais) (Mantoan, 2003, p. 25).

Diante disso, para que se diminua a distância entre a retórica

e a realidade, além da compreensão do conceito de inclusão escolar, faz-se necessário uma reflexão dos vários aspectos essenciais para a materialização do paradigma da inclusão. A inclusão exige da escola uma reestruturação de seu modelo educativo e de novos posicionamentos. Uma reestruturação em busca de uma nova perspectiva que assegure a qualidade de ensino nas escolas para atender às necessidades de cada um de seus alunos, segundo suas especificidades, abandonando as velhas práticas de exclusão.

De acordo com Carvalho, essa reestruturação envolve

uma avaliação do contexto educacional escolar e [...] será possível estabelecer objetivos gerais e específicos bem como as diretrizes gerais e específicas para os grupos que a escola atende [...]. As diretrizes permitem nortear a prática pedagógica em classes comuns para o trabalho na diversidade. Ainda devem fazer parte do projeto político-pedagógico, os mecanismos de avaliação a serem adotados para o acompanhamento do próprio projeto, atualizando-o sempre (Carvalho, 2004, p. 106).

Ou seja, para cumprir esse objetivo torna-se mister promover uma grande “virada” no modelo educacional vigente. A inclusão escolar exige uma ruptura com um conjunto de concepções e estruturas cristalizadas ao longo da trajetória do modelo tradicional de educação. Essa “virada” vai desde a implementação de políticas educacionais consistentes até uma revisão do projeto político-pedagógico da instituição escolar, que é um dos eixos principais da instituição educativa. Essas ações devem assegurar os princípios, as metas, as prioridades de atuação e ações necessárias para a implementação de uma escola inclusiva.

Diante desse cenário, pode-se afirmar que para que a inclusão seja efetuada, não basta que ela esteja garantida na legislação. Na realidade, a inclusão envolve outras facetas, modificações profundas e importantes no sistema de ensino, na concepção de educação, de ensino, de aprendizagem e da constituição do ser humano. Mazzotta (2005) assevera que a legislação garante a educação como direito de todos, especialmente a Constituição Federal de 1988 e a LDB 9394/96. Entretanto, apesar de contempladas na legislação, a eficácia de tais conquistas “dependerá, em grande parte, de sua inclusão nos planos e ações educacionais compondo a política estadual de educação” (Mazzotta, 2005, p. 138).

Santos (2008) denuncia a ausência de uma materialização das conquistas legais e alerta que

Se a legislação e a implementação de políticas realmente tivessem sempre se efetivado em encaminhamentos eficazes para modificar a estrutura excludente da realidade educacional, garantindo a educação para todos, seriam desnecessárias todas as políticas elaboradas nos anos 90, visto que, desde 1824, esse direito vem sendo reafirmado nos diversos textos legais que fixam as diretrizes e bases da educação nacional (Santos, 2008, p. 288).

Nesse sentido, a inclusão depende de mudança de valores da sociedade e a vivência de um novo paradigma que não se faz apenas com decretos ou leis, mas com mudanças atitudinais, a partir de reflexões dos gestores públicos, professores, direção, pais, alunos e comunidade.

A letra da lei e os discursos políticos respaldam os princípios de uma educação inclusiva. Entretanto, o que garante a materialização de tais princípios são as ações efetivas. Carvalho (2004) afirma que

As mudanças no pensar, sentir e fazer educação para todos não ocorrem num estalar de dedos, nem dependem da vontade de alguns, apenas. Por mais paradoxal que possa parecer, as transformações que todos almejamos levando nossas escolas a oferecerem respostas educativas de qualidade – ao mesmo tempo comuns e diversificadas –, não dependem, apenas, das políticas educacionais. Estas devem estar articuladas com as demais políticas públicas, particularmente com as responsáveis pela distribuição de recursos financeiros [...] para mencionar algumas (Carvalho, 2004, p. 79).

Além dessa questão, que não é tão simples, deve-se preocupar ainda com uma reflexão que consiga distinguir “integração” de “inclusão”. De acordo com o significado do termo “integração”, o aluno deve adaptar-se às estruturas rígidas da escola por meio de alternativas para se integrar; ao passo que na “inclusão”, a escola deverá modificar-se e preparar-se para atender o aluno com deficiência, tendo como foco o desenvolvimento de suas potencialidades.

Essa distinção entre os significados dos processos de “integração” e “inclusão” escolar precisa ser feita para romper com a vigência

do paradigma tradicional que muitas vezes tenta se manter por meio de uma apropriação do discurso inclusivo, mas que em sua essência defende a integração.

Nesse sentido, verifica-se que para que a inclusão seja uma realidade, torna-se necessário superar barreiras que envolvem a dimensão política e pedagógica. Política no sentido de exigir que o poder público assegure as condições estruturais para uma inclusão efetiva: recursos financeiros, políticas de formação continuada e permanente de professores, com ênfase na qualidade do conhecimento e não na quantidade, aprofundando as discussões teóricas e práticas, proporcionando subsídios com vistas à melhoria do processo ensino aprendizagem e possibilitando alternativas que possam beneficiar todos os alunos. A dimensão pedagógica envolve a revisão de currículos e metodologias, no sentido de considerar a singularidade de cada aluno, respeitando seus interesses, suas ideias e desafios diante de novas situações. Uma prática pedagógica que permita a diversificação de conteúdos e práticas que possam melhorar as relações entre professor e alunos.

Partindo desses pressupostos, a seguir serão discutidas as políticas de inclusão educacional de alunos surdos implementadas em municípios brasileiros e seus impactos na prática pedagógica a partir das percepções de professores que participaram do curso de extensão *“Professor e Surdez: cruzando caminhos e produzindo novos olhares”*.

2 - As políticas de inclusão educacional de alunos surdos implementadas em municípios brasileiros e seus impactos na prática pedagógica dos professores

Nos últimos anos, presencia-se um grande debate sobre as vantagens e desvantagens, os limites e as possibilidades da inclusão escolar.

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e a LDB n.º 9394/96 (Brasil, 1996) asseguram que a educação é direito de todos e avança sinalizando que os educandos com necessidades educacionais especiais devem ter atendimento educacional especializado “preferencialmente na rede regular de ensino”. Nesse contexto de amparo legal, as estatísticas oficiais indicam que a partir de 1996 houve

um crescimento de matrículas de 242% para estudantes superdotados/ com altas habilidades, 210% para alunos com deficiência física, 200% para alunos com deficiência visual, 165% para alunos com deficiência múltipla, 108% para alunos com deficiência intelectual, 83,2% para alunos com deficiência auditiva e de 77% para estudantes com as condutas típicas de síndromes. Entretanto, os dados de 2003 apontam que o aumento mais expressivo nas matrículas foi encontrado numa categoria genérica denominada “outras”, na qual foram enquadradas 66.850 pessoas (cerca de 13% do total dos estudantes notificados como especiais), sendo que tal categoria não foi considerada nos dados de 1996 (Mendes, 2006).

Entretanto, Mendes (2006) denuncia que, apesar do aumento nas matrículas tomando-se como base os dados oficiais, não se pode afirmar que as diretrizes políticas dos sistemas públicos de ensino vêm sendo implementadas de forma satisfatória, uma vez que:

- a) houve um aumento muito discreto na cobertura em relação à demanda em potencial;
- b) a maioria continua à margem de qualquer tipo de escola;
- c) os que conseguem acesso ainda estão majoritariamente em escolas especiais privadas filantrópicas, ou no máximo em classes especiais de escolas comuns;
- d) os dados oficiais são imprecisos porque os procedimentos de identificação de alunos adotados no censo escolar não são confiáveis, na medida em que não há no país diretrizes claras para a notificação, e muito menos para a classificação categorial;
- e) a alta proporção de alunos enquadrados na categoria “outros” parece indicar que a estatística foi inflacionada com alunos que não estavam antes sendo contabilizados, e que provavelmente já tinham acesso à escola, mesmo antes do anúncio oficial de políticas de inclusão escolar; sendo que esse alto contingente nessa categoria residual evidencia indefinição atual de quem é a população de alunos com necessidades educacionais especiais;
- f) o incremento percentual das matrículas de alunos com quadros de deficiências deve ser ponderado em razão do reduzido número de matrículas em 1996, e também pelo fato de a maioria se enquadrar na condição de deficiência mental, que é a condição cujo diagnóstico é bastante complicado na realidade brasileira (Mendes, 2006).

Convém esclarecer que os dados elencados anteriormente referem-se à matrícula e só estar formalmente matriculado na escola não indica que essas crianças estejam incluídas.

Observa-se no âmbito dos sistemas estaduais e municipais a implementação de diretrizes políticas conduzidas pelos princípios da inclusão escolar. Entretanto, a falta de procedimentos de acompanhamento de tais diretrizes pode comprometer o processo de implementação das propostas (Mendes, 2006).

Nesse sentido, percebe-se nos depoimentos de professores que participaram do curso de extensão “*Professor e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares*”, promovido pela UFU, essa ausência de mecanismos e de procedimentos que comprometem essa “inclusão” tão propagada. Vejamos um depoimento:

Abigail: sem políticas educacionais eficazes nada é colocado em prática, mesmo que existente em papéis.

Ada: É um grande desafio para todos, mas considero que a maior importância deve ser primeiramente dos políticos, pois precisamos que eles não só aprovem esta lei, mas também a coloquem em prática (Chat Araguari-MG).

Para que se tenha uma boa compreensão desse depoimento, vale esclarecer que foi no decorrer da década de 1990 que ocorreu no Brasil a apropriação do discurso internacional relacionado à inclusão. Nesse discurso, algumas questões são recorrentes como a matrícula de alunos considerados com deficiência e a preparação da escola regular para receber esses alunos. Entretanto, programas e políticas implementados em prol da “educação inclusiva” em muitos municípios brasileiros podem ser considerados superficiais.

Considerando essa discussão, muitos obstáculos para uma educação inclusiva são encontrados, em especial na educação de alunos surdos, e dentre eles destaca-se a questão da formação de professores. Uma análise dos chats revela que essa formação deixa muito a desejar em vários municípios brasileiros.

Adelaide: As escolas precisam se equipar e capacitar os seus professores adequadamente, e não apenas aceitá-los e ficarem sem atenção devida.

Abraão: E da maneira como foi feita a inclusão, acabam não conseguindo mesmo. Pois precisariam de um trabalho específico, voltado para eles, já que se comunicam de forma diferente dos outros.

Adail: Principalmente os professores que se sentem impotentes diante de seu aluno surdo sem saber se comunicar com o mesmo. É uma exclusão dupla.

Ágata: Temos o prazo de 10 anos para nos adaptarmos a esta lei. O problema é que no Brasil sempre se deixa tudo para última hora.

Ágata: Já existem algumas ações, mais ainda é muito pouco (Chat Congonhas-MG).

Além da formação docente, emerge outra lacuna referente às propostas políticas de inclusão escolar de alunos surdos. Nas análises dos chats percebe-se uma ausência de condições estruturais, no sentido pedagógico, para atender o aluno surdo na sala de aula.

Adalgisa: Para ensinar LIBRAS é preciso que a pessoa tenha um domínio da mesma. A maioria dos professores do ensino fundamental não está preparada para trabalhar com alunos com deficiência auditiva.

Adelaide: Na verdade isto é só na teoria, pois na prática não é permitido deixar as turmas com número menor por ter alunos incluídos. As turmas são formadas com o número mínimo permitido e não propiciam o atendimento mais individualizado.

Adina: Na sala de aula comum é impossível atender convenientemente esse aluno (surdo).

Amélia: eu trabalho de 5º a 8º séries e como você deve saber o número de alunos não é inferior a 30.

Aída: Bem, na minha escola não foi permitido. Temos um DA (deficiente auditivo) em uma sala com 26 alunos e um aluno com Síndrome de Down numa turma com 33 alunos.

Ada: A lei é uma grande conquista, mas somente ela não basta. É necessário repensar as práticas. O que é incluir realmente?

Ada: Incluir não é somente ter a presença do profissional intérprete na sala de aula e muito menos tirar o surdo da aula para ser auxiliado pelo instrutor, pelo fato do professor não ter nenhum conhecimento de Libras.

Aidê: não basta apenas contar com este aluno (surdo) na sala de aula, é preciso propiciar oportunidades de interação do mesmo com o processo ensino-aprendizagem, e é este o grande desafio (Chat Congonhas-MG).

Analisando os efeitos dessas políticas, Silva (2008, p. 236) adverte que

não há a preocupação em formar professores com condições para de fato intervir nas situações de ensino e aprendizagem, mas na formação de “técnicos” com uma formação aligeirada, desvinculada do compromisso social e político com as demandas da comunidade em que se encontram, mas capazes de explorar conteúdos padronizados que os livros didáticos apresentam de forma irrestrita e acrítica.

A desresponsabilização do Estado em relação ao financiamento público, à individualização das responsabilidades sobre os professores e à centralidade da noção de certificação de competências nos documentos orientadores da formação de professores constituem elementos das políticas de formação, possibilitam desvelar as concepções que revelam um processo de flexibilização do trabalho docente em contraposição à profissionalização do magistério.

Presencia-se uma política de formação de professores centrada na certificação de competências e na avaliação, pautada em diretrizes legais que privilegiam: o aligeiramento e o rebaixamento de formação, a formação descomprometida com a pesquisa, a investigação e a formação multidisciplinar sólida.

Frente a tal quadro, observa-se, por meio das reformas, que o processo de profissionalização docente representa mais um discurso oficial do que uma ação real, pois as medidas implementadas nas diretrizes de formação de professores caminham na contramão desse processo que provoca desdobramentos que adentram as décadas posteriores.

As falas de muitos professores também denunciam que as propostas legais não se materializam na prática por falta de uma “vontade política”:

Ágata: Vamos começar meninas! Quais propostas você considera de maior importância para a política educacional das pessoas com surdez?

Alaíde: É um grande desafio para todos, mas considero que a maior importância deve ser primeiramente dos políticos, pois precisamos que eles não só aprovem esta lei, mas também a coloque em prática.

Alba: A proposta mais importante é a que realmente levante a situação real dos surdos e se implemente as leis que os beneficie.

Alba: Muita coisa está a desejar, infelizmente, apesar de existir a lei, ela não é cumprida!

Alaíde: Também concordo com você Alba. Infelizmente o Brasil deixa tudo para depois, ou seja, para o próximo governo. É um jogo de empurra...

Albertina: Os surdos precisam fazer parte do processo, não adianta a lei ficar só no papel.

Alaíde: A falta de continuidade dos projetos na mudança de política, talvez atrase mais ainda.

Alcina: Somos cidadãos de papel.

Alaíde: Nossas leis são consideradas as mais modernas no que diz respeito aos direitos dos cidadãos. Mas só funcionam no papel.

Alcina: Concordo com você Alaíde, mas o papel se deteriora com o tempo (Chat Congonhas-MG).

Existe também a ausência de recursos humanos como a presença dos intérpretes e os professores bilíngues para a inclusão de alunos surdos:

Alcione: Só acho mais difícil trabalhar com a alfabetização de um surdo, esta deve ser amparada por fonoaudiólogos e instrutores de LIBRAS. (É o que acredito, corrijam-me se estiver errada, por favor!).

Alda: Alcione, é o melhor momento de você colocar em prática, mas precisamos de estar respaldadas por outros profissionais e recursos de materiais.

Alzira: concordo com a Alcione, a alfabetização de surdos deve ter vários recursos como fonoaudiólogos, instrutores, intérpretes, professores bilíngues e outros.

Alda: Com a proposta de inclusão, o governo tem que buscar formas de estar capacitando os profissionais, no decreto (Decreto nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005²), é claro, todos têm direito, mas sabemos que a realidade na educação, primeiro vem a lei e depois[...] (CHAT IPAMERI-GO).

Muitos professores discutem a necessidade de se avançar no sentido de uma educação bilíngue. Considerando os depoimentos dos professores, percebe-se que mesmo com o avanço legal, as instituições de ensino devem estar atentas para a superação dos problemas educacionais envolvidos no sistema de ensino de pessoas surdas, tendo em vista a necessidade da viabilização da proposta bilíngue.

E para a viabilização de uma proposta bilíngue é necessária a implementação de políticas educacionais que tenham como meta garantir na escola um ambiente linguístico adequado para os alunos

² Decreto n.º 5.626, de 22 de Dezembro de 2005, que regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). O Decreto n.º 5.626 traz várias ações a serem implementadas gradualmente nos próximos dez anos, período necessário para realizar a capacitação de profissionais. Esse decreto possibilita a criação de cursos Letras-LIBRAS ou Letras-LIBRAS/Português em nível de graduação, para formar professores que atuarão no ensino dessa língua. Esses professores estarão habilitados para atuar desde a 5ª série do nível fundamental até a educação superior. O decreto também prevê a criação de cursos em nível de graduação e pós-graduação para a formação de tradutores intérpretes de LIBRAS/Português. Para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, o decreto prevê a criação de cursos de pedagogia bilíngue LIBRAS/Português. Além disso, o Decreto n.º 5.626 determina a inclusão de uma disciplina de LIBRAS em todas as licenciaturas.

surdos. Entretanto, os depoimentos dos professores revelam que muitos esforços ainda precisam ser mobilizados. Vejamos o que eles dizem:

Alzira: Como a Secretaria de Educação da cidade de vocês vê a educação para surdos? Já existem alguns projetos em andamento?

Alina: Professora Alzira, nossa Secretaria de Educação no momento está precisando de uma reestruturação para ter condições de trabalhar de forma adequada com essa “nova” realidade nas escolas.

Alina: mas não existem intérpretes.

Alina: somente professores de apoio.

Amália: Alina, são escolas estaduais, não são?

Almira: E essa reestruturação escolar não está acontecendo?

Almira: Como assim não existem intérpretes?

Amália: Há interpretes sim, mas só na escola Augusto Monteiro, mas são considerados professores de apoio.

Alina: É, os professores trabalham com LIBRAS, mas não fizeram a prova ou não passaram na prova de intérprete.

Amanda: Geralmente, aqui em Pires do Rio, os pais de alunos surdos preferem matriculá-los na escola Augusto por ser uma escola mais direcionada para crianças com necessidades especiais.

Alina: seria interessante, mas o interesse é bem restrito.

Alina: mas isso acontece Amanda, porque não temos professores aptos a receberem essa criança.

Alina: Não, mas é o que acontece. Em uma escola inclusiva a qual conheço não tem intérpretes e sim professores de apoio sendo que a escola tem alunos surdos, e a LIBRAS não faz parte do currículo (Chat Pires Do Rio-GO).

Reconhece-se, no entanto, que o ambiente escolar da chamada escola inclusiva não tem sido tão inclusivo assim, pois não se veem valorizados nem a cultura nem a identidade do surdo. Os professores não conseguem se comunicar com esse aluno, portanto não conseguem passar-lhes conteúdo ou informação. Caso houvesse a mediação da Língua de Sinais, valorizando a potencialidade do aluno surdo, haveria uma comunicação e interação melhor entre ambos, professor e aluno. Essa postura evitaria, nesse caso, o desconforto aparente, produzindo um ambiente inclusivo e mais acolhedor esse o aluno e até para o próprio professor.

Nesse sentido, torna-se imprescindível a implementação de políticas educacionais que promovam as condições necessárias para a superação dos obstáculos para a implementação do Decreto n.º 5.626 na escola pública brasileira. Muitos fatores que aumentam as lacunas entre o legal e o real são apontados pelos professores:

Agnes: O documento (Decreto n.º 5.626) fala da importância de propor ações para que administradores, professores de surdos e funcionários aprendam a língua de sinais.

América: As propostas são excelentes, sem dúvida nenhuma.

Agnes: O que vocês acham disso, considerando a realidade da escola pública e os profissionais que fazem parte dela?

América: Olha são propostas legais, porém um pouco difícil de colocá-las em prática por mais adaptadas que estejam as UMEIS (Unidades Municipais de Educação Infantil) e UMEF'S (Unidades Municipais de Ensino Fundamental).

Anastácia: Adriana, vejo que a “vontade política” deve ser “acordada, chega de dormir [...]”

Anastácia: As adaptações nas escolas, principalmente.

América: Só será realmente viável quando nós professores dominarmos bem a língua de sinais.

Ana: E o município, por exemplo, não tem uma proposta política que apoie a difusão da LIBRAS como L1, por mais que eu sozinha tente mudar será uma luta inglória.

América: Parece que a todo instante estamos batalhando sozinhos e também precisamos das adaptações estruturais para o desenvolvimento, além das tecnológicas.

Agnes: Ana, penso que isso retrata a inadequação da escola pública para atender os alunos com surdez (Chat Vila Velha-ES)

3 - Considerações finais

Diante do exposto, pode-se inferir que a história escolar de pessoas surdas tende a ser constituída por experiências bastante restritas que envolvem escasso uso efetivo da linguagem escrita, principalmente nas séries iniciais. Mesmo nas séries posteriores, as atividades de leitura e escrita são limitadas a textos muito curtos e simples. Nesse caso, Sá (1999) propõe o Bilinguismo³ como uma abordagem que pode amenizar vários dos problemas apresentados na implementação das práticas pedagógicas no processo de alfabetização do surdo.

Na realidade das escolas brasileiras, ao ser imposta essa “inclusão” do aluno surdo sem a mínima possibilidade de real inserção na comunidade ouvinte da sala de aula, ocorre, na verdade, uma retração no desenvolvimento cognitivo desse aluno.

Nesse contexto, embora se defenda que o bilinguismo constitui um fator de extensa colaboração para o desenvolvimento do surdo na aula, ao analisar a situação da educação de surdos, pode-se destacar que na sala de aula regular de ensino o bilinguismo não predomina. Desse modo, o surdo ainda tem que enfrentar várias dificuldades como a escassez de profissionais com domínio da Língua de Sinais e a impo-

³ Bilinguismo: em finais da década de 70, com base em conceitos sociológicos, filosóficos e políticos, surgiu a “Proposta Bilíngue de Educação do Surdo”. Essa proposta reconhece e baseia-se no fato de que o Surdo vive numa condição bilíngue e bicultural, isto é, convive no dia a dia com duas línguas e duas culturas: a língua gestual e cultura da comunidade surda do seu país; a língua oral e cultura ouvinte de seu país. Numa abordagem educacional, o bilinguismo baseia-se no reconhecimento do fato de que as crianças surdas são interlocutoras naturais de uma língua adaptada à sua capacidade de expressão. Assim sendo, a comunidade surda propõe que a língua de sinais oficial do seu país de origem lhes seja ensinada, desde a infância, como primeira língua. Reconhece ainda o fato de que a língua oral oficial do seu país não deve ser por ela ignorada, pelo que lhe deve ser ensinada, como segunda língua (Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Bilinguismo>)

sição da Língua Portuguesa com sua estrutura. Algumas mudanças são sinalizadas, mas ainda há muito que avançar.

Assim, para fugir de toda essa pressão, o surdo frequentemente utiliza a estrutura da sua língua materna, tentando se expressar na língua majoritária. Muitas vezes, o aluno tenta se empenhar e adequar ao contexto de sala de aula, contudo não consegue, pois a comunicação, o currículo, nada prevê a existência do aluno surdo e suas necessidades.

O que ocorre é que a maioria dos alunos surdos se vê em situação de desvantagem, inclusive de idade em relação aos demais alunos. Isso acarreta um desgaste muito grande na autoestima desse aluno fazendo-o calar e/ou abandonar a escola. E essa desvantagem é reforçada por meio dos mecanismos avaliativos adotados.

Diante disso, é possível melhorar e contribuir para a compreensão do mundo que cerceia o surdo que muitas vezes é introduzido em salas de aulas numerosas e entregues a professores despreparados que não sabem como proceder diante do aluno surdo. A situação de despreparo do professor muitas vezes é ignorada e a consequência disso recai indiscutivelmente sobre o aluno surdo que se vê num ambiente hostil e de abandono.

Na maioria das escolas regulares que se dizem “inclusivas” presencia-se uma situação na qual surdo se silencia. Diante dessa prática de silêncio, tanto dos professores de sala de aula regular quanto dos surdos, urge a necessidade de mudanças. As mudanças envolvem tanto a implantação de políticas educacionais, no sentido macro, como a necessidade de reestruturação do projeto político-pedagógico das escolas numa perspectiva inclusiva, no sentido micro.

Entretanto, não basta a promulgação de leis que assegurem o direito do surdo de ser incluído em uma sala de aula regular, é preciso mais que isso. Se a escola regular não estiver preparada para receber efetivamente esse aluno surdo em suas diversas necessidades, colocá-lo nesse ambiente é a mais dolorosa forma de exclusão.

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil (1988)*. Rio de Janeiro: FAE, 1988.

BRASIL. Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *D.O.U.* de 23 de dezembro de 1996, p. 27833.

BRASIL. *Programa De Formação Continuada De Professores Na Educação Especial*. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial – MEC/ SEESP: Brasília, EDITAL n.º. 02, 2007.

BRASIL. *Decreto n.º 5626*. Regulamenta a Lei n.º 10436, de 24 de abril de 2002, e o Artigo 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: SEESP/MEC, 2005.

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MANTOAN, Maria Tereza Eglêr. *Inclusão escolar: o que é ? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Ed. Moderna, 2003.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. *Fundamentos da educação especial*. São Paulo: Pioneira, 1982.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

SÁ, N. R. L. *Educação dos surdos: a caminho do bilinguismo*. Niterói: EdUFF, 1999.

SANTOS, Cristianeda Silva. Discursos da inclusão escolar dos alunos portadores de necessidades educativas especiais à luz da crítica da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: SILVA, Maria Vieira; MARQUES, Mara Rúbia Alves (Org.). *LDB: balanços e perspectivas para a educação brasileira*. Campinas, SP: Alínea, 2008.

SILVA, Lázara Cristina da. A LDB, as Políticas Públicas e a Formação de professores: rumo ao paradigma da inclusão educacional? In: SILVA, Maria Vieira; MARQUES, Mara Rúbia Alves (Org.). *LDB: balanços e perspectivas para a educação brasileira*. Campinas, SP: Alínea, 2008.

Capítulo VIII

Formação profissional de estudantes com deficiência visual na área da saúde: acessibilidade didático-pedagógica em debate

*Carla da Silva Santana
Valéria Meirelles Carril Elui
Thaís Danielle Miquelim*

Para que sejam respeitados os direitos humanos fundamentais de educação, de igualdade de oportunidades e de participação social, apontados por Pacheco e Costas (2006), devem ser favorecidas condições apropriadas às pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação desde a sua educação básica até o Ensino Superior.

Oliveira e Leite (2000) avaliam que a inclusão ocorre quando as necessidades educacionais especiais dos alunos são atendidas com o oferecimento dos recursos adequados. Assim, para efetivar a inclusão, as Necessidades Educativas Especiais (NEE) do indivíduo devem ser atendidas em toda a sua trajetória escolar - acesso, ingresso, permanência e saída. (Ferreira, 2007).

Carvalho (1998) diz que acesso refere-se à trajetória acadêmica que antecede o terceiro grau; ingresso diz respeito ao “rito de passagem” pelos exames de vestibular e permanência refere-se à continuidade dos estudos. Portes (1993) considera a trajetória escolar como sendo o caminho percorrido pelos atores sociais ao longo de todo o sistema de ensino, bem como ao significado atribuído pelos próprios atores a esse percurso. O autor diz que a permanência na universidade implica

num trabalho constante, em frequência, participação, dedicação e vigilância cotidiana das obrigações acadêmicas, enquanto que a entrada e permanência buscam garantir a saída, que pode ser em época diferenciada ou não, marcada por dificuldades e interrupções, devidas a fatores individuais, psicológicos, socioculturais e institucionais.

Neste contexto, se faz premente que a política de atendimento ao estudante com NEE, nas Instituições de Ensino Superior (IES), conforme concorda Sá (2001), envolva o atendimento de suas necessidades no âmbito acadêmico e também de saúde, a fim de que os resultados possam estender-se à sua qualidade de vida e de formação profissional (Ferreira, 2007).

Para Castanho e Freitas (2006), todos os contextos educacionais, e entre os quais as IES, são responsáveis pela promoção da cidadania e, como tal, têm o dever de oportunizar e incentivar a educação para todos. A este respeito, é possível estender a reflexão um pouco mais além. Se “[...] todo conhecimento é uma produção social, isto é, nasceu num espaço e num tempo em função dos desafios sócio-cognitivos de um contexto [...] é uma produção humana e, como tal, é fruto de inquietações, contradições [...]” (Cunha, 1998, p.10), então, os professores universitários, e os demais envolvidos com esta etapa de ensino formal, não podem mais se omitir de envolvimento no novo paradigma da educação, desencadeado pela existência e presença da diversidade humana, na qual se encontram as pessoas com algum tipo de deficiência ou quadros de doenças. (Ferreira, 2007)

Em estudo relacionado aos alunos surdos auditivos inseridos no Ensino Superior, observou-se que a maioria desses alunos tem buscado, de maneira independente, os recursos que precisariam para se beneficiar da escola, contando com a ajuda dos colegas, procurando, em classe, sentar nas carteiras da frente, solicitando ajuda da família para realização de tarefas, sem esperar que a instituição faça algo para lhes auxiliar. Os resultados desse trabalho confirmam a urgência de pesquisas com os alunos surdos e demais estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que tenham enfoque não só no ingresso, mas na permanência e o sucesso deles no ensino superior. (Manente; Rodrigues; Palamin, 2007)

O Ministério da Educação desenvolveu no ano de 2005 o Programa de Acessibilidade na Educação Superior conhecido como

“Programa Incluir”. Esse programa tem financiado ações voltadas ao acesso de pessoas com deficiência às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). O Incluir tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas IFES, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

Em estudo realizado por Siqueira e Santana (2010), com base na visão geral dos componentes da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF da Organização Mundial de Saúde-OMS, as IES que desenvolveram projetos financiados pelo Programa Incluir do MEC tiveram suas ações enquadradas nos Componentes dos Fatores Contextuais. Os fatores ambientais é o primeiro componente dos fatores contextuais da CIF e estes têm impacto sobre todos os componentes da funcionalidade e, desta forma, constituem o ambiente físico, social e de atitudes em que as pessoas vivem e conduzem suas vidas. Assim, de acordo com as autoras, as ações apoiadas pelo Programa Incluir dirigiram-se às:

1. *Ações visando à aquisição de Produtos e Tecnologias* como: adequações arquitetônicas buscando garantir o direito de ir e vir com autonomia e segurança; adequação de bibliotecas e melhorias no acervo e no plano de aquisição bibliográfica de materiais acessíveis; aquisição de equipamentos e outros recursos pedagógicos, visando garantir o acesso e permanência do estudante na IES tais como material didático (softwares), recursos de tecnologia assistiva; ações para a formação, sensibilização, orientação e mobilização aos docentes, dirigentes e servidores técnico-administrativos do sistema público de educação da região; produtos e tecnologia para atividades culturais, recreativas e esportivas visando garantir as práticas esportivas a todos.

2. *Ações visando às atitudes sociais* que buscavam a construção de cultura inclusiva na universidade, para a disseminação de uma cultura de acolhimento e respeito à diversidade através de situações que fomentassem o pensar sobre a inclusão e as barreiras atitudinais na instituição por meio de eventos científicos; vivência de práticas pedagógicas e de auxílio ao atendimento às pessoas com deficiência. Incluíam ainda a conscientização, capacitação de acadêmicos, funcionários (servidores técnico-administrativos), professores

e dirigentes das diversas áreas do conhecimento com vistas à eliminação de barreiras pedagógicas, arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais e de informação além do desenvolvimento de prática inclusiva socializadora e de ações socioeducativas com as pessoas com deficiência e suas famílias.

3. *Ações visando às políticas de inclusão* como a elaboração de política de atendimento aos servidores que atuavam junto aos acadêmicos que incluíam a constituição de uma equipe de apoio técnico, a implantação e equipamento dos núcleos de apoio, com o intuito de orientar o corpo docente e administrativo; oferta de exames de ingresso e atividades curriculares com o suporte especializado; identificação, cadastro e planejamento do ingresso; adaptação dos componentes curriculares. Compreendiam ainda a ampliação e aperfeiçoamento dos mecanismos de identificação das variáveis incidentes sobre as situações de ensino-aprendizagem e de necessidades específicas no desenvolvimento pessoal ou desajustes com relação ao currículo de formação; a introdução de modificações curriculares e serviços de apoio para o atendimento às necessidades educacionais especiais, se necessário; acompanhamento do acesso e a permanência na universidade em seus diferentes ambientes. Também contemplavam as parcerias com escolas regulares através da articulação junto às redes de ensino e a universidade através de projetos de pesquisa, ensino e extensão visando a qualificação do ensino e ampliando possibilidades de acesso à universidade; parceria com órgãos estaduais e municipais para contribuir para a transformação local e regional em pólos de atendimento e formação aos estudantes dos diferentes níveis educacionais e desenvolvimento de ações, programas e projetos de educação inclusiva. Desenvolvimento de projeto interinstitucional e multidisciplinar dos centros de ensino, cursos, setores e divisões para assumir seu papel no conjunto de atividades voltadas à promoção da acessibilidade e inclusão das pessoas com deficiência, sejam elas alunos, servidores docentes/técnicos ou membros da comunidade; construção de espaço físico e legítimo para gestão de ações articuladas nos diversos órgãos e departamentos da Universidade. Quanto às ações referentes às políticas dos meios de comunicação, estas visavam garantir o acesso à informação; às tecnologias de informação que proporcionassem a autonomia de ensino, produção e democratização de conhecimento que intervenham no processo de

inclusão das pessoas com deficiência como a produção científica que enfoque questões relacionadas à deficiência, inclusão permanência e acessibilidade no Ensino Superior, estudo das políticas de inclusão e diagnóstico da realidade institucional e regional; levantamento das condições de infraestrutura e demais condições de acessibilidade na região; contratação de intérprete de Libras e de profissionais das áreas da tecnologia assistiva.

A Portaria n.º 1.679, de 2 de dezembro de 1999, do Ministério da Educação, que dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiências em face à necessidade de assegurar às pessoas com deficiência física e sensorial condições básicas de acesso ao Ensino Superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino, determinou que fossem incluídos nos instrumentos destinados a avaliar as condições de oferta de cursos superiores, para fins de sua autorização, reconhecimento e de credenciamento de instituições de Ensino Superior, bem como para sua renovação, requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Assim, no que concerne à inclusão de estudantes com deficiência visual ou cegueira, a instituição deve proporcionar desde o acesso até a conclusão do curso, sala de apoio contendo:

- a) máquina de datilografia braille, impressora braille acoplada a computador, sistema de síntese de voz;
- b) gravador e fotocopidora que amplie textos;
- c) plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico em fitas de áudio;
- d) software de ampliação de tela;
- e) equipamento para ampliação de textos para atendimento a aluno com visão subnormal;
- f) lupas, régua de leitura;
- g) scanner acoplado a computador;
- h) plano de aquisição gradual de acervo bibliográfico dos conteúdos básicos em Braille.

Em face ao cenário de aumento do acesso de estudantes com deficiência ao Ensino Superior, este estudo buscou conhecer os recursos didático-pedagógicos utilizados nos cursos da área da saúde da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto (USP) e identificar os

recursos de tecnologia assistiva voltados para a acessibilidade de estudantes com deficiência visual, incluindo a baixa visão e cegueira. Especificamente, pretendeu-se a categorização das metodologias de ensino e recursos utilizados por docentes da FMRP-USP dos cursos de Informática Biomédica, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição e Terapia Ocupacional, visando uma possível adequação dos recursos didáticos no cotidiano escolar nos cursos da área da saúde buscando facilitar a permanência de estudantes com NEE na instituição de Ensino Superior.

1 - Materiais e métodos

Esta é uma pesquisa do tipo documental, descritiva e exploratória e os procedimentos de coleta de dados incluíram a revisão de literatura em artigos e livros na referida temática, tendo como fonte as bases de dados da área da saúde e da educação a partir das palavras chaves inclusão, deficiência visual, educação de cegos, tecnologia assistiva e ajudas técnicas para o deficiente visual.

A Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto (USP) foi escolhida como cenário desta pesquisa por abarcar seis cursos da área da saúde, e por ter tido alunos com deficiência visual nos últimos cinco anos. Esta pesquisa foi desenvolvida com intuito de sugerir recursos de facilitação para o processo de ensino-aprendizagem destes e de futuros estudantes.

Foi realizado um levantamento e categorização das metodologias de ensino e recursos utilizados por docentes dos cursos de saúde por meio da ementa/programa da disciplina disponível no sistema Jupiterweb; classificação dos recursos didáticos que incluíam as aulas expositivas, utilização de materiais xerocopiados e recursos áudio-visuais, entre outros utilizados pelo professor.

Para fins de levantamento e categorização de recursos didáticos existentes para estudantes com baixa visão e cegueira no âmbito da ajuda técnicas ou tecnologias existentes, teve como fonte a Fundação Dorina Nowill, Instituto Benjamin Constant e Laratec da Fundação Laramara, Ministério da Educação e da Coordenadoria da Pessoa com Deficiência (CORDE) entre outras.

2 - Resultados

2.1- Metodologias de ensino e recursos didáticos utilizados nos cursos da saúde

Foram consultadas 388 programas/ementas dos cursos da FMRP-USP disponíveis no sistema Jupiterweb, no período de maio a julho/2010. O item método foi utilizado como fonte para a obtenção desses recursos.

No âmbito das metodologias de ensino e recursos didáticos utilizados por docentes da FMRP-USP, as Figuras 1 e 2, a seguir, apontam que a maioria destes refere-se à utilização de aulas teóricas/expositivas, seminários, utilização de textos escritos na forma de artigos, livros, resumos entre outros. Tais recursos estão basicamente voltados à capacidade de leitura do estudante. Vejamos:

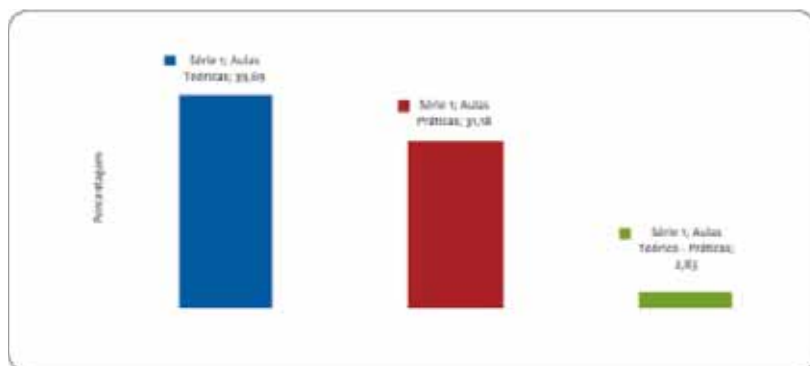


Figura 1: Gráfico da porcentagem dos tipos de aulas ministradas pelos docentes da FMRP-USP consultados no sistema Jupiterweb de maio a julho/2010.

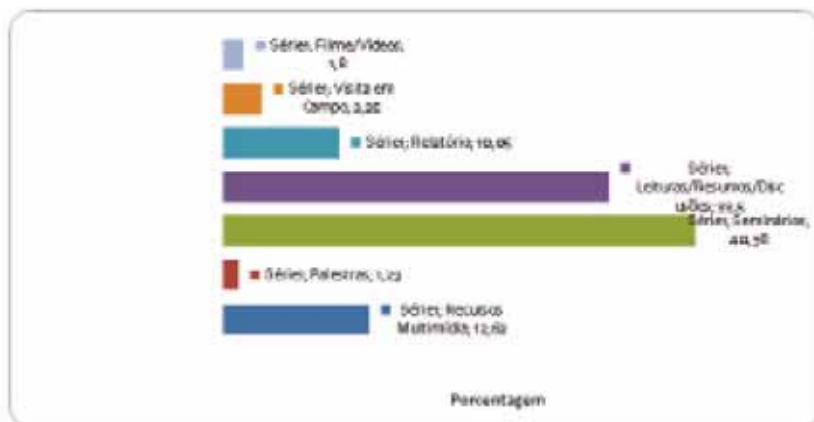


Figura 2: Gráfico em porcentagem dos recursos didáticos utilizados na FMRP-USP consultados no sistema Jupiterweb de maio a julho/2010.

2.2 - Recursos de Tecnologias para estudantes com deficiência visual

No que se refere aos produtos e tecnologias disponíveis, para auxílio dos estudantes com deficiência visual, é possível encontrar variados recursos ópticos e não ópticos, além de estratégias facilitadoras da funcionalidade desenvolvidas por estudantes, buscando o favorecimento do desempenho em sala de aula. Esses recursos foram selecionados vislumbrando que as aulas teóricas e práticas na área da saúde incluem uma série de equipamentos médico-cirúrgicos e de reabilitação desenvolvidos para o público vidente. Porém, já existem no mercado nacional equipamentos adaptados para a pessoa com deficiência visual e que se fossem utilizados adequadamente facilitariam a função e o aprendizado do estudante. Observemos a seguir o Quadro 1:

Quadro 1: Recursos de tecnologia assistiva desenvolvidos para pessoas com deficiência visual.

Recursos	Especificação
Ópticos	Sistemas telescópios monolulares ou acopláveis; Lupas de apoio ou manuais com e sem iluminação; Barras de aumento; Óculos especiais; Globos de aumento; Lentes Fresnel; Lentes filtrantes e protetoras.
Não ópticos	Recursos de auxílio auditivo Equipamentos falantes (aparelho medidores de pressão, calculadora científica, termômetro corporal, balança, etc.); Gravador de áudio; Livro falado e gravado; Ledores.
	Recursos para aumentar a função tátil: Fita métrica tátil; Cadernos com linhas ampliadas e reforçadas; Reglete e punção; Soroban; Papel sulfite 40g; Tábua de escrita em relevo; Materiais diversos adaptado em relevo.

Continua na página 185

Não ópticos	Recursos especializados para cegos e com baixa visão: Equipamentos digitais de identificação de cores e volume; Tiposcópio; Visores; Oclusores laterais; Lentes polarizadas; Guia de leitura; Máquina Braille; Cadernos com linhas ampliadas e reforçadas; Lápis com grafite mais escuro (3B ou 6B); Iluminação dirigida ao material de leitura; Caneta com ponta porosa; Livros didáticos ampliados; Controle da iluminação.
	Recursos eletrônicos: Sistema Circuito Fechado de Televisão (CCTV); Computadores; Lupa eletrônica.
Estratégias facilitadoras da funcionalidade	Colega de sala ditar a matéria; Sentar-se próximo à lousa e no centro da sala; Gravação das aulas em áudio.

2.3 - Sugestões de adequações dos recursos didáticos

No âmbito dos recursos didáticos existentes para estudantes com baixa visão e cegueira, foi realizada a correlação entre os recursos didáticos utilizados na FMRP-USP e as orientações quanto à adequação de material didático sugerida pela Fundação Dorina Nowill para cegos, Faculdades de Ciências Médicas da UNICAMP, Instituto Benjamin Constant e Laratec da Fundação Laramara para deficientes visuais, Ministério da Educação e da Coordenadoria da Pessoa com Deficiência (CORDE) entre outras.

Quadro 2: Recursos de tecnologia assistiva sugeridos ao professor para facilitação do processo ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência visual.

Para o professor	
Recursos didáticos	Adequação do material
-Recursos de multimídia	- Ampliação dos tipos e fontes (letras); - Ajuste de contraste entre a letra e a cor de fundo; - Ajuste na distribuição de texto; - Leitura em voz alta do texto do slide; - Descrição de gráficos e figuras/imagens; - Dublagem de vídeos legendados.
-Utilização de textos escritos	-Disponibilização do material escrito com antecedência (isso auxiliaria ao aluno na impressão em Braille ou para uma fonte ampliada).
-Aulas práticas	-Utilização de réplicas de peças miniaturizadas; -Adaptação de equipamentos com maximização de relevo e cores; -Utilização de manequins e bonecos para as aulas de procedimentos clínicos, ensino de técnicas invasivas e não invasivas; -Descrição da tarefa passo a passo (utilizando material concreto que exemplifique diferentes fases do processo); -Descrição verbal com detalhes de imagens obtidas em microscópio ou em exames de imagens como RX, ressonância magnética, tomografias, eletrocardiograma, etc.;
-Aulas práticas	-Utilização de balança com escala graduada, em relevo; -Indicador de nível de líquidos; -Dispositivo organizador de comprimidos com alarme (pillbox); -Indicador de luminosidade; -Utilização de recursos que permitam a construção e representação espacial de processos cognitivos abstratos tais como: ligações iônicas, fórmulas matemáticas que possam ser tocados pelos estudantes.

Continua na página 187

Adaptação do cenário didático (sala de aula, laboratório, etc.)	-Utilização de maquetes e mapas táteis do ambiente ou laboratório; -Descrição verbal do ambiente (incluindo o espaço, mobiliário e equipamentos); -Armários e gavetas ou áreas de armazenamento assinaladas com etiquetas em Braille; -Manutenção dos aparelhos no mesmo local, para que os alunos saibam onde encontrar esses aparelhos e para desenvolverem o hábito de arrumá-los, depois de usá-los; -Assegurar um espaço de trabalho suficiente, para nele os estudantes possam se mover facilmente, e também para poderem ter a percepção de ruídos que uma experiência pode estar associada;
---	---

Quadro 3: Recursos de tecnologia assistiva sugeridos ao estudante para facilitação do processo de aprendizagem.

Para o estudante	
Recursos didáticos	Adequação do material
-Durante a aula expositiva com recursos de multimídia	Sentar-se próximo à lousa e no centro da sala; Solicitar a descrição detalhada do professor caso não compreenda a imagem, gráficos, equações, etc.; Gravação das aulas em áudio.
-Na leitura de textos escritos	Adaptação do material escrito (para o Braille ou fonte ampliada); Utilização de leitores de textos e recursos multimídias.
-Nas Aulas Práticas	Utilização de recursos especializados para pessoas com deficiência visual ou cegas visuais (tecnologia assistiva) tais como termômetro, balança, calculadoras falantes, aparelho medidor de pressão, aparelho medidor de glicemia, medidor de volume, etc.; Utilização de recursos que permitam a construção e representação espacial de processos abstratos tais como ligações iônicas, fórmulas matemáticas; Representação gráfica em relevo ou plástica de imagens obtidas em microscópio etc.

2.4 - Discussão

Os cursos da área da saúde abrangem conteúdos de grande complexidade no âmbito da compreensão de conceitos que envolvem o processo saúde/doença e tudo o que o cerca, e ainda apresentam uma grande variedade de dispositivos e equipamentos a serem utilizados pelos estudantes durante as atividades propostas para a sua formação profissional, visando o desenvolvimento de competências e habilidades procedimentais, conceituais/cognitivas e atitudinais. A necessidade de utilização de recursos tecnológicos com autonomia impõe um grande desafio a esses estudantes e pessoas envolvidas no cenário educacional.

Uma série desses dispositivos já foram adaptados para pessoas com deficiência visual, principalmente vislumbrando a utilização destes na vida cotidiana, tais como uma balança falante, uma fita métrica adaptada com relevo. Porém, esses recursos ainda não estão presentes nos ambientes de ensino das IES. As sugestões de recursos apontadas neste capítulo são simples em relação aos recursos de alta tecnologia existentes e tal iniciativa de mudança do cenário de ensino-aprendizagem seria um avanço significativo.

Ferreira (2002) considera que a inclusão de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas IES é gradativa, demanda mudanças estruturais e administrativas da instituição, e também na concepção de homem – indispensável à eliminação de barreiras atitudinais. Esta última é um tipo de modificação que, segundo esse autor, apenas se fará com um trabalho de informação, mobilização, conscientização, que instrumentalize e concretize a realização de ações de respeito à diversidade e valorização das diferenças como elementos enriquecedores da contínua aprendizagem que é a existência humana.

De acordo com Moreira (2005), citada por Ferreira (2007), a universidade deve ampliar o significado de sua função social a fim de que as pessoas com NEE deixem de ser representadas pelas categorias da ineficiência, do desvio, do atípico e do improdutivo e a elas sejam assegurados o direito à igualdade de oportunidades e à educação.

Os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação estão no cotidiano da escola e esperam que as escolas busquem alternativas para que

eles participem de todas as atividades escolares, que assegurem não somente espaço, mas avanço em níveis mais elevados de ensino, que no âmbito das atividades em um curso de saúde se referem ainda à pesquisa, extensão e assistência.

De acordo com Aguiar e Ribeiro (2010), os padrões acadêmicos valorizam predominantemente o conhecimento científico disciplinar, e a seleção e a organização dos currículos são marcadamente influenciadas pela lógica político-institucional na transmissão do conhecimento teórico, impondo importantes desafios pedagógicos para sua articulação com a prática. Prevalece a noção de que o conhecimento profissional rigoroso se baseia na racionalidade técnica e que a formação está orientada para solucionar problemas instrumentais pela aplicação da teoria.

Equipar as IES com tecnologia assistiva, sugerir adaptações no material didático desenvolvido pelo professor e também nos materiais de apoio não bastariam para promover a permanência do estudante com deficiência visual no Ensino Superior. Tal desafio requer uma mudança no ambiente, na sensibilização das pessoas envolvidas, na flexibilização do currículo, na preparação do professor para lidar com as demandas específicas dos alunos e esta não está restrita exclusivamente aos aspectos relacionados à deficiência visual.

A adequação dos recursos didáticos pedagógicos poderia facilitar o desenvolvimento de competências e habilidades para a prática profissional, porém, é sabido que, conforme reitera Aguiar (2001), as novas diretrizes de educação médica (estendendo aos demais cursos da área da saúde) devem fomentar “a participação ativa do aluno na construção do conhecimento e a integração entre os conteúdos, além de estimular a interação entre o ensino, a pesquisa e a extensão” (Aguiar, 2001), contribuindo para reconstruir conexões entre conhecimentos provenientes das ciências básicas, clínicas e humanas, e fortalecendo uma postura ativa e crítica, a partir da ênfase no aprendizado baseado na prática, e em vários “cenários”, não apenas o hospital universitário, “permitindo ao aluno conhecer ativamente situações variadas de viver a vida, organizar cuidados à saúde e trabalhar em equipe multiprofissional” (Aguiar, 2001) além de “buscar a educação permanente, especialmente a auto-aprendizagem” (Aguiar, 2001). Tal formação é um desafio, que poderia ao menos iniciar tornando os recursos didáticos acessíveis.

Referências

AGUIAR, A. C. Implementando as novas diretrizes curriculares para a educação médica: o que nos ensina o caso de Harvard? In: *Interface* (Botucatu), Botucatu, v. 5, n. 8, fev. 2001.

AGUIAR, A. C.; RIBEIRO, E. C. O. Conceito e avaliação de habilidades e competência na educação médica: percepções atuais dos especialistas. In: *Rev. bras. educ. med.*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 3, set. 2010.

Auxílios Ópticos. Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP. Disponível em: <<http://www.fcm.unicamp.br/auxiliosopticos/index.php>>. Acesso em: 09 março 2011.

BRASIL, Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial – SEESP e Secretaria de Educação Superior – SeSu. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=557&Itemid=30>>. Acesso em: 4 out. 2008.

BRASIL, Acessibilidade na Educação Superior. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial – SEESP e Secretaria de Educação Superior – SeSu. Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2011.

CLASSIFICAÇÃO Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para a Família das Classificações Internacionais. Coordenação da tradução Cássia Maria Buchalla. São Paulo: EDUSP, 2003.

CARVALHO, R. E. *Adequação curricular: Um recurso para a educação inclusiva*. In: Anais do III Seminário Paranaense de Educação Especial: Adaptações curriculares. [Curitiba]: SEED/PR, p. 21-36, 1998.

CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. *Inclusão e prática docente no ensino superior*. Revista Educação Especial, Santa Maria, n. 27, p. 85-92, 2006.

CUNHA, M. I. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: J.M. Ed. Ltda, 1998.

FERREIRA, S. L. *Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais*. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Jan.-Abr. 2007, v.13, n. 1, p.43-60.

FUNDAÇÃO DORINA NOWILL PARA CEGOS. Disponível em: <http://www.fundacaodorina.org.br/FDNC/Quem_Somos.html>. Acesso em: 09 mar. 2011.

GONÇALVES, C. *O ensino da física e química a alunos com deficiência visual*. Disponível em: <<http://deficienciavisual.com.sapo.pt/txt-ensinofisicaquimica.htm>>. Acesso em: 20 fev. 2011.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. Disponível em: <<http://www.ibt.gov.br>>. Acesso em: 09 mar. 2011.

LARATEC – *Tecnologia assistiva para a inclusão da pessoa com deficiência visual*. Disponível em: <<http://www.laratec.org.br>>. Acesso em: 09 mar. 2011.

LOPES, E. *Adequação curricular: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência*. Dissertação. UEL. Londrina, PR, 2010.

MANENTE, M. V.; RODRIGUES, O. M. P. R.; PALAMIN, M. E. G. *Deficientes auditivos e escolaridade: fatores diferenciais que possibilitam o acesso ao ensino superior*. Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 13, n. 1, abr. 2007.

MONTILHA, R. C. I.; TEMPORINI, E. R.; NOBRE, M. I. R. S; GASPARETTO, M. E. R. F; KARA-JOSÉ, N. *Utilização de recursos ópticos e equipamentos por escolares com deficiência visual*. Arq Bras Oftalmol. 2006; 69(2): 207-11.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. Escola Inclusiva e as Necessidades Educacionais Especiais. In: MANZINI, E.J. (Org.). *Educação Especial: temas atuais*. Marília, 2000, p. 11-29.

PACHECO, R. V.; COSTAS, F. A. T. P. Processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. *Revista Educação Especial*. Santa Maria, n. 27, p. 151-170, 2006.

PORTES, E. A. Trajetórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares. 1993. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

SIQUEIRA, I. M.; SANTANA, C. S. Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior. *Rev. bras. educ. espec.*, abr. 2010, v.16, n.1, p.127-136.

Capítulo IX

O atendimento educacional especializado para os alunos com altas habilidades/ superdotação: algumas reflexões considerando a perspectiva da educação inclusiva

Marli Deuner

Nara Joyce Wellausen Vieira

Para início de conversa

O aluno com altas habilidades/superdotação está matriculado na escola comum e frequenta uma sala de aula como todos os demais alunos. Porém, é possível constatar que o ensino massificante, pouco desafiante e repetitivo, proposto em muitas escolas públicas e privadas, acaba por desmotivar esse aluno que, na maioria das vezes, abandona o ensino formal. Pode-se afirmar, então, que quando se fala em educação inclusiva e atendimento educacional especializado para os alunos com altas habilidades/superdotação, pensa-se, dentre outros fatores, em garantir sua permanência na escola, promovendo sua participação, aceitando seu conhecimento e oferecendo maior enriquecimento e aprofundamento nos diferentes níveis de ensino.

Assim, o objetivo deste capítulo é refletir sobre alguns aspectos importantes ao se planejar o atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades/superdotação. Essas reflexões estão subsidiadas nas ideias e nos trabalhos desenvolvidos por nós, no

Rio Grande do Sul, e que podem servir de base para o desenvolvimento do atendimento em outras regiões. Assim, iniciamos nossa discussão apresentando o conceito de altas habilidades/superdotação que alicerça nossa proposta. Em seguida, discutimos os procedimentos organizacionais, teóricos e técnicos que devem sustentar a escola inclusiva e o atendimento educacional especializado. Por último, ilustramos como esses conceitos são passados para a prática, pois não basta ter propostas ideológicas inovadoras, nem planos estratégicos voltados para a inclusão, se os mesmos não são traduzidos para a prática pedagógica.

1 - Quem são as pessoas com altas habilidades/superdotação?

Geralmente, quando pensamos em uma pessoa superdotada¹ logo nos vem a ideia de uma pessoa mais inteligente do que a média de indivíduos que conhecemos. Então, dois conceitos são importantes na definição de quem são as pessoas com altas habilidades/superdotação: inteligência e altas habilidades/superdotação. Esses dois paradigmas devem ser explicitados para que os leitores possam conhecer qual o referencial teórico que dá sustentação às nossas reflexões. Além disso, o conjunto de procedimentos que norteiam o atendimento educacional especializado para o aluno com altas habilidades/superdotação – processo de identificação e enriquecimento curricular – deve estar subsidiado por esses dois conceitos.

Qual conceito de inteligência está subjacente em nossas reflexões? Entendemos que todo o saber é uma experiência pessoal, construída com base nos referenciais próprios incontestáveis, irrefreáveis e criativos que cada pessoa possui. Portanto, não existe um saber mais ou menos; existe, na realidade, saberes diferentes e não é a “quantidade” e, sim, a “qualidade” do processamento das informações que alimentam nossos saberes e devem interessar a quem trabalha na área da educação.

Nessa perspectiva, a Teoria das Inteligências Múltiplas (Gardner, 2000, p.47) oferece subsídios importantes para entender e reconhecer esse processo de construção dos diferentes saberes. Essa visão modular das inteligências reconhece as diferentes formas e estilos

¹ O termo “superdotado” é utilizado aqui por ser o mais divulgado e conhecido na sociedade em geral.

contrastantes que as pessoas têm/usam para conhecer a si mesmas e ao mundo que as cerca. Apesar de estarem separadas didaticamente, as inteligências funcionam simultaneamente, pois uma ação exige vários tipos de inteligências. Assim sendo, elas se inter-relacionam e se completam entre si.

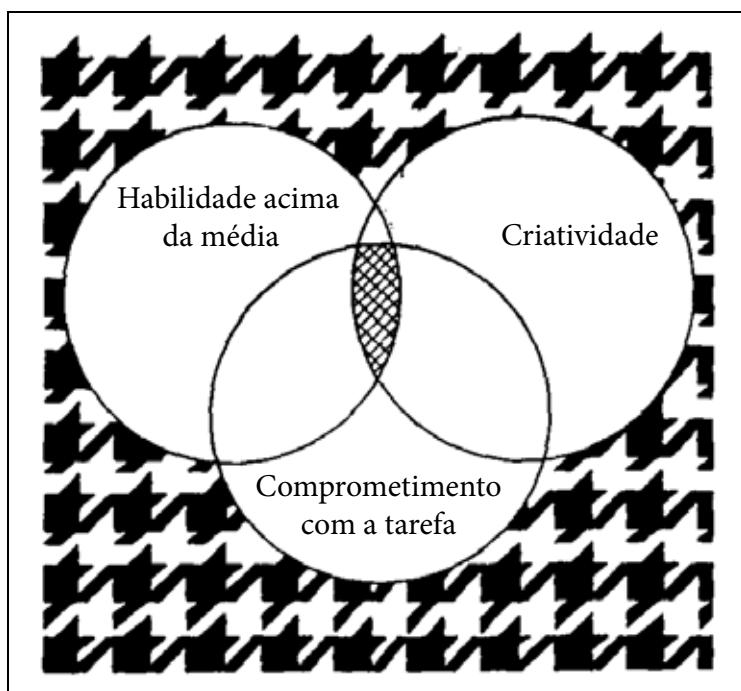
Gardner (2000, p.47) define as inteligências como “[...] um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura”. Até o momento, são oito as inteligências caracterizadas pelo autor. São elas: linguística, lógico-matemática, espacial, corporal cinestésica, naturalista, musical, intrapessoal e interpessoal. Gardner (1994, p.131) salienta que cada uma dessas inteligências “[...] possui seus próprios mecanismos de ordenação e a maneira como uma inteligência desempenha sua ordenação reflete seus próprios princípios e seus próprios meios preferidos”. Cabe, então, através da observação sistemática dos indicadores de altas habilidades/superdotação, determinar como esses mecanismos se manifestam nestas pessoas, considerando seus diferentes perfis. Mas quais são os traços que constituem as altas habilidades/superdotação?

Formular uma definição não é uma tarefa fácil, pois implica em explicar o significado e as propriedades específicas de um termo. Então, como conceituar um grupo social que não apresenta características únicas e tampouco é nomeado de uma forma unívoca? Muitas são as definições de quem é o sujeito com altas habilidades/superdotação e diferentes são as suas denominações – altas habilidades, altas habilidades/superdotação, superdotados, bem-dotados, dotados, portadores de genialidade, altamente capacitados, dentre outros.

A concepção da Teoria dos Três Anéis, concebida pelo professor Joseph Renzulli, sobre esses termos tem sido utilizada pela maioria dos profissionais brasileiros que trabalham na área, por favorecer um olhar diferenciado e um entendimento dinâmico do conceito. De acordo com Renzulli (2004), as altas habilidades/superdotação (AH/SD) consistem na manifestação de comportamentos que refletem a interação entre três traços humanos: capacidade acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade. Portanto, para o autor, pessoas com altas habilidades/superdotação são aquelas que possuem ou são capazes de desenvolver

esse conjunto de traços, aplicando-os a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano, tanto no saber quanto no fazer. Essa definição propõe um avanço na compreensão da superdotação, pois não é entendida como um rótulo colocado no sujeito, mas como comportamentos e manifestações diferenciadas dos sujeitos, que podem ser desenvolvidas em certas pessoas e em determinados momentos e circunstâncias.

Figura 1: Representação gráfica da definição de superdotação (Diagrama de Venn), segundo Renzulli (2004)².



Como o professor Renzulli é um matemático, suas concepções são representadas através de diagramas. Dessa forma, o Diagrama de Venn, apresentado na Figura 1, traduz graficamente o conceito, através da representação da intersecção de três círculos que constituem cada um dos traços já mencionados - capacidade acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade.

² Figura extraída de RENZULLI, J. A Practical System for Identifying Gifted and Talented Students. Disponível em: <<http://www.gifted.uconn.edu/sem/semart04.html>>. Acesso em: 16 set. 2006. Permitida a reprodução pelo autor. Tradução livre de Nara Joyce Vieira.

A capacidade acima da média é o indicador mais visível e não necessita de nenhuma “especialização” nem formação acadêmica para perceber. Queremos dizer com isto que muitos professores e familiares de alunos com AH/SD reparam com facilidade no destaque em alguma área no sujeito observado, se comparado com outros sujeitos de mesma faixa etária e nível socioeconômico. Ou seja, o sujeito de destaca visivelmente dos demais.

Portanto, a capacidade acima da média consiste no potencial de desempenho superior em qualquer área determinada do esforço humano, tanto no saber quanto no fazer. Pode-se traduzir por uma habilidade geral ou específica. A habilidade geral é a capacidade de processar as informações e de envolver-se no pensamento abstrato, integrando experiências que resultem em respostas adequadas e adaptadas a novas situações. As habilidades específicas são as capacidades para adquirir conhecimento, destreza e habilidade para o desempenho de uma ou mais atividades especializadas e dentro de uma faixa restrita.

O comprometimento com a tarefa é uma forma refinada ou focalizada de motivação, que funciona como a energia que é colocada em ação em relação a uma determinada tarefa, problema ou área específica do desempenho. Diz respeito a um grande interesse que o aluno tem sobre algum tema que o faz buscar mais informações acerca do assunto, aprofundando seu conhecimento e buscando novas formas de testar esse saber. Frequentemente são usadas algumas palavras para definir o comprometimento com a tarefa como, por exemplo: perseverança, persistência, trabalho duro, dedicação e autoconfiança.

A criatividade para Renzulli (1986) é característica de todas as pessoas com altas habilidades/superdotação, e envolve aspectos que geralmente aparecem juntos na literatura, tais como: fluência, flexibilidade e originalidade de pensamento e, ainda, abertura a novas experiências, curiosidade, sensibilidade e coragem para correr riscos. Vale observar que a criatividade não está, exclusivamente, relacionada à área artística, mas a qualquer área de interesse do aluno. Para Ostrower (1987, p. 9), a criatividade consiste em “[...] novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos.” Entende-se, a partir da definição de Ostrower, que a capacidade de criar é própria do ser humano e que “[...] o ato criador abrange, portanto, a capacidade de

compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar” (Ostrower, 1987, p.9).

Esses três anéis estão sustentados por uma rede, traduzindo a importância dos aspectos sociais e da personalidade dos sujeitos com altas habilidades/superdotação na manifestação plena destes três traços. Portanto, não se considera que o indivíduo apresenta altas habilidades/superdotação somente pela soma das características observadas em seu comportamento, mas sim pela forma sistêmica como essas qualidades interagem entre si.

2 - A proposta de educação inclusiva

A Educação Especial pode ser entendida como um processo educacional que deve estar definido “[...] em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais específicos para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns [...]” (Brasil, 2001, p.27). Além disso, a Educação Especial deve ser percebida como uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) delineia os atuais marcos da educação especial brasileira, fundamentados na concepção dos direitos humanos e na convicção de que igualdade e diferença são valores indissociáveis. Nesse documento, o atendimento educacional especializado é definido como o processo que “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas” (Brasil, 2008, p.16). As atividades desenvolvidas nesse atendimento devem ser diferentes das que são realizadas em sala de aula. Vale ressaltar que essas atividades não substituem a escolarização e, no caso dos alunos com altas habilidades/superdotação, suplementa (e em alguns casos pode também complementar) a formação do conhecimento desses alunos, tanto na área do saber quanto na do fazer.

Nesse sentido, quando se fala em Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com altas habilidades/superdotação numa perspectiva da educação inclusiva faz-se necessário pensar além

do atendimento propriamente dito. Ao planejar o AEE, é necessário remeter-se à complexidade da instituição escola, envolvendo fatores organizacionais, administrativos e pedagógicos, os quais devem estar relacionados entre si de tal forma que possam garantir o processo de ensino e aprendizagem de professores e alunos, ao mesmo tempo em que favoreçam o atendimento educacional dos últimos.

Tal atendimento deve provocar uma inovação na tarefa educativa e utilizar recursos variados nesta ação. Porém, a busca por um novo fazer pedagógico, como refere Carbonell (2002, p. 25), é um processo com “[...] fases de turbulência e de descanso; momentos e seqüências controladas e incontroladas; propostas que avançam coerentemente para uma mesma direção e outras que perdem gás e se ramificam em mil atividades desconexas [...]”; acarretando, portanto, tempo de preparação e amadurecimento do corpo docente da escola. O importante, porém, é que, ao considerar a organização de serviços educacionais inclusivos para o Atendimento Educacional Especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação não se pense somente no atendimento direto ao aluno. Faz-se necessária a reflexão sobre a proposta educacional da escola, entendendo que “[...] as inovações pedagógicas são como pulsações vitais que vão renovando o ar em sua marcha ininterrupta e descobrindo novas rotas” (Carbonell, 2002, p. 25).

Cabe, ainda, destacar alguns princípios importantes, que devem ser respeitados, independentes das modalidades ou das alternativas de atendimento escolhidas: o atendimento educacional a esses alunos deve estar integrado ao contexto do projeto educativo da escola e não ser encarado como uma atividade extracurricular com objetivo meramente lúdico ou ocupacional. Todas as propostas de oficinas, seminários, concursos, dentre outras, devem ser estendidas a todos os alunos, pois o que é “bom” para o aluno com altas habilidades/superdotação é “bom” para os demais. Essas propostas devem incluir a família em todas as fases do processo de atendimento; necessita envolver ações continuadas e sistemáticas com outras áreas como a cultura, trabalho, assistência social, ciência e tecnologia, desporto, dentre outras. Essa articulação com os recursos disponíveis na comunidade também é importante para assegurar a qualidade e a variedade dos serviços oferecidos.

3 - Como estruturar a organização da escola inclusiva?

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola se constitui no ponto de referência da prática educacional escolar, orientando a operacionalização do currículo e definindo os procedimentos que irão ser oferecidos aos alunos com altas habilidades/superdotação no que se refere ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nesta perspectiva, ele vai muito além do agrupamento dos planos de ensino e das atividades diversas e, tampouco, deve ser elaborado pela equipe diretiva da escola e depois arquivado ou engavetado. Veiga (1998, p.13) enfatiza que o PPP é “[...] construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola”. Quando se pensa no atendimento educacional especializado, seis pontos são decisivos para o processo de inclusão dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e, em especial, dos alunos com altas habilidades/superdotação e que devem ser amplamente discutidos e definidos no PPP, por todos os envolvidos na ação pedagógica (Brasil,1999).

O primeiro ponto é a necessidade de que o corpo docente da escola esteja receptivo para a diversificação e a flexibilização do processo de ensino e aprendizagem, incluindo neste processo a organização e o funcionamento da escola como um todo; a oferta de currículos abertos e propostas curriculares diferenciadas, ao invés de uma concepção uniforme e homogeneizada de currículo e, por último, a formação continuada de professores especializados e de serviços de apoio, para o favorecimento do processo educacional.

O segundo ponto é a identificação das necessidades educacionais do aluno. Nicoloso e Freitas (2002, p. 19) denominam esse processo como “estado inicial” do aluno, e o define como o reconhecimento dos conhecimentos prévios que os alunos possuem em relação aos “[...] conteúdos desenvolvidos em cada proposta de ensino-aprendizagem”. São esses conhecimentos que servirão de base para que os alunos façam relações e construam significados para aquilo que estão aprendendo. Nesta perspectiva, os professores reconhecem os conhecimentos anteriores dos alunos, assim como percebem que esses saberes são diferentes em graus e níveis de abstração. Com base no conhecimento deste “estado inicial” do

aluno, os professores devem planejar suas atividades, considerando a diversidade dos conhecimentos desses alunos, destacando o trabalho simultâneo, participativo e cooperativo de todos.

Um terceiro ponto é a flexibilização dos critérios e dos procedimentos pedagógicos, favorecendo a diferenciação na metodologia, nos procedimentos didáticos, na temporalidade para a obtenção de determinados objetivos e na avaliação dos alunos. As estratégias metodológicas devem estar coerentes com os objetivos e com os conteúdos apresentados no currículo. No entanto, quando se fala em inclusão do aluno com altas habilidades/superdotação, é imprescindível oferecer propostas metodológicas que favoreçam e estimulem mais o pensar do que o reproduzir conceitos; estimulem a autonomia na aquisição do conhecimento, desenvolvida através de projetos ou de estudos individuais; promovam a busca/aceitação para a resolução inovadora de problemas.

O quarto ponto a ser discutido e definido no PPP é a concepção e a prática de avaliação do conhecimento do aluno. Se tivermos uma visão mais tradicional dessa prática, nosso olhar recairá sobre o produto final. Na decorrer da escolarização, o aluno aprende com o objetivo de ser aprovado e não para saber. Esse modelo tende a uniformizar e a homogeneizar a aprendizagem do aluno, não respeitando seus níveis de conhecimento. Porém, se tivermos uma visão mais progressista dessa prática, um modelo de avaliação continuada e formativa nos oferecerá elementos importantes para avaliar o processo, pois, segundo Méndez (2002, p.15),

a avaliação é uma excelente oportunidade para que quem aprende ponha em prática seus conhecimentos e sinta a necessidades de defender suas idéias, suas razões seus saberes. Também deve ser o momento no qual, além das aquisições, aflorem as dúvidas, as inseguranças, o desconhecimento, se realmente a intenção é superá-los. Ocultá-los é uma artimanha pela qual se paga um preço muito alto em etapas posteriores ou no futuro. Expressá-los, com suas imprecisões, erros, confusões, acertos, certezas, sem o temor de subir ou baixar pontos em escalas tão confusas como os da qualificação, abrirá caminho para avançar junto no conhecimento, na apropriação, na formação do próprio pensamento que se está formando.

O quinto ponto diz respeito à quantidade de alunos em cada sala de aula. Nos subsídios do Programa Educação Inclusiva, (Brasil, 2005, p. 90), encontramos que “[...] os superdotados/talentosos deverão ser atendidos como todo aluno, na escola comum, nos diversos níveis de escolaridade, *em turmas não muito numerosas* [...]” (Grifos nossos).

Sabemos que existem recomendações estaduais e municipais em relação ao número de alunos em cada sala, e reconhecemos a importância de turmas pequenas, quando se quer fazer um trabalho que considere a singularidade da aprendizagem de cada aluno. Neste sentido, nada mais justificado do que, por um lado, buscar as resoluções e pareceres que regulamentam a oferta de Educação Especial em seus estados e, por outro lado, fazer uma reflexão em suas escolas incluindo/determinando no PPP o número de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em cada sala de aula. Tal reflexão não será feita como forma de facilitar e/ou reduzir o trabalho do professor, mas com a perspectiva de garantir a qualidade do ensino e da aprendizagem para estes alunos.

O sexto ponto importante, considerando a organização dos serviços educacionais, são as estratégias e procedimentos de ensino. Neste sentido, as adaptações curriculares e a flexibilização das metodologias de ensino são os procedimentos dos quais os professores podem lançar mão, como forma de contribuir para que as relações criativas com o conhecimento sejam estimuladas, reconhecidas e valorizadas. Rodriguez e Sentís (2002, p. 89) definem adaptação do currículo como o “[...] conjunto de decisões tomadas pela escola com o objetivo de adaptar a resposta educacional às diferentes características e necessidades dos alunos, para garantir-lhes o acesso ao ensino e à cultura”. Portanto, as adaptações curriculares são estratégias educacionais utilizadas para solucionar as dificuldades oriundas do trabalho com a diversidade dos alunos e se fundamentam em critérios que definem o que, como e quando o aluno deve aprender; como e quando o aluno deve ser avaliado; e quais as formas mais eficientes de organização do currículo para sua aprendizagem.

Para Rodriguez e Sentis (2002), no mínimo, três elementos devem ser modificados, quando falamos em adaptações do currículo: a organização da sala de aula, as atividades planejadas e a metodologia de ensino.

Carbonell (2001, p.88) define assim a organização da sala de aula, na atualidade:

Uma rigidez dos espaços e tempos escolares é uma consequência da estrutura burocrática e a expressão das idéias educativas predominantes; e guarda relação também com a fragmentação disciplinar [...]. O espaço no modelo pedagógico tradicional é pensado unicamente para a aula magistral, na qual o professor explica e o aluno escuta e estuda com a ajuda do livro-texto, com carteiras alinhadas e inclusive irremovíveis para que o aluno permaneça sentado o tempo todo. É como se não fosse possível outra lógica organizativa que não o quadrilátero inalterável formado por um professor, uma disciplina, uma classe e uma aula de uma hora de duração.

Quando se pensa numa pedagogia inovadora, portanto, é necessário “[...] construir e adaptar o espaço (da sala de aula) – tarefa na qual se busca a participação dos alunos – com critérios flexíveis que facilitem a comunicação, o trabalho cooperativo e a investigação” (Carbonell, 2001, p.88). Tais inovações na organização da sala de aula contribuem significativamente para que o professor possa dispor da ajuda pedagógica necessária aos alunos com altas habilidades/superdotação. Para tal a Teoria das Inteligências Múltiplas oferece subsídios importantes para essa organização.

As atividades planejadas e diversificadas, de acordo com o nível de conhecimento dos alunos, partindo de conceitos mais simples aos mais complexos e do concreto para o abstrato, são importantes quando falamos em adaptações curriculares. Tais modificações da prática pedagógica favorecem as adaptações curriculares e contribuem de forma significativa para a inclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação.

As metodologias de ensino devem enfatizar os aspectos formadores, experimentadores e criadores dos saberes, negligenciando a memorização e aquisição dos conhecimentos de forma automática e descontextualizada. Como refere Nicoloso e Freitas (2002, p.19), cabe ao professor “[...] planejar, fazer escolhas, preparar propostas de ação [...]”, com o objetivo de oportunizar para aquele que aprende o estabelecimento de “[...] relações criativas com os conteúdos tratados, envolvendo-se com o trabalho, questionando-se, constituindo novos significados e representações” (Nicoloso e Freitas, 2002, p. 20).

Esses são alguns pontos importantes a serem discutidos e definidos no PPP, quando pensamos na organização de escolas inclusivas. É evidente que alguns outros aspectos poderão surgir, considerando a realidade e experiência no cotidiano pedagógico nas escolas. Tais aspectos merecem tanta atenção quanto os que aqui foram apontados.

4 - Quais as modalidades de atendimento educacional?

As modalidades de atendimento educacional oferecidas ao aluno com altas habilidades/superdotação são, segundo documentos distribuídos pelo Ministério da Educação (Brasil, 2001, 2005), classe comum, sala de recursos e ensino itinerante.

O atendimento em classe comum é definido, segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), como “[...] um serviço que se efetiva por meio do trabalho em equipe, abrangendo professores da classe comum e da educação especial [...]”, visando apoiar, complementar e/ou suplementar as necessidades educacionais especiais dos alunos com altas habilidades/superdotação. Essa afirmação evidencia a importância do trabalho conjunto entre o professor regente e o professor capacitado na área das altas habilidades/superdotação.

É papel do professor capacitado subsidiar e acompanhar o professor regente no cotidiano de sala de aula. A característica principal do atendimento educacional para o aluno com altas habilidades/superdotação na classe comum é a inovação educativa. Carbonell (2002, p. 19) define inovação educativa como um conjunto de “[...] intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, idéias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas”. Resgatando uma visão sistêmica na educação, o autor faz uma metáfora interessante ao comparar a necessidade de mudanças urgentes na atividade pedagógica como um quebra-cabeça acabado, acrescentando que

Se faltar uma peça, o conjunto se ressentirá. Por isso, (a mudança) tem de ser abordada de modo sistêmico, integrando diversas ações coordenadas e complementares que afetam toda a instituição escolar e não apenas algumas partes ou âmbitos isolados desta. (Carbonell, 2002, p.24).

A sala de recursos multifuncional é uma modalidade de atenção destinada ao Atendimento Educacional Especializado aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, no contraturno. Constitui-se num serviço de natureza pedagógica, feito por professor especializado, por meio de programas de atividades específicas e que tem por objetivo a “[...] elaboração de um programa educacional desafiador, que ofereça uma combinação entre desenvolvimento social e acadêmico, levando em conta o ritmo, o nível e os padrões de aprendizagem de cada aluno” (Alves, 2006, p. 33).

Defendemos que as salas de recursos para estes alunos sejam denominadas de Salas de Recursos para Desenvolvimento de Potenciais (Germani, Costa e Vieira, 2006) e que todas as atividades ali desenvolvidas, principalmente as oficinas de enriquecimento, sejam extensivas a todos os alunos da escola, independentemente da identificação das altas habilidades/superdotação. Tal orientação se fundamenta em dois aspectos: por um lado, no processo de identificação pela provisão, no qual as atividades estimulantes podem funcionar como desencadeantes de habilidades que não foram observadas nos alunos, em sala de aula. Por outro lado, considerando a concepção de uma escola inclusiva, não é possível entender nem aceitar atividades que sejam exclusivas para um determinado grupo de alunos, quando todos podem aproveitá-las.

O trabalho itinerante do professor capacitado tem como objetivo sensibilizar e orientar a equipe docente de outras escolas quanto aos procedimentos mais adequados para desenvolver os potenciais dos alunos com altas habilidades/superdotação. A sensibilização é um procedimento importante, pois é através dela que as informações sobre quem são esses alunos e suas necessidades educacionais são repassadas para a comunidade escolar. Tais informações favorecem que os mitos e as crenças errôneas sobre estes sujeitos sejam desfeitas, favorecendo o reconhecimento da importância e necessidade de um Atendimento Educacional Especializado para esses alunos.

A orientação quanto aos procedimentos que podem ser desenvolvidos na escola contribui para que os professores percebam que o aluno com altas habilidades/superdotação necessita de uma escola que ofereça um ensino voltado para a produção do conhecimento e não para sua reprodução; que estimule o ensinar a pensar e refletir e

não somente assimilar as informações de uma forma automática; que favoreça espaços reservados para “[...] a exploração, para a descoberta, para o pensamento criador [...]” (Alencar, 1991, p. 9).

Germani, Costa e Vieira (2006, p.208) resgatam a importância dessa modalidade quando afirmam que em uma

concepção de Escola Inclusiva, em que cada escola, além do atendimento aos seus alunos com essas características, precisará repensar suas Propostas Políticas Pedagógicas, discutir a flexibilização de seus currículos e rever suas estratégias de avaliação. Esses avanços permitem a implantação de um novo paradigma de pensamento e ação.

As autoras enfatizam que as ações dentro de uma concepção de escola inclusiva não podem ser ações isoladas, mas, pelo contrário, devem envolver toda a escola, além de sensibilizar outras instituições com a finalidade de formar uma rede na comunidade que possa dar sustentação ao atendimento educacional desses alunos.

Nesta perspectiva, a função prioritária do professor itinerante é subsidiar os demais colegas na identificação e compreensão dos alunos com altas habilidades/superdotação. É interessante destacar que quando falamos em professor itinerante, nos referimos ao apoio que este educador pode oferecer aos colegas e, desta maneira, favorecer a inclusão do aluno com altas habilidades/superdotação naquelas escolas que não possuem uma sala de recursos, nem um profissional capacitado na área. Mittler (2003, p. 183) afirma que

a inclusão não é somente uma meta que pode ser alcançada, mas uma jornada com um propósito. Durante o curso desta jornada, os professores vão construir e ampliar suas habilidades sobre as experiências que já possuem com o objetivo de alcançar *todas as crianças e suas necessidades de aprendizagem*. Porém, eles também têm o direito de esperar apoio e oportunidade para o seu desenvolvimento profissional nesse caminho (Grifos nossos).

Com esta afirmação a autora evidencia que o apoio à inclusão dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e, particularmente, daqueles que apresentam altas habilidades/superdotação, passa pela capacitação dos

professores. Os professores que receberam as informações necessárias para o reconhecimento e atendimento desses alunos sentem-se parte ativa do processo e podem estabelecer “[...] expectativas e exigências apropriadas em relação à aprendizagem dos alunos, à motivação e à apresentação de trabalhos” (Mittler, 2003, p, 190).

5 - Que propostas de atendimento educacional?

O Atendimento Educacional Especializado direcionado ao educando que apresenta altas habilidades/superdotação torna-se uma necessidade cada vez mais premente nas escolas desde a educação infantil. A sala de aula comum, em que, historicamente, é o espaço no qual o aluno vem sendo atendido em todas as suas expectativas, passou a ser questionada a partir do momento que o educando, com capacidades acima da média, passou a apresentar certos sinais de tédio.

A análise das informações, por meio de um olhar mais crítico e atento do professor, apresenta vários aspectos importantes e de significativa relevância que podem contribuir para um atendimento mais satisfatório às crianças e aos adolescentes que apresentam indicadores de altas habilidades/superdotação.

Começando pela família, que ao acompanhar o desenvolvimento do bebê, observa, já nos primeiros meses, habilidade motora e de aprendizagem muito além do previsto dentro da média. A comemoração do fato é uma das primeiras manifestações dos pais que, em geral, passam a projetar o futuro extremamente promissor com esplêndidas realizações a exemplo dos grandes gênios da humanidade. Passam, então, a incentivá-lo de todas as formas para garantir o seu desenvolvimento. Um sentimento de orgulho passa a predominar no âmbito familiar. Ter um filho superdotado pode provocar mudanças comportamentais devido à grande expectativa em torno dessa criança e, inevitavelmente, a ansiedade toma conta de todos. A análise e os comentários em torno do assunto fazem até com que os pais esqueçam de uma das fases mais importantes da vida de uma criança: a infância.

É de fato necessário que haja uma estimulação contínua, com jogos criativos, livros, materiais concretos que ajudam a desenvolver o processo cognitivo, mas isso não significa superlotar a agenda com inúmeras atividades, que impedem, às vezes, a criança de levar uma vida

normal, de interagir com outras crianças e desenvolver a socialização. O ato de brincar, portanto, tem uma função importantíssima no seu crescimento, pois é através do brincar que ela terá oportunidade de processar suas angústias e direcionar seus anseios.

É importante destacar que se o desenvolvimento cognitivo for muito acelerado os prejuízos emocionais poderão surgir precocemente. Embora a criança tenha uma capacidade muito elevada de aprender, o que, às vezes, dá a impressão de que ela possui idade cronológica mais elevada, a imaturidade emocional fica evidenciada em certos momentos de birra e rebeldia, normais em qualquer criança, mas nem sempre são tolerados nessas crianças. Respeitar cada fase da vida, sem deixar de estimular, criando uma rede de confiabilidade e apoio sem, no entanto, descuidar da felicidade dessa criança é uma das questões mais importantes que devem ser pensadas pela família.

Ao ingressar na educação infantil é importante que o professor seja informado sobre as características da criança, possibilitando, desde o início, uma atenção mais específica, voltada ao enriquecimento dos interesses demonstrados, sem negligenciar o incentivo de todas as áreas. É comum ocorrer, nessa fase, certa dúvida em relação à elevada capacidade da criança já que, em muitas famílias, a estimulação é uma constante, não somente por meio de brinquedos, mas na convivência com adultos e crianças mais velhas e na participação em diferentes atividades extracurriculares. Nesse caso, cabe ao professor fazer uma investigação bem detalhada sobre o desenvolvimento da criança, desde o seu nascimento, analisando bem os dados colhidos e realizar o primeiro parecer.

Todas as informações precisam ser consideradas, principalmente quando os pais afirmam que seu filho possui indicadores de altas habilidades/superdotação. Essa análise criteriosa facilita a relação e o manejo em sala de aula e cria um vínculo com a família que deve estar sempre em contato com o professor para troca de informações. Se, por outro lado, a família não relatar nenhuma observação nesse sentido, e a professora observar atitudes que possam indicar a presença de altas habilidades/superdotação, a iniciativa de chamar a família para realizar uma entrevista é a atitude mais acertada. Mas, o cuidado na abordagem é essencial para evitar o surgimento de falsas expectativas que podem vir a prejudicar mais do que ajudar.

A formação adequada do profissional que trabalha na educação

é outro aspecto fundamental. Dentro das políticas públicas, as pessoas com altas habilidades/superdotação são consideradas pessoas com necessidades especiais. Portanto, ao serem inseridas legalmente no processo de inclusão, devem receber a atenção adequada sob pena de se tornarem talentos desperdiçados com o decorrer do tempo. Não é justo afirmar que aquele aluno com facilidade na aprendizagem pode ser deixado de lado “porque sabe tudo”. Ao contrário, se isso acontecer, ele poderá tornar-se indisciplinado, fazendo-se notar de outras formas, nem sempre aceitas pelas regras escolares. Situações de confronto são bastante comuns quando o educando não é compreendido e atendido nas suas necessidades, podendo acarretar dificuldades de relacionamento tanto com colegas quanto com os professores e a direção.

O atendimento desse aluno na Sala de Recursos é de significativa importância para iniciar o processo de acolhimento. A partir do momento em que ele passa a frequentar o ambiente que o recebe com atenção e o encaminha para o desenvolvimento de suas potencialidades surgem perspectivas positivas, provocando melhora na autoestima e no relacionamento na sala de aula regular. É importante salientar que esse atendimento nem sempre produz resultados imediatos. O nível de ansiedade do educando e de sua família é um fator importante que exige uma análise bem detalhada, com o auxílio de uma equipe multidisciplinar para orientar o grupo familiar e, assim, oferecer subsídios que favoreçam ao entendimento e proporcionem a tranquilidade necessária para o sucesso do trabalho.

O acompanhamento do professor da Sala de Recursos junto ao professor da sala de aula regular tem uma função bem peculiar, pois favorece a troca de informações em relação ao desempenho do educando, bem como o apoio na organização das atividades curriculares. Para facilitar a tarefa é preciso fazer uso de todos os recursos disponíveis no contexto escolar. As reuniões de unidade são momentos especiais e de grande importância para discutir algumas questões relacionadas a esse assunto e dar sugestões quanto às atividades de enriquecimento que podem ser inseridas no planejamento das aulas.

O atendimento na Sala de Recursos não pode ser realizado de forma isolada pelo professor especializado. É um trabalho que envolve uma equipe multidisciplinar. A amplitude do trabalho, contemplando a formação global do educando, envolve os profissionais da Orientação Escolar, da Supervisão, da Direção e dos Professores, principalmente

daqueles diretamente ligados à rotina do aluno na sala de aula regular. O acompanhamento do seu desempenho, atuação e o relacionamento com os colegas deve ser realizado com especial interesse para que se possa colher o máximo de informações que contribuam para uma análise mais completa de cada caso. A troca constante de registros e observações colabora de maneira substancial para o desenvolvimento de um trabalho concreto e significativo. A participação do professor da Sala de Recursos no Conselho de Classe, aproveitando a presença de todos os professores de diferentes áreas de atividade, fazendo todas as anotações possíveis relativas a cada um dos educandos, propicia subsídios importantes para o atendimento individual, possibilitando o resgate de alguma lacuna existente.

É nesse momento, também, que se avalia de que forma as adaptações curriculares estão ocorrendo, e a percepção quanto ao desenvolvimento de cada um dos potenciais. É adequado verificar se o professor não está sobrecarregando o aluno com tarefas extras apenas para mantê-lo ocupado e exigindo bons resultados de maneira geral. No atendimento individual ou em pequenos grupos, é possível realizar um programa de enriquecimento capaz de proporcionar uma abordagem muito mais ampla, favorecendo a escolha dos assuntos que o aluno deseja estudar e pesquisar, direcionando o foco para aquilo que ele mais gosta, usando para isso sua forma preferida de buscar.

A aceleração usada como tentativa de solução para evitar o tédio nas aulas convencionais precisa ser muito bem avaliada, especialmente nas séries iniciais. É fundamental observar o equilíbrio cognitivo e afetivo para evitar situações desastrosas num futuro bem próximo. Reyero e Tourón (2003, p. 112) assinalam que são muitas as formas de aceleração e definem o processo como “[...] progredir através de um programa educativo a um ritmo mais rápido ou a uma idade inferior à convencional”. Para que esse procedimento seja adotado, segundo esses autores, é necessário o estabelecimento de alguns critérios como, por exemplo: o aluno tem que apresentar um rendimento acima da média dos demais alunos e habilidades para dominar os conteúdos previstos para a série que se encontra. Tais critérios foram estabelecidos considerando a velocidade e o ritmo de aprendizagem deste aluno. Como já afirmamos acima, a maturidade afetiva, social e motora são pontos importantes e que não podem ser esquecidos.

6 - Para finalizar as reflexões

Para concluir este artigo, que particularmente enfoca o Atendimento Educacional Especializado dos alunos com altas habilidades/superdotação, dentro de uma perspectiva inclusiva, salientamos a importância da organização da escola e das modalidades/atividades de atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação pertinentes ao sistema educacional formal, e destacamos três pontos importantes. Vejamos:

O primeiro ponto refere-se à questão do sistema educacional da escola que necessita ser olhado de outra forma, para que efetivamente os alunos com altas habilidades/superdotação tenham um atendimento de qualidade tanto em sala de aula quanto nas salas de recurso e que seu atendimento não se constitua de estratégias para preencher o tempo desse aluno.

O segundo ponto é que os programas de atendimento de enriquecimento curricular e aceleração são complementários muito mais do que opositivos, de acordo com estudiosos na área, tais como Sánchez e Domínguez (1997), Tourón, Peralta e Repáraz (1998) e Reyero e Tourón (2003). Toda estratégia de enriquecimento deve supor, também, algum avanço no conhecimento e não deve se constituir meramente em uma “atividade ocupacional” para o aluno. Porém, o avanço no enriquecimento é de natureza vertical, enquanto que na aceleração é horizontal.

O terceiro ponto diz respeito aos alunos com altas habilidades/superdotação em outras áreas que não as acadêmicas. Da mesma forma que a escola preocupa-se com os conhecimentos formais, quando entendemos que as inteligências se manifestam de diferentes formas devemos pensar em programas que envolvam áreas como a musical, corporal, artística, inter e intrapessoal, dentre outras.

Através de programas que incentivam a formação de laboratórios de design gráfico, de jogos dramáticos, de artes marciais, de dança, de coral e grêmios estudantis, por exemplo, é possível oferecer experiências e vivências que desenvolvem os potenciais de todos alunos.

Referências

- ALENCAR, E. S. *Como desenvolver o potencial criador*. Petrópolis: Vozes, 1991.
- ALVES, D. de O. et al. *Salas de Recursos Multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado*. Brasília: MEC/SEESP, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares*. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Saberes e práticas da inclusão*. Brasília: MEC/SEESP, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- CARBONELL, J. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- GARDNER, H. *Inteligência: um conceito reformulado*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.
- GERMANI, L.; COSTA, M. R. N. da; VIEIRA, N. J. W. Política pública educacional para pessoas portadoras de altas habilidades/superdotação no Rio Grande do Sul: reflexões e novas perspectivas. In: FREITAS, S. N. *Educação e Altas Habilidades/ Superdotação: a ousadia de rever conceitos e paradigmas*. Santa Maria: UFSM, 2006.
- MÉNDEZ, J. M. A. *Avaliar para conhecer*. Examinar para excluir. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MITTLER, P. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- NICOLOSO, C. M. F.; FREITAS, S. N. Questões norteadoras a uma proposta de atendimento a Portadores de Altas Habilidades: conceituação, currículo e sugestões de uma atividade de enriquecimento. In: *Cadernos de Pesquisa e Extensão*, n. 51. Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação, 2002.
- OSTROWER, F. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.
- RENZULLI, J. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: RENZULLI, J.S.; REIS S. *The triad reader*. Connecticut: Creative Learning Press, 1986.
- RENZULLI, J. O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos?. *Educação*, Porto Alegre, PUCRS, v. 52, n. 1, p.75-131, Jan./Abr. 2004. Tradução de Susana G. P. Barrera Pérez. Disponível em: <<http://caioaba.pucrs.br/faced/ojs/viewarticle.php?id=6&layout=abstract>>.
- REYERO, M.; TOURÓN, J. *El desarrollo del talento*. La aceleración como estrategia educativa. Espanha: Netbiblo, 2003.

RODRÍGUEZ, F. L.; SENTÍS, F. As adaptações do currículo no ensino fundamental. In: ALCUDIA, R. (Org.) *Atenção à diversidade*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SÁNCHEZ, L. F. P.; DOMÍNGUEZ, P. Intervención curricular em alumnos de altas capacidades. In: BRAVO, C. M. (org.) *Superdotados: Problemática e intervención*. Valladolid: Serviço de Apoyo a la Enseñanza, Universidad de Valladolid, 1997, p.163-193.

TOURÓN, J.; PERALTA, F.; REPÁRAZ, C. *La superdotación intelectual: modelos de identificación y estrategias educativas*. Espanha: EUNSA, 1998.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. *Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1998.

Capítulo X

Escolarização de crianças com deficiência mental: o contexto da sala de aula e a avaliação da aprendizagem dos conceitos científicos

Márcia Cristina Barreto Fernandes de Abreu¹

O presente estudo teve como objetivo investigar como a criança com deficiência mental desenvolve os conceitos científicos, relativos à classificação de seres vivos e não vivos em contexto escolar (sala de aula) e a maneira como utilizam do conhecimento construído em situação descontextualizada (prova do quarto excluído), analisando as diferenças dos processos de generalização e abstração nas duas situações investigadas.

O suporte teórico desta pesquisa foi a abordagem histórico cultural, que trata o humano como ser que desenvolve em um ambiente singular moldado por inúmeras gerações de pessoas em luta pela sobrevivência, rodeada por artefatos (instrumentos, roupa, palavras, etc.), conhecimentos sobre como construir e usar artefatos, crenças e valores sobre mundo, tudo o que guia as interações dos adultos entre si e com o mundo físico. A cultura é parte do ambiente produzido pelo homem que molda e a transmite para as gerações que se seguem, principalmente por meio da linguagem.

O processo de construção do sujeito está intimamente ligado ao outro social. Rogoff (citado por Cole, 2003) apresenta uma concepção do processo de desenvolvimento cultural como

¹ Mestre em Psicologia pela Universidade Católica de Brasília. Graduada em Psicologia Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e, atualmente, Professora Assistente II da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

sendo co-construído. As relações interpessoais são internalizadas de modo bastante particular pelo sujeito em desenvolvimento e antecipam uma ampla variabilidade do desempenho pessoal nas diversas atividades que são realizadas. A abordagem histórica cultural está aberta à ideia de que a sequência das mudanças evolutivas depende essencialmente das circunstâncias culturais e históricas que a criança e o adulto experimentam. A compreensão da psicologia individual só pode ser alcançada através de uma análise da interpretação social, pois as características intelectuais do indivíduo desenvolvem-se através da internalização dos processos e práticas oferecidas pela sociedade (Vygotski, 1995).

Esta pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública estadual, localizada na cidade de Combinado, no estado do Tocantins. A unidade escolar está localizada numa região periférica do município e oferece a educação especial. A turma escolhida para a execução da pesquisa pertence à modalidade educação especial e atende crianças com deficiência mental. Durante a pesquisa os alunos frequentavam a primeira série do ensino fundamental e em horário contrário às aulas regulares recebiam atendimentos especializados em salas de aulas de recursos. Os seis alunos Tito, Beto, Bia, Fred, e Tina, com idade entre 9 (nove) e 11(anos), escolhidos para participarem da pesquisa, foram diagnosticados pela equipe formada por um psicólogo escolar, um professor com curso superior na área da educação, e um coordenador pedagógico da Unidade Escolar.

As crianças foram encaminhadas para a avaliação pela família e pela escola, após ter sido observado que o desenvolvimento global não estava compatível com o esperado para sua faixa etária, apresentando ainda défict motor, déficit cognitivo e uma expressão oral empobrecida. Para análise das crianças, a equipe utilizou o modelo psicológico denominado de diagnóstico social que questiona e condena o diagnóstico para fins classificatórios, possuindo como objetivo, os fins educacionais do diagnóstico, podendo contribuir para o planejamento e planejamento e implementação de programas educacionais mais eficazes (Anache, 1997).

1 - Referencial teórico

A deficiência mental pode ser descrita como uma interrupção do desenvolvimento incompleto do funcionamento intelectual (Rossi, Almeida e Alencar, 2004). Para esses autores, há o comprometimento, durante o período de desenvolvimento manifesto, até os dezoito anos de idade, de funções responsáveis pelo nível global de inteligência. O funcionamento da cognição, da motricidade, do comportamento social adaptativo pode ficar prejudicado em diferentes níveis. As pessoas com deficiência mental configuram um grupo heterogêneo, cada um exibe características subjetivas particulares.

Para Vygotsky (1995), a lei do desenvolvimento da criança anormal e da criança normal, é uma única lei, na realidade. Sem negar a base orgânica da deficiência, o autor enfatiza que é necessário observar e compreender o desenvolvimento da criança com deficiência mental e não a natureza dos processos patológicos que supostamente possa constituir-lo, pois a complexidade da estrutura mental surge no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A lei geral que norteia o desenvolvimento das funções superiores é o princípio fundamental para compreender a conceitualização (Vygotski, 1991b). A palavra desempenha o papel de meio de constituição de um conceito e, posteriormente, se transforma em seu símbolo, tanto nos conceitos e cotidiano quanto nos científicos.

Os conceitos cotidianos são constituídos na experiência diária, na relação com o outro social e com os bens da cultura, de forma assistemática. A criança apropria do conceito, do ato de pensamento por meio do qual concebe o objeto. O conceito científico se constitui a partir do que não foi plenamente desenvolvido nos conceitos cotidianos; é sistematizado, consciente, sujeito ao controle deliberado e, geralmente, produto de aprendizado escolar.

Na formação do conceito científico, o significado da palavra evolui, levando o pensamento a desenvolver generalizações cada vez mais elaboradas (Vygotski, 2001). O desenvolvimento do conceito científico inicia com a definição verbal, como parte de um sistema organizado. O conceito cotidiano parece desenvolver inserido num contexto informal, evoluindo de forma ascendente rumo a níveis mais altos de abstração e generalização (Rossi, 1998).

2 - Metodologia da pesquisa

A metodologia utilizada constou da observação, semi-estruturada, do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula (situação contextualizada), do componente curricular: seres vivos, não vivos, animais vertebrados, animais invertebrados, mamíferos, aves e peixes. Com foco na perspectiva histórico-cultural em Psicologia e pautado na abordagem qualitativa, este estudo priorizou a análise microgenética, como estratégia para aprender a construir dados, caracterizada por focalizar a atenção nos detalhes e por proceder recortes de episódios interativos com a pretensão de realizar uma análise orientada para o funcionamento de sujeito focal, em relações intersubjetivas e nas condições sociais da situação.

Entende-se que esta opção metodológica de interpretação histórico-cultural dos processos humanos, faculta articular o nível microgenético das interações sociais, com o exame do funcionamento dialógico e discursivo, permitindo adensar o estudo dos processos intersubjetivos e expandir as possibilidades de vincular minúcias e indícios de episódios específicos a condições macrosociais, relativas às práticas sociais (Góes, 2000).

Para análise do nível de abstração e generalização do conceito foram utilizados como categorias de análise:

1º) Estágios de desenvolvimento de conceito

O primeiro estágio é chamado de amontoados, caracterizando-se pela formação de uma pluralidade não ordenada, ou seja, pela discriminação de um amontoado de objetos que não possuem um fundamento interno suficiente. O significado da palavra denota para a criança um conglomerado vago e sincrético de objetos isolados, reunidos de forma instável em sua mente. Ela confunde os elos subjetivos que cria com os elos reais entre objetos.

O segundo estágio é denominado pensamento por complexos. A partir do funcionamento do pensamento verbal, as ligações entre os objetos tornam-se concretas e factuais, descobertas por meio da experiência direta. Nele, o significado da palavra refere-se aos mesmos objetos que o adulto tem em mente, ou seja, há identidade de referentes. No entanto, a criança ao utilizar o pensamento por complexos não significa que ela está utilizando um símbolo direto de um conceito.

No terceiro estágio, que é chamado conceitos propriamente ditos ou conceitos “verdadeiros”, a criança isola e abstrai os atributos dos objetos na totalidade da experiência concreta de que faz parte, em um movimento de análise e síntese. O papel o significado da palavra, nessa fase, é o de configurar a síntese abstrata do pensamento, portanto, torna-se um símbolo. O desenvolvimento dos processos que finalmente culmina na formação de conceitos começa na fase mais precoce da infância, mas as funções intelectuais que, numa combinação específica constituem a base psicológica do processo de formação de conceitos amadurecem, configuram-se e se desenvolvem somente na puberdade (Rossi, 1998).

2º) Estágios do desenvolvimento do signo (palavra)

O primeiro é chamado de estágio natural ou primitivo, apresentando como características a linguagem pré-intelectual e o pensamento pré-verbal.

O segundo estágio corresponde à chamada psicologia ingênua, no qual a criança experimenta as propriedades físicas do seu próprio corpo e dos objetos à sua volta e aplica essa experiência na utilização de instrumentos, caracterizando o primeiro exercício da inteligência prática que está brotando na criança.

O terceiro estágio caracteriza-se pela utilização de signos externos (operações externas) que são utilizados como auxiliares na solução de problemas internos.

O quarto estágio é denominado de crescimento de fora para dentro (signos internos). O desenvolvimento do pensamento da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem. Existe uma interação constante entre operações externas e internas, uma se transformando na outra (Vygotski, 2001).

3 - Desenvolvimento da pesquisa

3.1 - A sala de aula

No processo inicial da observação do conceito, os participantes: Tito, Beto, Bia, Fred e Tina, apresentaram características do nível de desenvolvimento denominado do pensamento por complexos do tipo coleções, que se caracteriza pela heterogeneidade da composição pela intercomplementaridade dos elementos conforme ocorre em uma coleção.

As respostas dadas nos indicaram um pensamento formado a partir de vínculos parciais que a criança deficiente descobre nos objetos, produzindo relações entre diferentes impressões concretas, generalização de objetos particulares, do ordenamento e sistematização a partir da sua experiência. Diferentes objetos concretos combinam com base em uma complementação mútua. Como exemplo: *“Ele é vivo, voa, tem pernas e asas”* (Ana). As generalizações elaboradas nessa maneira de pensar representam, pela estrutura, complexos de objetos concretos, unificados a base de vínculos objetivos que a criança, inclusive a criança com deficiência mental, descobre nos objetos (Vygotski, 2001).

Os alunos demonstraram unificar na atividade os seres que apareciam, em grupos comuns, a partir de leis dos vínculos objetivos que descobriam. Trata-se de uma construção de complexo. Como, por exemplo: *“A mesa não é viva, não cresce e não reproduz”* (Tina). No pensamento por complexo, o vínculo para a construção da generalização é concreto, factual e fortuito. Cada elemento do complexo pode estar vinculado ao todo, expresso em elementos particulares integrantes de sua composição. O fator determinante na classificação por complexo e percepção gráfica ou a recordação gráfica das várias inter-relações entre objetos.

A operação intelectual fundamental para a classificação ainda não adquiriu a qualidade lógico-verbal do pensamento maduro, mas é, por natureza, gráfico, baseado na memória (Luria, 1990). Como no exemplo: *“A árvore é viva, dá sombra”* (Bia).

O nível do signo nos participantes apresenta características do signo, no terceiro estágio, denominado de signos exteriores, isto significa que as crianças utilizam operações externas como auxiliares na solução de problemas internos. Como nos exemplos: *“Ela não é ser vivo, não conversa”* (Beto) [olhando uma bicicleta]. *“Ele é vivo. Deus criou”* (Fred) [olhando um passarinho]. *“A tartaruga não tem vida. É dura”* (Tito).

No segundo momento, a professora introduz o conceito vital, mostrando um cartaz com gravuras de animais e plantas, em seguida, outro cartaz com mesmos “personagens” vivos e não vivos, porém apresentando características diferentes, tais como filhotes e flores e frutas, para seres vivos. Percebemos que a estratégia utilizada pela professora favoreceu o enriquecimento do vínculo com os objetos, provocando nos participantes mudanças qualitativas no contexto.

Os alunos apresentaram uma compreensão favorecida pelo processo de encadeamento de associações surgidas na mente, influenciadas pelo discurso da professora. Durante as aulas, foi observado que a relação de uma palavra a um determinado grupo, não ocorre espontaneamente para as crianças com deficiência mental. O significado é construído à medida que são internalizados os significados das palavras estabelecidos no discurso do adulto/professora. O ritmo da internalização mostra-se, entretanto, diferenciado, mais lento e as possibilidades de generalização, menos potentes. Por exemplo: O que aconteceu com a casa? [Pergunta a professora]. “*Está igual*” (Tina). O que aconteceu com a árvore? [perguntou a professora]. “*Teve flores e frutas*” (Ana). O que aconteceu com a galinha? [pergunta a professora]. “*Botou ovo, tem pintinhos*” (Bia).

O terceiro momento marcou o início do trabalho da professora, na tentativa de desenvolver o conceito científico em seus alunos. A professora introduziu o conceito de ciclo vital no ser humano, nas aves (galinha) e nas plantas, enfatizando a participação oral das crianças nas atividades desenvolvidas. Essa atividade auxiliou na compreensão do conceito apresentado, porém, observou-se que algumas considerações feitas no momento de argumentar acerca da conceituação, por alguns participantes, ainda se encontravam vinculadas à experiência prática da criança, como nos exemplos: “*A sementinha é colocada no chão, cresce, produz frutos e depois vai morrer*” (Ana). “*É um nenê. Ele cresce na barriga e depois cresce fora da barriga*” (Tina).

No quarto momento a professora introduziu os temas: os mamíferos, as aves, os peixes, animais vertebrados e animais invertebrados. As características diferenciadas que os alunos apresentam em momentos distintos da atividade, demonstraram que o desenvolvimento do funcionamento psíquico superior possui caráter dinâmico transformador. Como, por exemplo: “*O bezerro tem osso. Ele fica em pé*” (Bia). “*Embaixo da tartaruga é duro, quando é duro tem osso, rasga o chão*” (Ana). “*Mamífero nasce da barriga da mãe, se pisar quebra o osso*” (Fred). As funções mentais primárias e superiores influenciam mutuamente, aprimorando-se nas atividades coletivas de mediação do sujeito com o seu meio. A observação possibilitou a percepção de um processo iniciado na observação do conceito das crianças que apresentaram características do nível denominado complexo do tipo coleções, evoluindo no decorrer das aulas para nível de desenvolvimento dos conceitos, denominado pseudoconceitos.

Uma das tarefas fundamentais da psicologia escolar, segundo Vygotski (2001), é descobrir a estrutura interior do processo da aprendizagem, sua lógica de desencadeamento. A estrutura psíquica dos alunos se mostra constituída por uma rede subterrânea de processos que possuem sua lógica e se movimentam no curso da aprendizagem escolar. Comumente o programa curricular da escola considerada regular/“normal”, não se subordina à lógica da criança com deficiência mental.

No caso das aulas ministradas na presente pesquisa, a programação executada conseguiu estar subordinada à compreensão dos alunos, acessando a lógica subterrânea da estrutura psíquica do aluno, o que auxiliou a participação efetiva dos alunos em todas as atividades propostas pela professora. Funcionando a tese de que a aprendizagem formal deve estar à frente do desenvolvimento, possibilitando a motivação, o desencadeamento e o amadurecimento das funções psicológicas superiores.

3.2- A classificação do Quarto Excluído

A prova do quarto excluído, aplicada na segunda etapa da pesquisa, teve como objeto verificar os níveis de abstração e generalização e as características do signo e do conceito científico da criança, após a atividade de ensino. O método do quarto excluído escolhido para pesquisa propôs à criança uma atividade de classificação categorial que implica o pensamento verbal, explorando o potencial da linguagem e a formulação de abstração e generalização para selecionar atributos e subordinar objetos a uma categoria geral (Luria,1990). Características que o definem como uma tarefa de natureza formal e reflexiva de modo a permitir a avaliação do desenvolvimento do conceito trabalhado em uma situação descontextualizada e individual. Faculta ao sujeito a demonstração de internalização e transferência de conhecimento aprendido no percurso das atividades de ensino na sala de aula.

A prova do quarto excluído foi fundamentada na apresentação de pranchas, cada um delas, contendo quatro gravuras (de duas categorias diferentes), sendo três gravuras de uma mesma categoria e uma de outra categoria a ser excluída pela criança. Foram coletadas as informações acerca da argumentação do motivo da escolha, correta ou não, apresentadas pelas crianças durante a aplicação da prova do quarto excluído.

Quadros demonstrativos dos dados coletados na aplicação da prova de classificação do quarto excluído:

Categoria avaliada: Seres vivos e não vivos

Alunos	Bia	Fred	Beto	Tina	Ana
Gravuras					
Prancha 1 (Bola- vela-livro- peixe)	<i>"Não fala. Tem es- crita. Não anda".</i>	<i>"O peixe tem osso".</i>	<i>"O peixe tem vida e o livro não tem".</i>	<i>"O livro não é que nem a vela. Não tem o negocinho da vela para acen- der".</i>	<i>"O peixe é um ser vivo e o livro não é".</i>
Prancha 2 (Televisão- bandeira- vaca-vio- lão)	<i>"Ela (vaca) come gra- ma. Anda. E corre".</i>	<i>"O violão não tem osso e a vaca tem".</i>	<i>"A vaca tem quatro pernas e o violão não tem pernas".</i>	<i>"O violão não é que nem a vaca. O violão tem corda e a vaca não tem".</i>	<i>"Ele (boi/ vaca) é um ser vivo e a bandeira não é".</i>
Prancha 3 (Mulher- pipa- pássaro- veado)	<i>"Ele (veado) tem pelos. Tem osso. E anda".</i>	<i>"Ela (pipa) não temé Não tem osso".</i>	<i>"A pipa não tem perna e o passarinho tem duas pernas".</i>	<i>"A pipa não é que nem a menina. A pipa a gente joga para cima".</i>	<i>"Esse menino (mulher) é um ser vivo e a pipa não é".</i>
Prancha4 (Bola – coqueiro- menino- elefante)	<i>"O elefante corre. Anda. E... não fala. Tem osso".</i>	<i>"Não sei".</i>	<i>"O menino tem duas pernas e o elefante tem quatro pernas".</i>	<i>"A bola não é que nem o elefante. O elefante dá leite e mama</i>	<i>"A bola não é um ser vivo e o menino é um ser vivo".</i>

Categoria avaliada: Vertebrados e invertebrados

Alunos	Bia	Fred	Beto	Tina	Ana
Gravuras					
Prancha 1 (Pássaro-joaninha-Pininho-Vaca)	<i>"Ela (vaca) anda. Come grama. Tem pelos".</i>	<i>"A joaninha não tem osso".</i>	<i>"A vaca tem quatro pernas e o pássaro tem duas pernas".</i>	<i>"A joaninha não é que nem a vaca. A vaca não tem as pernas da joaninha".</i>	<i>"A joaninha não bota ovo e o pássaro bota".</i>
Prancha 2 (Galo-papagaio-cisne-Mosquito)	<i>"Ele (o papagaio) fala, tem pena. Tem osso. Anda. Voa".</i>	<i>"O mosquito não tem osso".</i>	<i>"O pato tem duas pernas e o mosquito tem seis".</i>	<i>"O mosquito não é que nem o papagaio. Não tem o que o papagaio tem. Não tem bico".</i>	<i>"Papagaio bota ovo e ele (mosquito) não bota".</i>
Prancha 3 (Jacaré-aranha borboleta-centopéia)	<i>"Ela (borboleta) voa. Gosta das flores. E...passeia.</i>	<i>"O jacaré tem osso. A aranha não tem osso."</i>	<i>"O jacaré possui osso e ela (aranha) não".</i>	<i>"A aranha não é que nem o jacaré. O jacaré não tem rabo e não tem escama.."</i>	<i>"O jacaré possui osso e ela (aranha) não".</i>
Prancha 4 (Aranha-leão-mulher-macaco)	<i>"Ela (leão/leoa) é valente. Corre. Tem osso. Tem pelos."</i>	<i>"O macaco tem osso. A mulher tem osso e a aranha não tem".</i>	<i>"A mulher tem duas pernas e o macaco tem quatro".</i>	<i>"A aranha não é que nem a menina. A aranha não tem cabelo. Não tem bico".</i>	<i>"A aranha não possui osso e a menina possui". "Macaco tem osso e a aranha não tem osso".</i>

Categoria avaliada: Mamíferos, aves e peixes

Alunos	Bia	Fred	Beto	Tina	Ana
Gravuras					
Prancha 1 (Passá-ro -galo -cachorro-periquito)	<i>"Ele tem penas."</i>	<i>"O cachorro e diferente. Ele não tem bico."</i>	<i>O cachorro tem quatro pernas e o passarinho tem duas pernas</i>	<i>O cachorro não é que nem o galo. Não tem bico. Não tem as pernas e o rabo do galo.</i>	<i>"O galo bota ovo e o cachorro não bota".</i>
Prancha 2 (Pardal-coruja-pombo-elefante)	<i>"Ela (a pomba) tem osso, anda, voa e tem penas".</i>	<i>"Ele não e do mesmo. Esse tipo aqui (coruja) e ave".</i>	<i>"O elefante tem quatro pernas e o pássaro e duas".</i>	<i>"Não é que nem o papagaio. Não tem bico não tem pé. Não tem rabo"</i>	<i>"Esses (aves) botam ovos e o elefante não bota".</i>
Prancha 3 (peixe - peixe-gato- peixe)	<i>"Ele (o peixe) nada. Tem espinhas. Tem osso".</i>	<i>"O gato e diferente. Ele tem mais osso".</i>	<i>"O gato tem quatro pernas e o peixe não tem perna".</i>	<i>"O gato não tem escama".</i>	<i>"O gato é mamífero e o peixe não é".</i>
Prancha 4 (pavão - menino-pássaro - cisne)	<i>"Passarinho voa, tem pena. Tem osso. E.... gosta de subir no pau (árvore)".</i>	<i>"O menino tem osso. Não parece do mesmo. (como sabe?) Não sei".</i>	<i>"O pássaro e mais pequeno e o menino e mais maior".</i>	<i>"O menino não a tem asa. Não esta na arvore. O menino não a tem asa. Não está na árvore".</i>	<i>"Passarinho bota ovo e o menino não bota".</i>

3.2.1 - Características do conceito e do signo na avaliação do quarto excluído

O desenvolvimento do conceito e do signo em Bia

Em Bia, o conceito apresenta-se no nível denominado de complexo do tipo associativo caracterizado pelo fato da generalização estar baseada em qualquer vínculo associativo, qualquer traço observado no objeto é suficiente para fazer com que a criança inclua o objeto em um grupo. Existe uma alternância de multiplicidade de traços concretos subjacentes ao pensamento por complexo caracterizando-o como desordenado, pouco sistematizado, baseado em vínculos concretos factuais que se revelam na experiência imediata da criança (Vygotski, 2001).

As generalizações apresentadas são concretas, unificadas a base de vínculos que efetivamente existem nas gravuras de animais e objetos apresentados durante a prova do quarto excluído, utilizando leis dos vínculos objetivos que elas descobrem nas gravuras para conceituá-las. No desenvolvimento dos signos em Bia predomina as características condizentes com o terceiro estágio, denominado signos exteriores. Isso significa que Bia experimenta as propriedades físicas dos objetos à sua volta e utiliza a experiência prática para nomear/ explicar/ justificar sua escolha, usando também algumas operações externas como auxiliares na solução de problemas internos.

3.2.2. O desenvolvimento do conceito e do signo em Fred, Beto e Tina.

O desenvolvimento do conceito em Fred, Beto e Tina apresenta, principalmente, características do nível denominado complexo. O pensamento é conduzido a formar vínculos, estabelecer relações entre diferentes expressões concretas, unificar e generalizar objeto particular e para ordenar e sistematizar experiência prática, cotidiana. O pensamento é baseado na relação de cada objeto particular com o tipo e o modo de atividades (experiência) da criança, explicando assim o fato de cada um desses alunos apresentarem características peculiares apesar de estarem no mesmo nível de desenvolvimento. Cada sujeito utiliza uma lógica particular/própria para lidar com as coisas do mundo, até que possa desenvolver o acesso à compreensão da lógica formal. Os complexos formados são constituídos segundo leis de pensamento inteiramente distinta da lei do conceito (Vygotski, 2001).

Um complexo é construído com base em um vínculo factual, incompleto e diverso, revelado na experiência imediata. O complexo é a generalização ou unificação de objetos concretos, sendo o vínculo de construção da generalização variável, como no caso das crianças estudadas nesta pesquisa.

No pensamento por complexo das crianças pesquisadas predominam características de tipo coleções. Uma fase de desenvolvimento do pensamento em que diferentes objetos concretos, com base em complementação mútua, combinam-se e intercomplementam-se de maneira heterogênea. Vygotski (2001) assevera que a associação por contraste é uma característica da fase de coleções. Tal característica aparece de forma expressiva na linguagem/comunicação de Fred, Beto e Tina. A criança não mantém coerência ao princípio que toma base da formação do complexo, unifica pela associação diferentes traços fazendo de todos eles a base da coleção.

A fase do desenvolvimento infantil denominada de coleções é longa e persistente, possui profundas raízes na experiência prática, efetiva e direta da criança. Considerada a primeira raiz da história de evolução do conceito. Vigotski (2001) alerta que esse tipo de formação por complexos, baseado na modalidade de coleção, desempenha um papel de suma importância em doentes mentais. Os dados coletados pela pesquisa sugerem que este alerta feito pelo teórico para os doentes mentais seja válido também para as pessoas com deficiência mental. Fred, Beto e Tina apresentaram tais características, correspondendo a cinquenta por cento dos participantes da pesquisa. Para Fred, Beto e Tina o desenvolvimento do signo encontra-se no estágio denominado de crescimento para dentro. Neste estado o significado enfatiza a aplicação da experiência da criança para lidar com o mundo ao seu redor. As operações externas se interiorizam e passam por profundas mudanças. O emprego da experiência se mostra insuficiente e incompleta; primeiramente a criança desenvolve a gramática e só mais tarde assimila as operações lógicas que correspondem às estruturas gramaticais que utiliza.

3.2.3. O desenvolvimento do conceito e do signo em Ana.

O pensamento de Ana encontra-se em uma fase mais desenvolvida do pensamento complexo, denominada pseudoconceito. É uma fase caracterizada pela transição do estágio dos complexos

para a formação de conceitos propriamente ditos. Uma ponte lançada entre o pensamento concreto metafórico e o pensamento abstrato da criança. A generalização construída na mente da criança, com base no pensamento por complexo (aspectos externos), é fenotipicamente semelhante ao conceito empregado na atividade intelectual dos adultos, porém difere do conceito propriamente dito, pela ausência e pela natureza psicológica (aspectos internos).

Os pseudoconceitos são predominantes no pensamento de crianças na idade pré-escolar. Ana é a única participante que se encontra numa fase mais desenvolvida do processo de alfabetização. Vygotski (2001) assevera que o domínio do pseudoconceito no pré-escolar relaciona-se ao fato de que os complexos infantis, correspondentes ao significado das palavras, não possuem desenvolvimento livre, espontâneo.

O desenvolvimento do domínio do significado das palavras é previamente esboçado e estabelecido pelo discurso do adulto. O signo em Ana apresenta características do estágio denominado crescimento para dentro, já que ela consegue operar com signos internalizados, existindo uma interação constante entre a operação externa e a operação interna.

A linguagem do meio circundante, representada pelos significados estáveis e constantes das palavras utilizadas pelos adultos, direciona/orienta a generalização e a construção do pensamento da criança. As vias de disseminação e transmissão do significado das palavras são dadas pela comunicação verbal do adulto com a criança. A criança, porém, não as assimila de modo imediato.

Ela recebe informações por intermédio de operações intelectuais diversas e as elabora pelo método de pensamento chamado pseudoconceito. A criança que pensa por complexo e o adulto que pensa por conceitos estabelecem compreensão mútua e a comunicação verbal, já que o pensamento de ambos apresenta um nível de coincidência ou de equivalentes funcionais. Ana está alfabetizada e demonstrou um melhor resultado na avaliação do quarto excluído, uma vez que, na escrita e na leitura, diferentemente da linguagem oral, o pensamento emitido é expresso em significados formais das palavras empregadas. O discurso escrito é desenvolvido e complexo.

Para enunciar cada pensamento isolado, empregam-se mais palavras e ampliam-se a possibilidade de desenvolvimento do leitor/

escritor. Na escrita, a compreensão é produzida nas combinações de palavras que contribuem para o desenvolvimento de um discurso mais complexo. A escrita é uma linguagem intencional, orientada para proporcionar o máximo de integridade do outro, levando a criança agir de modo mais intelectual, projetando-a a um nível superior de desenvolvimento e Ana já acessou esse universo.

4 - Considerações finais

Os resultados da pesquisa apontam que os participantes do estudo, durante as aulas, demonstraram desenvolvimento do conceito acerca da classificação dos seres vivos, utilizando vínculos cada vez mais elaborados de abstração e generalização, alcançando o nível do pseudoconceito.

No entanto, na atividade do quarto excluído, os alunos apresentaram níveis de pensamento menos elaborado com características do pensamento por complexo, na fase chamada coleções. Enfatizando o fato de que as crianças, com deficiência mental, estudadas apresentaram dificuldade na internalização e posterior transferência da classificação de conceitos apreendidos quando submetidos a tarefas de natureza formal reflexiva. Elas pareceram desvincular o raciocínio lógico da experiência prática, conforme atesta a diferença dos níveis de desenvolvimento do conceito nas situações pesquisadas.

Os resultados evidenciam a afirmação de Vygotsky (1995) de que a lei do desenvolvimento da criança com deficiência mental e da criança 'normal', é uma única lei. A escolarização de criança com características atípicas é uma alternativa para a possibilidade de aprendizagem. Enfatizamos a premissa de que aprendizagem é fator de desenvolvimento.

A escola deve considerar aspectos externos e compreender os aspectos internos do conhecimento das crianças, diversificar formas de representação do conhecimento com o objetivo de permitir não só que a criança acesse os aspectos formais de representação do conhecimento, mas também que ela aprenda os aspectos trabalhados na escola e eleve seu nível de compreensão do mundo. No caso da pesquisa, a professora, nas aulas e a pesquisadora, na aplicação da prova do quarto excluído, recorreram à representação icônica (trabalho com gravuras/ desenhos), fato que contribuiu de forma relevante na aprendizagem e participação dos alunos, já que a maioria

não denominava a leitura e a escrita. O meio social, o contexto escolar do aluno com deficiência mental necessitam estar mais atentos à organização de uma aprendizagem formal que esteja adiante do desenvolvimento, com objetivos claros, em relação ao conhecimento da estrutura interna apresentada no início do processo de ensino e oferecendo, no contexto da escolarização, situações formais de aprendizagem que possam proporcionar o desenvolvimento de formas mais elaboradas de pensamento e linguagem.

O estudo evidencia que o contexto coletivo da sala de aula favorece uma demonstração de níveis mais elaborados de generalização e abstração no decorrer do desenvolvimento das aulas acerca dos conteúdos relativos à classificação dos seres vivos. Os seis participantes da pesquisa apresentaram indícios de domínio do conteúdo trabalhado. No início das aulas, observadas e descritas na pesquisa, eles utilizaram vínculos menos complexos de abstração e generalização, constituídos com base na experiência prática/cotidiana.

No decorrer das aulas, os vínculos foram tornando cada vez mais elaborados, partindo do nível denominado complexo do tipo coleções e alcançando o nível de desenvolvimento do conceito, denominado de pseudoconceitos. Vigotski (2001) alerta para que o domínio do pseudoconceito no pré-escolar relaciona-se ao fato de que os complexos infantis, correspondentes ao significado das palavras, não possuem desenvolvimento livre e espontâneo.

O desenvolvimento do domínio do significado das palavras é previamente esboçado e estabelecido pelo discurso do adulto. A linguagem do meio circundante, representada pelos significados estáveis e constantes das palavras utilizadas pelos adultos, direciona e orienta a generalização e a construção do pensamento da criança. As vias de disseminação e transição de significado das palavras são dadas pela comunicação verbal do adulto com a criança. É importante ressaltar que a criança, porém, não assimila as informações de modo imediato. A criança que pensa com característica de um pseudoconceito e o adulto que pensa por conceitos estabelecem compreensão mútua e comunicação verbal, já que o pensamento de ambos apresentam um nível de coincidência ou de equivalente funcionais.

A aparente semelhança do pensamento da criança no pensamento do adulto pode levar a identificar de um processo inicial de significação da palavra como o conceito propriamente

dito (Vygotski, 2001). Em contexto escolar, essa semelhança pode dificultar o professor a percepção das discrepâncias em relação às manifestações psíquica internas e de superfície que os alunos podem apresentar como demonstrado no presente estudo. Já na atividade de classificação do quarto excluído, os alunos participantes da pesquisa, apresentaram um nível mais elementar, em comparação com o desempenho durante as aulas.

Durante a situação descontextualizada (quarto excluído), os participantes da pesquisa não demonstraram ter constituído, internalizado os vínculos mais complexos, que envolvem a capacidade de lidar com modelos de processos intelectuais mais elaborados, dependentes da aprendizagem escolar.

A aprendizagem escolar, considerando as características dos participantes, organizou uma estrutura curricular que possibilitou a movimentação e o desenvolvimento da estrutura psíquica em sala de aula, porém, na resolução sistemática de um problema formal, proposto na avaliação do quarto excluído, os alunos não conseguiram demonstrar o mesmo domínio. Luria (1990) aponta que a resolução de problemas propostos pela educação formal, envolve a capacidade de lidar com modelos de processos intelectuais complexos. Exige da criança uma estrutura psicológica complexa, na qual o objetivo final é a análise das condições que possibilitam ao aluno estabelecimento de relações necessárias entre componentes da estrutura da questão, no caso, conhecer os tipos de classificação de seres vivos trabalhados em aula para efetuar a exclusão de uma figura, entre quatro figuras, que não representa a classe/categoria em questão.

O problema de resolução de um problema tem seu ponto de partida na possibilidade de uma solução, dentro de um único sistema lógico (lógica formal), o qual nossos participantes, com exceção de Ana, não demonstraram terem aprendido. O aluno para resolver o problema necessita limitar o sistema de relações lógicas dado na formulação do problema, desvinculando o raciocínio lógico da experiência prática, aspectos da conceituação que são processados durante a educação formal e que não foram, ainda, aprendidos pela maioria dos alunos participantes.

Os resultados do estudo apontam que os vínculos necessários à generalização e à abstração dos atributos criteriosais da classificação

dos seres vivos não foram, ainda, adequadamente internalizados pelos participantes, com exceção de Ana.

A escola (especial ou regular) considera os aspectos externos e compreende os aspectos internos do conhecimento das crianças, diversifica formas de representação do conhecimento, permite que a criança com deficiência mental acesse os conteúdos trabalhados e eleve o seu nível de representação e compreensão no mundo (histórico, social, cultural).

Esta pesquisa evidenciou que a utilização prática da estrutura psíquica dos alunos com deficiência mental estudados apresentou um nível de desempenho diferenciado se comparado às crianças tidas normais. Entretanto, na análise dos participantes foram levantados dados significativamente qualitativos em relação à forma de organização e evolução do pensamento na deficiência mental.

Referências

- ABREU, M.C.B.F. (2006). Desenvolvimento de conceitos científicos em crianças com deficiência mental. Dissertação de Mestrado. Programa de Mestrado em Psicologia. Universidade Católica de Brasília. Brasília. D.F. Brasil
- ANACHE, A.A. (1997). Diagnóstico ou inquisição? Estudo sobre o uso do diagnóstico psicológico na escola. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo. Brasil.
- COLE, M. (2003). O desenvolvimento da criança e do adolescente. (Lopes, M., Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- GÓES, M.C.R. (2000). A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Jornal Cadernos Cedes*, v. 20, 50.
- LURIA, A. R. (1990). Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais. (Trad. Barreto, Oliveira, de Andrade & Maciel). São Paulo: Ícone.
- ROSSI, ALMEIDA & ALENCAR. (2004). Deficiência Mental: fragmentação do sujeito em sofrimento psíquico. Universidade Católica de Brasília. Brasília.
- VIGOTSKI, L. S. (1991). Pensamento e linguagem. (Camargo, J.L., Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- VIGOTSKI, L. S. (1995). Tratado de defectologia. Obras completas. V. 05. Havana: Editorial Pueblo y Educación.
- VIGOTSKI, L. S. (2001). A construção do pensamento e da linguagem. (Bezerra, P., Trad.). São Paulo: Martins Fontes.

Relatos de experiências

Capítulo XI

A experiência do programa de formação continuada de professores de Ituiutaba e região (Proext – MEC/SESu/Difes)¹: em foco a educação inclusiva

*Valéria Moreira Rezende
Vilma Aparecida de Souza*

Diante do atual momento que vivemos constata-se que a dúvida, o conflito, a insegurança e as contradições fazem parte de um conjunto de fatores que acompanham o desenvolvimento da atividade docente, principalmente, a partir da crescente exigência da sociedade atual, de uma regulação sócio-política em todas as esferas da sociedade, aliada à necessidade de explicar e compreender a realidade, o que justifica a emergência de discussões acerca de questões conceituais, éticas e morais nas mais diversas áreas que envolvem o conhecimento.

No entanto, percebe-se um problema crescente entre a necessidade de adquirir novos conhecimentos, compreender a realidade e obter as formas de adquirir esses novos conhecimentos, diante de um universo em desenfreado processo de mudanças.

É nesse contexto de dúvida, de inquietação e incertezas que se busca compreender a atividade do professor diante da necessidade urgente da elevação do nível de qualidade da educação escolar básica

¹ O PROEXT-MEC/SESu (Programa de Extensão Universitária) é um instrumento que abrange programas e projetos de extensão universitária, com ênfase na inclusão social nas suas mais diversas dimensões, visando aprofundar ações políticas que venham fortalecer a institucionalização da extensão no âmbito das Instituições Federais e Estaduais de Ensino Superior. Fonte: www.mec.gov.br.

que passa, entre outras coisas, por processos de mudanças na formação inicial e continuada dos professores.

É consenso entre educadores e especialistas em educação que a formação de que dispõem os professores hoje, no Brasil, não contribui efetivamente para lhes garantir saberes condizentes com o aprendizado que os alunos necessitam para serem educados, no sentido lato, num mundo cada vez mais exigente em todos os aspectos.

Percebe-se que os programas de formação continuada de professores fomentados por políticas públicas, na maioria das vezes, resultam em ações isoladas que não garantem uma continuidade, e em programas e projetos que são iniciados com uma carga de exigência severa sobre os professores e, ao mesmo tempo, são interrompidos, ou mesmo alterados, sem sequer fazer uma avaliação da proposta, muito menos de seus participantes. Além disso, tais programas consideram que o “treinamento ou reciclagem de professores” aplicados de forma descontextualizada, seja suficiente para a construção de um processo educativo transformador. Nessa dimensão, a formação continuada, segundo seus propositores, está mais associada à política de resultados, na melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar e, conseqüentemente, no melhor desempenho dos alunos.

Para Candau (1997), a perspectiva tradicional de formação continuada que, a partir de uma concepção dicotômica entre teoria e prática, estrutura-se, considerando que cabe à universidade a competência de produzir conhecimento, enquanto que aos profissionais da escola básica cabem, exclusivamente, a aplicação, a socialização e a tradução de tais conhecimentos na sala de aula, ou seja, sem uma relação direta e participativa entre esses dois segmentos.

Assim, com a proletarianização/mercantilização do trabalho docente, em especial de nível básico, cabe ao professor mais se ocupar com o seu fazer pedagógico e menos em construir o conhecimento, este, atribuído mais à figura do especialista. O professor transmite um saber que foi já produzido e que, portanto, é extrínseco a ele. A formação torna-se cada vez mais técnica, esvaziada e estéril e o professor subserviente ao especialista, de quem cobra o que se deve fazer, já que a reflexão e a construção do conhecimento não contaram com a participação dele.

Essa ausência de reflexão na construção do conhecimento leva o professor a se acomodar e acostumar a receber “receitas prontas”. O professor acaba tendo essa mesma postura em relação aos cursos de formação em serviço; não querem saber de teorias ou ampliar seu conhecimento geral de base, mas sim, aprender técnicas novas para serem executadas em sala de aula. Isto porque ele não aprendeu a refletir sobre o conhecimento produzido que, num momento posterior, foi tomado como conteúdo de ensino.

Esse panorama justifica um grande número de projetos de formação em serviço que buscam desenvolver atividades práticas, tomando esse aspecto como altamente positivo. Dessa forma, tem-se a prática pela prática, esvaziada de reflexão. Sem dúvida, essas atividades acabam por criar um fosso que separa do conhecimento que as gerou.

Diante da necessidade de apresentar resultados de produtividade, o professor passa a ser um ávido “consumidor de cursos”, que não necessariamente contribuem para suprir suas necessidades efetivas. A sensação do professor de estar sendo treinado caracteriza o cumprimento do dever. E o mais importante é que a maioria dos cursos de formação em serviço desconsidera um processo de identificação das necessidades dos integrantes, a partir do que eles apontam como pontos relevantes para discussão. Isso faz com que os cursos ou projetos não atendam, em grande parte, às expectativas dos participantes.

O que o professorado precisa adquirir, de fato, além de técnicas pedagógicas adequadas ao mundo atual, é conhecimento de base, permeado pela contínua reflexão e ação, que muitas vezes ele não obteve nem mesmo na sua formação inicial. A educação continuada e permanente deve favorecer a aquisição das novas concepções de trabalho do professor, assim como elementos necessários para o enfrentamento da mercantilização da educação e da desumanização desenfreada.

É no processo de formação continuada que o professor pode suprir as deficiências da formação inicial e romper com a dicotomia entre o conhecimento refletido e a prática descontextualizada.

É, portanto, um processo inicial e continuado que deve dar respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico. O professor é um dos profissionais que mais necessidade tem de se manter atualizados, aliando à tarefa de ensinar a tarefa de estudar. Transformar essa necessidade em direito é fundamental para o alcance da

sua valorização profissional e desempenho em patamares de competência exigidos pela sua própria função social (MELO, 1999, p. 47).

Uma formação continuada de professores, segundo Marin (1995), liga-se ao “conceito de que a educação consiste em auxiliar profissionais a participarem ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão” (p. 19). Essa ideia também é compartilhada por Pimenta (2005) quando menciona a necessidade

de formação e exercício docente que valoriza os professores e as escolas como capazes de pensar, de articular os saberes científicos, pedagógicos e da experiência na construção e na proposição das transformações necessárias às práticas escolares e às formas de organização dos espaços de ensinar e de aprender, comprometidos com um ensino com resultados de qualidade social para todas as crianças e os jovens (p. 44).

1 - O Programa de Formação Continuada de Professores de Ituiutaba e região (PROEXT – MEC/SESu/DIFES)

A Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP), albergada no campus avançado do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), está localizada na cidade de Ituiutaba/MG, na região do Pontal do Triângulo Mineiro, tendo iniciado suas atividades regularmente em abril de 2007. A criação da FACIP enquadra-se dentro programa de expansão do Sistema Público Federal de Ensino Superior e tende a suprir a demanda histórica da região do Pontal pelo Ensino Superior gratuito e de qualidade, para a formação de professores da Educação Básica e de pesquisadores em diferentes áreas do conhecimento. Desde 2007, a FACIP tem realizado, além do ensino regular de graduação em História, Geografia, Matemática, Física, Química, Biologia, Pedagogia, Administração, Ciências Contábeis, Serviço Social e Engenharia de Produção, atividades de pesquisa acadêmica e de extensão universitária, pautadas na indissociabilidade desses pilares que fundamentam as ações da universidade.

Diante da necessidade de oferecer um programa de formação continuada com bases sólidas, o “Programa de Formação Continuada

de Professores de Ituiutaba e Região”, no âmbito do – PROEXT – MEC/ESu/DIFES, realizado em 2010 pela FACIP – UFU, teve como objetivo constituir um canal de comunicação e cooperação entre os professores da universidade, alunos da graduação e professores em exercício na educação básica pública. Por meio de uma ação coletiva, podemos identificar e buscar soluções para as problemáticas educacionais que permeiam o processo de ensino/aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento por meio de professores que atuam na rede pública.

A universidade entende que processo de formação contínua deve contribuir de modo significativo para dar respostas aos desafios do cotidiano escolar e da sociedade contemporânea do conhecimento. Transformar essa necessidade de formação em direito é fundamental para o alcance da sua valorização profissional e desempenho exigidos pela sua própria função social.

Preocupada em oferecer aos professores da educação básica uma formação contínua e de qualidade e para suprir essa dicotomia entre formação em serviço e atividade docente, a equipe de professores responsáveis por coordenar o Programa de Formação continuada fez um levantamento junto a todos os professores da rede pública da cidade de Ituiutaba para saber de suas reais necessidades no processo de formação. Ou seja, quais os temas deveriam ser abordados de modo a contemplar efetivamente as solicitações dos professores?

Desse modo, o Programa foi organizado por módulos de formação associados aos seguintes eixos:

- a) Educação e Temas Transversais.
- b) Interdisciplinaridade, Ensino de Ciências e Humanidades.
- c) Metodologias Alternativas para a Educação Básica.

As ações relacionadas no primeiro eixo, Educação e Temas Transversais, são propostas no intuito de deslocar os questionamentos relativos ao fracasso escolar dos sujeitos para as relações entre teoria e prática, contextos sócio-culturais, dentre outros, uma vez que a queixa escolar é construída no coletivo.

Acreditamos que o tratamento de temáticas das diversas áreas do conhecimento de forma refletiva pode contribuir na busca por soluções para minimizar os insucessos do trabalho desenvolvido pelo

professor e, conseqüentemente, no aprendizado do aluno. O estudo das questões éticas que permeiam as relações no interior da escola, levantando, em uma perspectiva filosófica, os questionamentos existenciais do ser humano e de suas relações com o outro e com o mundo no espaço escolar concorreram para o planejamento coletivo de ações as quais fortalecerão os princípios de ética e respeito mútuo, mediadas pelo professor.

Tendo como base interações realizadas entre e com professores, em torno da ideia de Temas de Matrizes Disciplinares e Paradigmas Científicos, nos sentimos desafiados a desenvolver projetos, cursos, estudos e discussões relacionados a essas especificidades e essas ações foram contempladas no segundo eixo proposto: Interdisciplinaridade, Ensino de Ciências e Humanidades.

Segundo Freire (1996), a reflexão crítica sobre a prática é uma exigência da relação teoria-prática, sem a qual, a teoria pode tornar-se discurso vazio e a prática um ativismo sem sentido. Pimenta e Ghedin (2005) complementam que a atividade docente é práxis, ou seja, teoria e prática são indissociáveis como práxis.

As ações propostas no terceiro eixo: Metodologias Alternativas para a Educação Básica justificam-se pela busca de articulação entre o ensino universitário e a educação básica, a fim de estimular o intercâmbio institucional, a sistematização de ações interventivas regulares e a criação de mecanismos de circulação de conhecimentos nas diversas áreas que contribuíram para a formação continuada de professores do ensino fundamental e médio nas redes públicas, estadual e municipal e, simultaneamente, resgatarem as questões de sala de aula como objeto de pesquisa da prática docente.

Os Eixos/Módulos que foram oferecidos de acordo com a demanda das escolas foram:

1.1 - Educação e Temas Transversais - Neste eixo, foram propostos os seguintes módulos:

- Primeiro semestre de 2010:
 - a) O estudo filosófico da ética como fundamento das reflexões sobre as práticas em Educação.
 - b) Educação para as relações étnico-raciais.
 - c) Planejamento: uma ação coletiva.

- Segundo semestre de 2010:
 - a) A Diversidade Cultural vai ao Cinema.
 - b) Encontros e desencontros da avaliação educacional.
 - c) Dificuldades de aprendizagem: avaliação e intervenção no contexto escolar.

1.2 - Interdisciplinaridade, Ensino de Ciências e Humanidades - Neste eixo, foram propostos os seguintes módulos:

- Primeiro semestre de 2010:
 - a) Interdisciplinaridade na Educação Básica: Área de Ciências da Natureza.
 - b) Matrizes Disciplinares, Paradigmas Científicos e Ensino de Humanidades.
 - c) Ensino de Fotossíntese: uma proposta interdisciplinar.
- Segundo semestre de 2010:
 - a) Alimento: da célula ao meio ambiente em uma abordagem interdisciplinar.

1.3 - Metodologias Alternativas para a Educação Básica - Neste eixo, foram propostos os seguintes módulos:

- Primeiro semestre de 2010:
 - a) Resolução de problemas.
 - b) Informática para o Ensino de Ciências.
 - c) Metodologias alternativas no ensino de Física.
- Segundo semestre de 2010:
 - a) Educação Inclusiva.
 - b) Ensino de Astronomia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
 - c) Curso de Física Moderna e Contemporânea com aplicações tecnológicas.
 - d) Habilidades e Conceitos Geométricos com o Tangram.
 - e) Metodologias Alternativas no ensino de História.
 - f) Etnomatemática: papel, valor e significado na prática docente.
 - g) Jogos Matemáticos: trabalhando com operações elementares.
 - h) Concepções espontâneas e a elaboração de novas abordagens para o Ensino de Ciências.
 - i) Corporalidade na formação do professor.

A equipe responsável pela viabilização do Programa contou com uma coordenadora geral, um coordenador para cada eixo e ainda com a participação de dezoito professores doutores e mestres da FACIP, envolvidos com a formação de professores nas diferentes áreas do conhecimento, com o estágio curricular supervisionado e com os Projetos Integrados de Prática Educativa.

Esse grupo fez frente à emergente tarefa de articulação com outros órgãos públicos, em âmbitos municipal e estadual, para obter o sucesso da efetivação das ações de formação continuada propostas. Em consonância com as políticas da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), dos compromissos social e acadêmico que estamos construindo com a comunidade do Pontal do Triângulo Mineiro, fez-se necessária uma sensibilização e comprometimento dos vários setores envolvidos no sentido de, entre outros fatores, garantir as condições de possibilidade de participação dos professores e dos acadêmicos.

O Programa de Formação Continuada, em um primeiro momento, sensibilizou os professores em exercício sobre a importância da participação deles na formação continuada, concomitante ao estabelecimento de parcerias com as Secretarias Municipais de Educação, Superintendência Regional de Ensino e/ou equipes administrativas escolares. Em seguida, foram feitas, nos quatro meses iniciais do projeto, visitas às escolas e reuniões com esses professores.. Assim, os professores foram convidados a se engajarem ativamente nas atividades do programa, se inscrevendo e participando nos módulos que puderam contribuir expressivamente com sua formação continuada e seu exercício profissional.

Nesse processo, a participação de alunos de graduação aconteceu por meio da participação em monitorias e no desenvolvimento dos cursos, espaço alternativo de formação inicial.

Além de ações voltadas para incentivar os professores e alunos dos cursos de licenciatura a refletirem sobre a prática pedagógica, aos mesmos foram possibilitadas orientações e parcerias para produções teóricas que puderam expressar os resultados e/ou implicações na ação pedagógica e na formação docente, a partir das interações realizadas nos cursos. Isso veio ao encontro de um dos objetivos do próprio programa. O Programa culminou num evento de encerramento, denominado *I Encontro Mineiro de Investigação na Escola*, no qual os produtos dos trabalhos empreendidos foram apresentados e discutidos

pelos participantes e o processo de formação, bem como os efeitos das ações implementadas, foram avaliados coletivamente.

A implementação desse programa contribuiu significativamente para a melhoria na qualidade do ensino e para a reflexão sobre as questões éticas que permeiam as relações no interior da escola, levantando, em uma perspectiva filosófica, os questionamentos existenciais do ser humano e de suas relações com o outro e com o mundo, no espaço escolar.

Um dos módulos trabalhados no Programa foi o curso *Educação Inclusiva* que será mais bem detalhado a seguir.

2 - O curso Educação Inclusiva no contexto do Programa de Formação Continuada de Professores de Ituiutaba e Região

O curso Educação Inclusiva foi oferecido para professores das escolas da rede pública de ensino e para alunos dos cursos de licenciatura, tendo como objetivo discutir as políticas educacionais na perspectiva da educação inclusiva, os limites e as possibilidades presentes em seus processos de implementação no cotidiano das escolas públicas brasileiras.

O curso adotou a metodologia da problematização, caracterizando-se pela troca de conhecimentos e de experiências, por meio de debates, vivências e discussão teórica. De acordo com essa proposta metodológica, na primeira etapa procurou-se trazer à tona uma discussão acerca da inclusão social e educacional a partir das percepções dos sujeitos participantes. Nessa etapa, lançamos um olhar atento e crítico ao vivido. Após a observação e discussão cuidadosa da problemática, foram destacados os pontos-chave da discussão, no sentido de priorizá-los e buscar uma fundamentação teórica.

No momento da teorização procuramos, por meio da investigação, da pesquisa e da análise do tema Educação Inclusiva, ampliar os horizontes teóricos, com o objetivo de possibilitar uma comparação entre as percepções iniciais dos cursistas e a produção teórica na área. Após a teorização da problemática, seguimos para o momento de construir novos olhares e novas formas de pensar e agir na perspectiva inclusiva.

Como resultado dessa proposta metodológica, o curso priorizou dois pontos-chave: em um primeiro momento discutimos sobre a

Educação Inclusiva, suas propostas políticas versus cotidiano escolar; e, em seguida, propomos a discussão dos pressupostos necessários para que se possa contribuir para práticas inclusivas nas escolas públicas.

2.1- Educação Inclusiva: propostas políticas versus cotidiano escolar

Muito se tem falado em “escola inclusiva”. Entretanto, apesar do amplo discurso, percebe-se pouca mudança nas práticas pedagógicas e nas concepções que norteiam a escola. O discurso em torno da inclusão escolar vem sendo difundido em todo o âmbito social. Mas de que inclusão tem se falando? Qual a realidade que vivenciada no âmbito educacional de instituições se autodenominam de “inclusivas”? Como transformar discursos politicamente corretos em práticas efetivas?

Pesquisas apontam que, apesar do aumento do número de matrículas, faltam condições básicas para assegurar, não somente o acesso, mas a permanência com qualidade desses alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns. Em muitos sistemas estaduais e municipais de ensino, a implementação de diretrizes políticas conduzidas pelos princípios da inclusão escolar depara-se com a falta de procedimentos de acompanhamento de tais diretrizes pode comprometer o processo de implementação das propostas (Mendes, 2006).

Além disso, em estudo sobre os desdobramentos da Declaração de Salamanca depois de anos de sua aprovação, Carvalho (2010) enfatiza que, mesmo com os avanços desenvolvidos em âmbito nacional, a análise dos programas de reformas educacionais e de melhoria da qualidade de nossa educação aponta várias questões e inúmeras carências a serem resolvidas para maiores avanços na educação inclusiva e ressalta que

o ingresso nas redes de ensino (pública ou privada) não garante ao aluno sua terminalidade e com qualidade. E, no âmbito da educação especial, no bojo da proposta de inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais, constatamos que ainda não se pode falar de igualdade de oportunidades, consideradas as regiões geográficas do Brasil e, nelas, as zonas urbana e rural (Carvalho, 2010, p. 30).

No processo de implementação das políticas educacionais, Carvalho (2010) destaca que, de modo geral, os Estados brasileiros empenharam muitos esforços no sentido de aumentar a oferta de vagas nas escolas, o que está de acordo com os objetivos manifestos no texto da Declaração de Salamanca. No entanto, a autora insiste que ainda existe uma forte discrepância entre esses esforços e os resultados obtidos, levando-se em conta os diferentes Estados e Municípios das diferentes regiões brasileiras.

Nossa realidade educacional ratifica que ainda temos um longo caminho pela frente para que se possa conseguir a igualdade de oportunidades para todos, na educação brasileira. A bem da verdade, não podemos afirmar e nem negar que tudo que avançamos deve-se à Declaração de Salamanca. No entanto, aqueles que analisam seu conteúdo concordam com a pertinência das idéias e da urgência em colocá-las em prática. Nem sempre isso é possível pela falta de recursos e de vontade política (Carvalho, 2010, p. 30).

Outra questão levantada pela pesquisadora enfoca a prática pedagógica desenvolvida pelos docentes nas salas de recursos. Em suas análises, Carvalho afirma que embora tenha se ampliado o número de salas de recursos, constata-se que existem

muitas dúvidas sobre o que fazer nas salas de recursos, sobre os critérios para encaminhamento dos alunos, bem como para o término do apoio que nelas está sendo oferecido. Apesar das publicações sobre as adaptações curriculares já referidas anteriormente e do conjunto de materiais de apoio técnico que o MEC tem organizado, constato que o trabalho nas salas de recursos ainda é concebido e executado de formas muito diferentes pelas escolas que as implantaram (Carvalho, 2010, p. 17).

Frente a esse desafio, para que se diminua a distância entre a retórica e a realidade, faz-se necessário uma reflexão dos vários aspectos essenciais para a materialização do paradigma da inclusão. A inclusão exige da escola uma reestruturação de seu modelo educativo e novos posicionamentos. Uma reestruturação em busca de uma nova perspectiva que assegure a qualidade de ensino nas escolas para atender às necessidades de cada um de seus alunos, segundo suas especificidades, abandonando as velhas práticas de exclusão.

Além dessa reestruturação, a inclusão escolar exige uma ruptura com um conjunto de concepções e estruturas cristalizadas ao longo da trajetória do modelo tradicional de educação. Essa ruptura vai desde a implementação de políticas educacionais consistentes até uma revisão do projeto político-pedagógico da instituição escolar. Esse documento consiste em um dos eixos principais no que concerne ao interior da instituição educativa. Essas ações devem assegurar os princípios, as metas, as prioridades de atuação e as ações necessárias para a implementação de uma escola inclusiva.

Mazzotta (2005) afirma que a legislação garante a educação como direito de todos, especialmente a Constituição Federal de 1988 e a LDB n.º 9394/96. Entretanto, apesar de contempladas na legislação, a eficácia de tais conquistas “dependerá, em grande parte, de sua inclusão nos planos e ações educacionais compondo a política de educação” (Mazzotta, 2005, p. 138).

Santos (2008) sinaliza que somente se a legislação vier acompanhada de mecanismos para sua efetiva implementação, capazes de modificar a estrutura excludente da realidade educacional, pode-se garantir uma educação para todos, sendo “desnecessárias todas as políticas elaboradas nos anos 90, visto que, desde 1824, esse direito vem sendo reafirmado nos diversos textos legais que fixam as diretrizes e bases da educação nacional” (Santos, 2008, p. 288).

Entretanto, o que garante a materialização de tais princípios são as ações efetivas, uma vez que

por mais paradoxal que possa parecer, as transformações que todos almejamos levando nossas escolas a oferecerem respostas educativas de qualidade – ao mesmo tempo comuns e diversificadas –, não dependem, apenas, das políticas educacionais. Estas devem estar articuladas com as demais políticas públicas, particularmente com as responsáveis pela distribuição de recursos financeiros [...] para mencionar algumas. (Carvalho, 2004, p. 79).

A letra da lei e os discursos políticos respaldam os princípios de uma educação inclusiva, no entanto, é preciso identificar os pressupostos que sustentam tais discursos que vem sendo disseminados nas últimas décadas.

2.2- Pressupostos necessários para que se possa contribuir para práticas inclusivas nas escolas públicas

A concepção de inclusão defendida no curso em questão tem como meta não deixar ninguém de fora do ensino regular. Para isso, é proposta uma inclusão primeiramente social. Falar de inclusão escolar pressupõe falar em inclusão social. Nessa direção, exige-se tanto uma modificação das estruturas da sociedade quanto uma nova organização do sistema educacional que contemple as necessidades de todos os alunos. Assim, enquanto a integração propõe que o aluno deve se adaptar às estruturas da sociedade e da escola, a inclusão inverte essa perspectiva e propõe que a estruturação aconteça em função das necessidades dos mesmos.

No âmbito educacional, a inclusão escolar não consiste somente no acesso físico dos alunos ao ambiente escolar, mas envolve um processo de respeito e de valorização de suas diferenças. A inclusão se define como uma educação para todos. A partir desse paradigma são necessárias mudanças que devem envolver toda a estrutura da escola e do sistema de ensino, no sentido de operacionalizar condições reais para um ambiente onde a educação assuma um caráter amplo e que favoreça o desenvolvimento de todo aluno independentemente de suas dificuldades, por meio de oportunidades adequadas para o desvelamento de suas potencialidades.

Além disso, Silva afirma que

A educação inclusiva é uma proposta que não pode passar por uma análise desvinculada de uma reflexão política, assumida de forma crítica e consciente. Não é uma proposta neutra, mas atende ao sistema capitalista em sua roupagem neoliberal, que busca, pela reforma do Estado, modelar a sociedade aos seus pressupostos (Silva, 2008, p. 244).

Nesse contexto, as mudanças precisam ser implementadas num movimento que busque superar barreiras que envolvem tanto a dimensão política quanto a dimensão pedagógica. A dimensão política implica exigir do Poder Público as condições estruturais necessárias, como: recursos financeiros, políticas de formação continuada e permanente de professores, dando ênfase na qualidade do conhecimento e não na quantidade, aprofundando as discussões

teóricas e práticas, proporcionando subsídios com vistas à melhoria do processo ensino aprendizagem e possibilitando alternativas que possam beneficiar todos os alunos. A dimensão pedagógica envolve a revisão de currículos e de metodologias, no sentido de considerar a singularidade de cada aluno, respeitando seus interesses, suas ideias e desafios para novas situações.

Para não concluir...

As discussões, iniciadas no curso *Educação Inclusiva*, foram conduzidas na tentativa de oferecer subsídios teóricos para discutir os fundamentos e princípios da inclusão social e escolar. Assim, privilegiou-se o diálogo, as discussões sobre alternativas e as trocas de experiências. A educação numa perspectiva inclusiva requer mudança, o que implica no esforço de reestruturação das condições vigentes da maioria das escolas. Essa mudança de perspectiva envolve várias frentes de ação, tais como: políticas educacionais consistentes acompanhadas por condições efetivas de implementação; reorganização administrativa e pedagógica das escolas; garantia do tempo e espaço para a aprendizagem por meio de um ensino que provoque não a segregação, mas a inclusão e o respeito à diferença; a consolidação de programas de formação e valorização de professores que vão além dos aspectos instrumentais de ensino, a fim de assegurar as condições necessárias para uma prática pedagógica comprometida, dentre vários outros aspectos.

Muitas vezes, o ambiente escolar da chamada escola inclusiva não tem sido tão inclusivo assim... A construção de uma escola inclusiva requer mais do que opiniões, reflexões e discursos...

Referências

- APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BARTALOTTI, C. C. *Inclusão social de pessoas com deficiência: utopia ou possibilidade*. São Paulo: Paulus, 2006.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. *A reprodução*. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BÓRON, Atílio. Os “novos Leviatãs” e a polis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo (orgs). *Que Estado para que Democracia?* Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- BRASIL *Constituição da República Federativa do Brasil (1988)*. Rio de Janeiro: FAE, 1988.
- BRASIL. Lei n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996- estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, de 23/12/96.
- CANDAU, Vera Maria (org) *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CARVALHO, Rosita Edler. *Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”*. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- CARVALHO, Rosita Edler. DEZ ANOS DEPOIS DA DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Disponível em: <<http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/eventos/2.doc>>. Acesso em: 20 out. 2010.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- LAPLANE, Adriana L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÔES, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana Lia Frizman. *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- MACHADO, Rosângela. Educação inclusiva: revisar e refazer a cultura escolar. In: MANTOAN, Maria Tereza Eglê. *O desafio das diferenças na escola*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. In: *Cadernos CEDES*, n. 36, Campinas, 1995.
- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortes, 2005.
- MELO, Maria Teresa Leitão. Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. *Revista Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68, p. 45-59, 1999.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.
- PIMENTA, Selma Garrido Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: Pimenta, S. e Gledin, (orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Cristiane da Silva. Discursos da inclusão escolar dos alunos portadores de necessidades educativas especiais à luz da crítica da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: SILVA, Maria Vieira; MARQUES, Mara Rúbia Alves (Org.). *LDB: balanços e perspectivas para a educação brasileira*. Campinas, SP: Alínea, 2008.

SANTOS, L. L. de C. P. Educação inclusiva: desafios e impasses. In: *XXIV Simpósio Brasileiro/III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação*, 2009, Vitória. Anais. Vitória : ANPAE/UFES, 2009, p. 1-15.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas - SP: Autores Associados, 1989.

SILVA, Lázara Cristina da. A LDB, as Políticas Públicas e a Formação de professores: rumo ao paradigma da inclusão educacional? In: SILVA, Maria Vieira e MARQUES, Mara Rúbia Alves (orgs.). *LDB: balanços e perspectivas para a educação brasileira*. Campinas, SP: Alínea, 2008.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). *Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos*. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

Capítulo XII

O processo de inclusão em uma escola pública na visão de professores, pais e alunos

Elizabeth Godoy da Silva¹

Jane Matias de Paula

Margareth Miguel da Silva Souza

Maria Aparecida Ardana

Cecília Lomônaco²

Este relato de pesquisa reúne alguns dados coletados por quatro alunas de um curso a distância de formação continuada de professores em nível superior – o Projeto Veredas – oferecido pela Secretaria de Estado de Minas Gerais aos professores que atuavam, entre 2002 e 2005, na rede pública estadual. As cursistas ministravam aulas nas quatro séries iniciais do ensino fundamental em uma escola que na época estava em processo de implantação de um projeto de inclusão intitulado Escola Inclusiva. Os dados obtidos por meio de entrevistas estruturadas foram analisados e descritos, sob minha orientação, em monografias, que constituíram o trabalho de conclusão de curso das coautoras deste trabalho.

Escola Inclusiva é aquela na qual os alunos, com variados antecedentes culturais e situações de risco e deficiência, estão incluídos em salas de aula comuns, providas com adequadas estruturas e experiências às suas capacidades educacionais (BAUER; SHEA, 1999). Essas escolas têm como compromisso oferecer apoio para o êxito de

¹ Professoras da rede pública estadual e alunas do curso Veredas.

² Professora do Instituto de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia e tutora do curso veredas. lomonaco@ufu.br

todos os alunos, admitindo dificuldades e potencialidades individuais, valorizando, portanto, a diversidade humana (Mantoan, 2003).

Para o MEC (1994), a Educação Inclusiva pressupõe capacitar escolas comuns da rede de ensino para atender todos os alunos, especialmente aqueles com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Para Lüscher (1999), esse tipo de inclusão demanda não somente vontade política e administrativa, mas requer, sobretudo, recursos financeiros e pedagógicos.

Crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação representam 10% da população brasileira, segundo a Organização Mundial da Saúde (Rodrigues, 2002; Rodrigues, 2003). Censos recentes (Mendes; Siqueira, 2002) registraram 110.536 alunos especiais (i.e. com deficiências visuais, auditivas, físicas, mentais, múltiplas e superdotados) frequentando as salas de aula comuns em todo o Brasil.

Segundo Correia (1997), não apenas os alunos especiais são beneficiados com a Escola Inclusiva, mas todo o corpo discente, uma vez que são oferecidas oportunidades de desenvolvimento de comportamentos e atitudes fundamentadas na diversidade humana e nas diferenças individuais, imprescindíveis para o desenvolvimento integral do ser humano. Desse modo, as escolas regulares que possuem uma orientação inclusiva, segundo o paradigma educacional atual de educação para todos, constituem os meios mais eficazes de ação contra as atitudes discriminatórias e promovem a formação de comunidades acolhedoras e de sociedades inclusivas (Unesco, 1994; Mantoan, 2002).

Na visão de Falsarella e Silva (2002), a escola inclusiva sustenta-se nos princípios da auto-determinação e da participação e somente se efetiva se os alunos estiverem integrados em produção cooperativa, ou seja, construindo coletivamente o conhecimento. Seu maior desafio é o de desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todos com sucesso, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Por causa disso, Romero (1995) afirma que, na Educação Inclusiva, não é o sujeito que tem que se integrar na escola, mas é a escola que precisa se modificar para incluí-lo, trabalhando os seus processos obsoletos de exclusão social.

1 - Objetivo e métodos da investigação

A intenção ao relatar essa pesquisa foi a de realizar um monitoramento crítico-analítico do processo de implantação do projeto Escola Inclusiva, descrevendo as expectativas, dificuldades, facilidades e o aprendizado dos professores, alunos e pais envolvidos. Foram ainda descritas as transformações no espaço físico efetuadas, para atender a clientela com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, e realizado o levantamento do número desses alunos já acolhidos pela escola e a caracterização da natureza de sua necessidade especial.

As entrevistas foram realizadas no primeiro semestre de 2003, indagando 43 pessoas (diretora, professores, pais e alunos), por meio de questionários estruturados, que continham dados de identificação do entrevistado e questões digitadas em papel para serem respondidas espontaneamente e no tempo desejado.

Às professoras foram apresentadas questões a fim de sondarmos suas opiniões e expectativas em relação à Escola Inclusiva, desde o início do projeto até o momento da entrevista, que ocorreu cerca de três anos após o início do projeto. Essas professoras foram também questionadas sobre quais seriam as principais dificuldades pedagógicas encontradas, e, além disso, solicitadas a apontar os pontos positivos do projeto.

As crianças entrevistadas foram convidadas a relatar como era a convivência com seus colegas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação (explicitando como auxiliavam esses colegas em suas dificuldades) e a dar opinião sobre a inclusão, ou seja, o que pensavam sobre o direito de crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação estudarem em escolas regulares. Além disso, foram questionadas sobre sua percepção da capacidade de aprendizagem de seus colegas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação.

A opinião de algumas mães também foi averiguada por meio de questões que indagavam sobre a concordância, expectativas e receios em relação à inclusão de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em escolas regulares.

2 - Contextualização do ambiente de pesquisa

Todas as cursistas que participaram desta pesquisa atuavam como professoras na escola investigada. A pesquisa contextualiza-se em um ambiente escolar em preparação para a inclusão definitiva de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas salas de aula. Desde 2002, essa escola vinha acolhendo alunos com dificuldades de aprendizagem, vindos de outra escola especializada no atendimento a esse grupo de crianças. Desta parceria surgiu o Projeto Escola Inclusiva, atendendo aos anseios e necessidades específicas da comunidade escolar, com vistas à estruturação de uma dinâmica própria de aprendizagem e identidade cultural, buscando caminhos alternativos para o ensino fundamental inclusivo.

A equipe de professores da escola vinha sendo gradativamente esclarecida sobre o projeto, contando com a consultoria de especialistas do Programa de Apoio à Educação para a Diversidade (PAED) e da equipe de apoio da 40ª Secretaria Regional de Ensino. Ao longo de cursos e seminários, os professores recebiam informações sobre a legislação específica e sobre as diretrizes do projeto, participavam de reflexões e debates e assistiam documentários sobre o processo de inclusão, sendo, inclusive, treinados para o uso da linguagem de Libras. Após a implantação do Projeto, a escola estaria apta para acolher crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A escola estabeleceu parceria com a Prefeitura Municipal de Uberlândia para reforma e adequação do seu espaço físico e para a disponibilização de pessoal qualificado para o trabalho de cadastramento e diagnóstico especializado. A reforma foi efetuada entre 2002 e 2003, quando foram executados reparos gerais, pintura de paredes, construção de banheiro com corrimão, de bebedouros baixos e de rampas diversas e providenciada a troca do telhado e da fiação elétrica. A mão de obra foi doada por detentos e penitenciários de uma colônia penal municipal e houve, ainda, doações de empresas comerciais diversas, comunidades igrejas de diversos bairros.

Foram também instituídos contratos de cooperação com o Centro Municipal de Estudo e Projetos Educacionais (CEMEPE) e

com o Núcleo de Apoio e Assessoria Escolar (NAAE) para auxílio aos professores e aos profissionais especializados. A Secretaria Municipal de Educação (SME), por meio da Divisão de Educação Especial, disponibilizou-se para promover discussões e reflexões a respeito de uma prática inclusiva e a Fundação Pró-Luz ofereceu serviços de auxílio aos profissionais e alunos com deficiência visual.

Dentre os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, acolhidos pela Escola, havia pessoas com Síndrome de Down, hiperativos e crianças apresentando deficiência mental, física (uso de cadeira de rodas), visual subnormal, auditiva ou neuro-motora.

A escola possuía salas de aula bem iluminadas e ventiladas e contava, ainda, com uma biblioteca razoavelmente bem equipada e outra pequena biblioteca, que servia para aulas de reforço. Esses espaços possuíam piano, TV e vídeo, jogos didático/pedagógicos, copiadora e dois mimeógrafos. Não possuía, entretanto, serviço informatizado acessível aos professores e só, recentemente, a biblioteca adquiriu um computador com impressora.

2.1 - Expectativas, dificuldades e aprendizado das professoras

As professoras entrevistadas, incluindo a diretora da escola, eram experientes e com formação adequada, apresentando cerca de 20 anos de experiência no ensino fundamental. Essas professoras e a diretora disseram ter tido contato com a Educação Inclusiva por cerca de 31 meses (tempo médio), por meio de filmes, palestras, livros, cursos e reuniões, conversas informais e artigos de revistas, em atividades promovidas pela própria escola. Achavam o projeto da Escola Inclusiva “válido”, “bom” ou “correto”, afirmando ainda que “os resultados somente poderão ser notados a longo prazo” ou que “o projeto somente poderá dar certo se a família se interessar e acompanhar o trabalho feito pela escola, sendo também indispensável o apoio governamental e de outras parcerias”.

Uma entrevistada declarou que “a proposta possibilita a valorização de todas as experiências humanas, propiciando novas atitudes frente ao outro, ao diferente”. Houve, contudo, a manifestação contrária de uma professora que não concorda com a proposta de “misturar crianças especiais no ensino regular.”

Foi necessário certo tempo para as professoras se acostumarem com a nova proposta pedagógica. No início do projeto, as entrevistadas declararam sentir medo, ansiedade e insegurança, temendo as dificuldades, apesar da formação a que se submeteram. A insegurança perdurou boa parte do processo de implantação do projeto, juntamente com os relatos de dificuldades para se trabalhar em sala de aula. Apesar disso, as professoras afirmaram que estavam aprendendo a valorizar e a respeitar as diferenças entre os alunos e que haviam adquirido maior experiência. Somente após três anos do início das atividades é que começaram a superar suas dificuldades, afirmando que: “o projeto não era bicho de sete cabeças”, que “aprenderam muito no dia a dia” e que “se empenharam muito”.

Dentre os pontos positivos citados estavam: “a relação de parceria da escola com família e a comunidade” e a “melhoria no processo de socialização das crianças especiais”. As professoras acharam, ainda, que houve progresso na aprendizagem do aluno especial e mudanças comportamentais significativas, incluindo o aumento na demonstração de carinho entre alunos, a capacitação dos professores, a convivência exercida com naturalidade, a melhor e maior integração de toda a comunidade escolar e o aumento da autoestima de determinados alunos especiais.

Em relação aos pontos negativos, foram citadas as dificuldades para coordenação de certas atividades de ensino diante das múltiplas deficiências em sala de aula, a falta de recursos financeiros, o grande número de alunos por sala, o apoio pedagógico ineficaz aliado à falta de conhecimentos específicos e de material didático insuficiente. Foram ainda mencionadas a insegurança, a carência de funcionários especializados para assistência individualizada, especialmente psicólogos, pedagogos e fonoaudiólogos, a lentidão ou ineficiência de aprendizagem do aluno com necessidade especial e a incompreensão de alguns dos pais. A inadequação do espaço físico como, por exemplo, a falta de espaço para a prática de atividades físicas, recreativas, festivas ou sociais; a inexistência de banheiros e mesas adequados para cadeirantes foram também mencionados pelas entrevistadas. Vejamos o depoimento de uma das professoras: “Temos participado de frequentes atividades para angariar fundos, mas o dinheiro arrecadado está sendo usado para liquidar dívidas da reforma do patrimônio físico da escola. Além disso, a escola continua tentando parcerias”.

2.2 - A convivência entre os alunos

Os discentes entrevistados, que apresentavam idade entre 09 e 13 anos, afirmaram gostar da Escola Inclusiva, principalmente por causa da convivência com pessoas de costumes diferentes e do aprendizado dela resultante. Outro motivo alegado foi a oportunidade dada às crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, com base no seu direito à educação. Além disso, as crianças entrevistadas acreditavam que seus colegas eram capazes de executar as mesmas tarefas propostas a eles, desde que tivessem mais tempo para o aprendizado e contassem com ajuda de colegas e professores: “Eles podem aprender em qualquer lugar com um pouco de atenção da professora”.

As crianças também afirmaram que a convivência estava sendo “normal”, “legal” ou “muito boa” para o seu aprendizado e que gostavam de conviver com os alunos especiais, pois assim podiam ajudá-los a crescer e também pelo fato de que “eles também são filhos de Deus”.

Sobre o comportamento dos alunos uma professora declarou: “Noto, em alguns momentos, que os alunos se desentendem, ora por terem costumes diferentes, ora por não entenderem as reações dos colegas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Há, em determinados momentos, demonstrações de agressividade entre colegas. Os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação são mais agitados e, às vezes, penso que seus coleguinhas não conseguem discernir o motivo dessa agressividade, gerando agressões físicas. Porém, o fato é que, sempre por algum motivo, ainda não explicado, eles conseguem superar essas dificuldades.”

Os alunos acreditavam que seus colegas especiais eram capazes de ter um bom aprendizado, apesar de terem raciocínio mais lento. Sobre a inclusão declararam: “A inclusão é legal porque ajuda as pessoas que necessitam”; “Eles são especiais como nós”, “Gosto de dar amor, carinho e amizade” e “É muito legal ajudar meus colegas”.

2.3 - O ponto de vista das mães

Todas as mães entrevistadas estavam cientes do processo de inclusão que estava sendo implantado na escola e tinham boas

expectativas com relação ao seu sucesso e aceitação. Alegaram também terem interesse em participar do projeto, colocando-se à disposição da escola para colaborar.

Entretanto, alguns receios foram mencionados, como o temor de que as crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação pudessem ser agressivas com as demais e o medo de que alguns pais pudessem se opor ao projeto.

Apontaram como vantagens do projeto o fato das crianças poderem crescer sem preconceitos, a integração e socialização das pessoas com deficiência no ambiente escolar regular e o favorecimento do seu aprendizado. Como desvantagens foram citados: o despreparo da escola para lidar com as reclamações e preconceitos de alguns pais, e a dificuldade de professores para lidar com alguns tipos de deficiência.

A opinião unânime das mães entrevistadas que possuíam filhos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola era a de que seus filhos estavam se desenvolvendo e se adaptando bem ao processo de inclusão.

3 - Considerações finais

Os relatos descritos de representantes de toda a comunidade escolar ilustram a interessante e a imprescindível tarefa coletiva de construção e realização de um novo modelo educacional. Professores, pais e alunos estiveram disponíveis para experimentar uma nova forma de convivência escolar, aquela que, segundo Mantoan (1997), considera a diferença como algo natural ou inerente na relação entre os seres humanos. O estar junto no cotidiano, que vai ensinando a todos o respeito às diferenças e a aceitação das limitações, enriquecendo a existência e desenvolvendo, em variados graus, os diversos tipos de inteligência que cada um possui (Sasaki, 2002; Cavalcante, 2005). Moffat (2002) vai além da concepção de respeito às diferenças, considerando-as singularidades, reconhecíveis por meio de atributos pessoais, necessidades, potencialidades e habilidades que, ao serem expressas, criam vínculos objetivos e de subjetividade capazes de dar sentido e significado ao trânsito de viver.

Nem todos os envolvidos nesse processo pareciam ter o mesmo grau de conscientização da relevância do processo de inclusão. Alguns

pais e professores opuseram-se ao projeto, talvez por temerem o seu fracasso, provavelmente influenciados pela antiga prática de agrupar os semelhantes para facilitar ou tornar mais “competente” a escolarização. O sistema educacional tradicional não era moldado pelo desafio de educar estudantes portadores de complexas características individuais, vindos de famílias e situações comunitárias complexas. É compreensível, portanto, a confusão dos educadores e dos pais sobre como melhor atender estudantes com aprendizagem difícil e com problemas emocionais, sociais e comportamentais (Stainback; Stainback, 1999).

Dalben (2004) já havia ressaltado que as mudanças ou reorganizações da ordem escolar (condutas, modos de pensar e valores) seriam processos lentos, decorrentes de mudanças graduais no modo de compreender a educação. Seria necessário um pouco mais de tempo para que o inédito se tornasse comum e para que os receios se abrandassem ou, como bem coloca esse autor, para que o espaço escolar, como elemento cultural, não fosse apenas um lugar onde ocorre educação, mas um componente que, apropriadamente, também educa.

Amaral (2004) nos alerta sobre a importância de toda a comunidade escolar concordar e participar ativamente na execução de seu Projeto Pedagógico para o alcance de suas metas. Antes dele, Araújo (2003) já considerava muito difícil trabalhar em um ambiente onde as pessoas possuísem valores antagônicos, sendo recomendável a concordância e a confiança de todos os membros da escola com os princípios básicos do projeto da instituição onde atuam.

A razão principal da necessidade de aceitação dos fundamentos do projeto pedagógico escolar repousa no fato de que é preciso que se efetuem ações integradoras eficazes para a obtenção de relações grupais mais produtivas (Carvalho, 2000), frente ao grande desafio da inclusão. As atividades desenvolvidas na escola com a participação de pais e mestres para angariar fundos poderiam exemplificar esse tipo de atividade integradora.

Também importantes foram as parcerias estabelecidas para a reforma e adequação do espaço físico. A mudança da estrutura física dos prédios é, sem dúvida, uma exigência imprescindível para apoiar as mudanças pedagógicas, que demandam também gente especializada, tempo e disposição dos educadores (Vayer, 1989; Rodrigues, 2002).

O trabalho dos educadores na Escola Inclusiva pode também se integrar àquele que os estudantes recebem de suas famílias, que foram as responsáveis pela primeira formação dessas crianças em processo de integração\inclusão (Lopes & Marquezan, 2000). Na integração\inclusão escolar, o aluno que conta com a orientação conivente de profissionais educadores e da família poderá, muito mais facilmente, adquirir êxito profissional e pessoal. Assim, é essencial que a família, consciente de seu papel social e das influências que exerce sobre a formação do indivíduo, participe ativamente da dinâmica escolar.

Segundo Castilho (2002), o convívio com diferentes crianças faz com que as crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação se desenvolvam com mais rapidez e qualidade. Entretanto, não somente os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação são beneficiados com a inclusão. A diversidade faz bem para todos porque cultiva a tolerância, diminui preconceitos e medos (Godofredo, 1991) e nos desafia a construir um mundo melhor, mais justo.

Referências

- AMARAL, A. L. O projeto político pedagógico de minha escola. *Coleção Vereda*, 5: 137-160. 2004.
- ARAÚJO, J. M. G. A escola como instituição e organização. *Coleção Veredas*, 5: 117-145. 2003.
- BAUER, A. M.; SHEA, T. *Inclusion 101 - how to teach all learners*, Baltimore: M.D. Paul H. Brookes Publ. Co. 1999.
- CARVALHO, J. L. Inclusão: direito singular e compromisso plural. *Revista Amae Educando*, 293: 20-21. 2000.
- CASTILHO, S. F. R. Educação Especial. *Revista Amae Educando*, 309: 15-18. 2002.
- CAVALCANTE, M. A escola que é de todas as crianças. *Revista Nova Escola*, 182: 24-26. 2005.
- CORREIA, L. M. *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora. 1997.
- DALBEN, A. I. L. F. Formas de organização do trabalho escolar. *Coleção Vereda*, 5: 159-185. 2004.
- FALSARELA, A. M.; SILVA, L. M. Preconceito na escola inclusiva. *Presença Pedagógica*, 46: 31-37. 2002.
- GODOFREDO, V. L. F. S. Integração ou segregação? *O discurso e a prática das escolas da rede oficial de ensino do Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro: UERJ. 1991.
- LOPES, R. P. V.; MARQUEZAN, R. O envolvimento da família no processo de integração\inclusão do aluno com necessidades especiais. *Pedago Brasil* (www.pedago-brasil.com.br). 2000.
- LÜSCHER, A. Z. Educação Especial: Inclusão e Exclusão. *Presença Pedagógica*, 28: 81-84. 1999.
- MANTOAN, M. T. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon. 1997.
- MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna. 2003.
- MANTOAN, T. Ensinando à turma todas as diferenças na escola. *Pátio – revista pedagógica*, 20: 18-23. 2002.
- MEC. *Salto para o futuro - educação especial: tendências atuais*. Brasília: Secretaria de Educação à Distância. 1994.
- MENDES, J. L.; SIQUEIRA, D. 2002. Educação Inclusiva bate recorde. *Jornal do MEC*, 22: 5-6. 2002.
- MOFFAT, A. Inclusão sem mágicas: o direito de ser diferente. *Educação Cidadã* 10: 29-30. 2000.

RODRIGUES, D. *Perspectivas sobre a inclusão; da educação à sociedade*. Porto: Ed. Porto, 2003.

RODRIGUES, G. Só a lei não basta. *Revista Isto É*, 1.706: 42-45. 2002.

ROMERO, J. F. As relações sociais das crianças com dificuldades de aprendizagem. In: C. Coll, J. Palácios e A. Marchesi (orgs.) *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.

SASSAKI, R. K. *Inclusão, construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed. 1999.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais*. Salamanca. 1994.

VAYER, P. *A integração da criança deficiente na classe*. São Paulo: Manole. 1989.

Capítulo XIII

O poder da comunicação

Mikaella Firveda Genaro Rios

Todo conhecimento e a busca por este é renovador e inovador. Na Língua Brasileira de Sinais (Libras) não poderia ser diferente. Aprender a língua que as pessoas surdas usam é um desafio para aqueles que são ouvintes, acostumados com a língua falada, pois muitas vezes deixam passar despercebidos a expressão de um olhar ou a leveza das expressões faciais presentes na língua de sinais.

A Libras está oficializada no Brasil desde o início do século XX. No passado, os surdos eram considerados incapazes de serem ensinados, por isso não frequentavam escolas. As pessoas surdas, principalmente as não oralizadas, eram excluídas da sociedade, sendo proibidas de casar, possuir ou herdar bens e viver como as demais pessoas, ou seja, a surdez e a consequente mudez confundiam-se com a inferioridade de inteligência. Assim, privadas de seus direitos básicos, ficavam com a própria sobrevivência comprometida.

O termo “surdo” é dado àquele indivíduo cuja audição não é funcional na vida comum, é aquele cuja audição, ainda que deficiente, é funcional com ou sem prótese auditiva. A perda da audição pode ser hereditária ou congênita.

Durante o século XVI, surgiram os primeiros educadores na Europa, criaram diferentes metodologias de ensino, que faziam uso da língua auditiva-oral nativa, língua de sinais, datilologia (representação manual do alfabeto) e outros códigos visuais, associados ou não a esses diversos meios de comunicação. A partir do século XVIII, após

o surgimento da primeira escola para surdos no mundo, situada na França, pode-se verificar o reconhecimento da importância da Língua de Sinais na educação dos surdos.

O oralismo ganhou força após a segunda metade do século XIX, em detrimento da Língua de Sinais que acabou sendo proibida de ser ensinada. No século XX, na década de 60, a Língua de Sinais ressurgiu, juntamente com o aparecimento de novas correntes de ensino, como a Comunicação Total, que defende a utilização de todos os recursos linguísticos, orais e visuais, privilegiando a comunicação, e não apenas a língua.

No Brasil, a educação dos surdos teve início durante o segundo império, com a chegada do educador francês Hernest Huet. Em 1857, inaugura-se o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), que, inicialmente, optou pela utilização da Língua de Sinais, mas a partir de 1911, passou a adotar o oralismo puro. Na década de 1970, a educadora Ivete Vasconcelos, da Universidade Gallaudet (até os dias atuais, é a única universidade cujos programas são desenvolvidos para pessoas surdas), localizada em Washington, chegou ao Brasil e implantou o ensino da Comunicação Total.

A Libras é, basicamente, produzida com as mãos, embora movimentos do corpo e face também exerçam diversas funções essenciais para a comunicação. Assim, como nas outras Línguas de Sinais, a Libras apresenta certas regras que especificam combinações possíveis e não possíveis, entre parâmetros de configuração de mão, movimento, localização espacial e orientação das palmas das mãos na formação do sinal, além das condições de simetria e de dominância que devem ser seguidas.

A partir da Declaração de Salamanca, 1990, o Brasil e a maioria dos países passou a adotar políticas de inclusão dos alunos com déficits de toda ordem no ensino regular. O objetivo dessa declaração foi o de instalar a equidade de oportunidades, que está declarada nos documentos emanados do MEC relativos à Educação Especial.

Através de um estágio incentivado pelo CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), tive a oportunidade de estar em contato com a Libras e, por conseguinte, de me encantar pela língua. Devido minha experiência nesse estágio, pude observar a grande dificuldade daqueles que desprovidos da audição, seja ela parcial ou total, encontram ao buscarem instituições capacitadas para ensinar Libras.

A Libras, como qualquer outra língua, não se aprende de forma isolada e distante de seu uso social. Aprende-se por meio da interação com outros sujeitos, na convivência diária com a comunidade surda, elemento comumente afastado da vida escolar. A linguagem é interação, é a mediação entre o homem e a própria realidade, não podendo ser estudada fora da sociedade e nem desvinculada do processo histórico-social.

A falta de conhecimento de como lidar com a comunicação e a educação dos surdos parte da sociedade, da família e dos educadores, o que acarreta o atraso no desenvolvimento cognitivo do surdo e da defasagem escolar deste. É como se a “deficiência” do sujeito surdo fosse edificada pela “deficiência” da sociedade em não saber como lidar com o sujeito desprovido da audição.

Há alguns anos atrás, eu nada sabia sobre a situação dos surdos, nem imaginava que a Libras pudesse alcançar tamanho domínio linguístico. Foi uma grande supressa perceber os desafios linguísticos que essas pessoas enfrentam, e como é importante o conhecimento de uma língua completamente visual-espacial, diferente da língua falada. É fácil aceitarmos naturalmente a nossa própria língua, talvez seja preciso encontrar outra forma de linguagem para percebemos o quão surpreendente pode ser a Língua de Sinais.

Ao ler pela primeira vez sobre o modo impar da linguagem dos surdos, a Língua de Sinais (LIBRAS), senti-me instigada a aprendê-la e a explorá-la. Com base nesse desejo comecei a me interessar pela cultura surda, parte essencial para compreender essa linguagem. Tive a oportunidade, no projeto citado acima, de ler alguns depoimentos de pessoas ouvintes que possuíam amigos, familiares e mesmo os curiosos em apreender a língua (LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais), relatos de novos conhecedores da Libras. Essa nova linha de estudo me conduziu às pessoas surdas, à comunidade surda e à suas famílias.

Há dois anos, tive a oportunidade de acompanhar uma aluna surda durante um estágio de licenciatura para a faculdade. O nome dessa aluna era Roberta; uma menina de seis anos, surda congênita (desde quando nasceu). Ela era muitíssimo animada, brincava como qualquer criança, curiosa, vividamente orientada para o mundo. Diferente de outras crianças surdas que vivem isolados do mundo. A diferença de Roberta com as outras crianças é simples: assim que os pais de Roberta perceberam que ela era surda decidiram aprender a

falar a Língua de Sinais, pois sabiam que ela não teria condições de assimilar facilmente a língua falada. Aprenderam e fizeram com que os parentes mais próximos, o avô e a avô, aprendessem também.

Quando Roberta completou cinco anos, a mãe dela fez o seguinte comentário: “Ouvimos que nossa filha tinha surdez profunda quando ela ainda tinha apenas 12 meses de idade, ou seja, vivenciamos inúmeras emoções boas e ruins, de desespero, pânico por não sabermos lidar com a situação. Após esse período de pânico e medo, nos acalmamos e vimos que a melhor solução para que nossa filha fosse feliz era de nos adaptarmos ao mundo dela.”. Dessa forma, os pais começaram a praticar em casa um português sinalizado; usavam uma linguagem própria para se comunicarem com Roberta, e como pais ouvintes sentiam certa dificuldade de transmitir a cultura ouvinte à filha por meio da Língua de Sinais. Era uma tarefa simultânea: aprender a língua e ensiná-la.

Após dois anos conheceram a Libras, e passaram a estudá-la com empenho. A dificuldade de compreensão da língua surgiu; os pais de Roberta perceberam que as estruturas complexas da Língua Portuguesa falada não se traduzem para a Língua de Sinais, e por causa disso reorientaram o modo de pensar para reproduzirem sentenças de um mundo visual. Foram surpreendidos por aspectos jamais vivenciados antes no mundo ouvinte; ficaram em alerta com as expressões faciais, humor, mímica, sinais conceituais e expressões idiomáticas. Segundo eles, ao aprender a Libras, descobre-se uma linguagem engenhosa, complexa, com estrutura gramatical diferente do português, sensível e de uma beleza imensurável.

Achei interessante a maneira de como a comunicação com Roberta refletiu nos padrões visuais de pensamento de seus pais. Agora eles pensam de um modo diferente a respeito aos objetos físicos, e de seu lugar e movimento, graças às expressões de Roberta. Primeiramente, veio o desejo de que a filha fosse semelhante a eles; em seguida, a utilização do português sinalizado, um sistema que não possui uma estrutura própria, sendo apenas uma transliteração da língua falada; e que eles gradualmente passaram a ter noção da importância da visualidade da filha, de seu uso de “padrões visuais de pensamento”, o que ao mesmo tempo demandou e gerou uma língua visual. Em vez de impor seu mundo auditivo à filha, como tantos pais de crianças surdas fazem, eles a incentivaram a ingressar e progredir

em seu próprio mundo visual, que eles com o tempo, passaram a compartilhar com ela.

Quando fui visitar a casa de Roberta, a primeira impressão que tive é que a família era unida, que existia, no ambiente familiar, muitas brincadeiras, interação e vivacidade. Não havia isolamento da criança de forma alguma. A própria Roberta é cheia de vida, curiosa, imaginativa e muito bem orientada para o mundo.

Quanto a mim, Roberta ficou desapontada pela minha falta de habilidade com a Libras, mas logo arranhou um jeito de me ensinar, com a ajuda de seus pais. Roberta, agora com oito anos, está no terceiro ano do ensino fundamental. Acho-a uma criança notável, ponderada e competente em seu mundo e, sobretudo, no auditivo. Parece-me bem à vontade para utilizar da Língua de Sinais com os adultos e crianças de seu colégio, que mantém um intérprete em uma sala mista de alunos.

Creio que minha experiência comprova a ideia de que a exposição, em comunhão com a idade da criança, e a linguagem visualmente coerente, desenvolve processos conceituais complexos. Roberta pensa e raciocina, utilizando com eficácia das ferramentas linguísticas que lhe foram dadas e forma ideias complexas.

A surdez profunda na infância é mais que um diagnóstico médico; é um fenômeno cultural que aplica padrões de problemas sociais, emocionais, linguísticos e intelectuais que se encontram ligados ativamente. Ao que me parece, as mães detêm um grande poder na comunicação ativa do filho, seja ele ouvinte ou não; elas conversam com seus filhos de diversos modos, e tendem a estar com maior frequência ao lado um do outro numa série de dicotomias. Algumas conversam com suas crianças de forma fundamental, compartilhando um diálogo, outras falam basicamente para os filhos, outras controlam as ações dos filhos, algumas descrevem o mundo amplo, no qual ocorreram eventos no passado, presente e futuro, outras comentam sobre o que se acontece no aqui e agora. Enfim, as crianças aprendem a partir de uma cópia fiel do mundo que as mães lhes apresentam.

Algumas mães introduzem um mundo que é povoado por objetos individuais, estáticos no tempo presente, rotulados de modo idêntico para os seus filhos desde quando começam a andar e durante todo o período de latência. Mães assim evitam o linguajar que se distancia do mundo perceptivo, e numa tentativa de compartilhar um mundo com sua prole, juntam-se aos filhos no mundo perceptivo destes e nele permanece.

Ao contrário dessas mães, existem aquelas que introduzem um mundo no qual as coisas vistas, tocadas e ouvidas são entusiasticamente processadas por meio da linguagem. Esse mundo é mais amplo, mais complexo e mais interessante para sua prole. Elas também rotulam os objetos do mundo perceptivo de seus filhos, porém usam denominações corretas para o objeto de percepção mais complexo, acrescentando atributos por meio de adjetivos. Estas mães incluem pessoas, dão nomes as ações e sentimentos de indivíduos no mundo e os caracterizam por meio de advérbios, só não descrevem o mundo perceptivo, mas também ajudam os filhos a reorganizá-los e a raciocinar sobre suas múltiplas possibilidades. Desse modo, incentivam a formação de um mundo conceitual que, longe de empobrecer, realça o mundo perceptivo, enriquecendo-o e elevando-o continuamente ao nível do signo e do significado.

O diálogo inadequado, a comunicação falha, em minha opinião, leva não apenas a não construção intelectual, como também à timidez e à passividade; o diálogo criativo, é um recurso rico utilizado durante a infância, desperta na criança a imaginação e a racionalidade, conduzindo a criança à autossuficiência e ao espírito arrojado.

Segundo Santo Agostinho (De Magistro), linguagem é “Todo sistema de signo apto para servir de meio de comunicação entre os homens.”. Linguagem e pensamento são pessoais, é a maneira de expressarmos a fala interna, ou seja, a nossa fala interna. Não ocorre que a linguagem tem uma estrutura formal. Não temos essa visão arquitetônica da linguagem, apenas nos expressamos. É a gramática interna que possibilita a língua, que nos possibilita articular nossos pensamentos. Será que a Língua de Sinais tem uma gramática?

Absolutamente. O reconhecimento linguístico tem marca nos estudos descritivos do linguista americano William Stoke em 1960. No tocante as línguas orais, as investigações vêm acontecendo há muito mais tempo, já que em 1660 (ou seja, trezentos anos antes) desenvolveu-se uma “teoria de língua em que as estruturas e categorias gramaticais podiam ser associadas a padrões lógicos universais de pensamento.” (Gesser, 2009)

Portanto, a ideia de que a Língua de Sinais tem uma estrutura não é tão nova assim. A mãe de Roberta me dizia extasiada sobre a

maneira natural de como sua filha havia começado a utilizar da Língua de Sinais quando ainda não tinha o domínio da Libras. Roberta descrevia os objetos com detalhes nas formas e no espaço em que se encontravam, uma percepção que sua mãe nunca havia percebido. Roberta mostrava coisas antes invisíveis aos olhos dos pais. A Libras poderia estar mais presente em nossas vidas, mas, infelizmente, não somos usuários dessa percepção tão singular da cultura surda.

A linguagem, seja ela falada ou de sinais, precisa ser introduzida sempre o mais cedo possível, senão seu desenvolvimento pode ser prejudicado. No caso de crianças profundamente surdas, o diagnóstico deve ser mais rápido possível, possibilitando o contato imediato dessas crianças com a Língua de Sinais, para que a criança se torne fluente e tenha uma boa comunicação com seus pais e, conseqüentemente, com seus professores, amigos e parentes. Nas palavras de Joseph Church:

A língua possibilita novas orientações e novas possibilidades de aprendizado e ação, dominando e transformando as experiências pré-verbais. [...] A linguagem não é apenas uma função entre muitas [...] mas uma característica muito difusa do indivíduo, a tal ponto que ele se torna um organismo verbal (cujas experiências, ações e concepções agora alteram-se segundo uma experiência verbalizada ou simbólica).

Em qualquer lugar que haja uma comunidade surda, haverá a Língua de Sinais, haverá interação entre os surdos. A Língua de Sinais não é universal, mas podemos afirmar que a vontade dessas pessoas de se comunicarem, sim, é universal, e essa vontade sempre será sinalizada, comunicada.

As investigações linguísticas afirmam a existência de características linguístico-estruturais que são comumente encontradas nas línguas humanas naturais. A crença de que a Língua de Sinais não tem uma estrutural gramatical está diretamente ligada com o fato de as pessoas acreditarem que essa língua não passa de mímica. Para demonstrar que a linguagem de sinais não é mímica, os estudiosos: Klima e Bellugi (1979) fizeram uma pesquisa a partir da observação de narrações que necessitariam de pantomimas durante a narração de histórias. O resultado da pesquisa mostrou que embora os surdos usuários da Língua de Sinais abrissem mão desse recurso para sinalizar o conceito, e cada sinal era posto de

uma forma, no andamento da narrativa da história, o conceito supracitado na sinalização continuava icônico.

No decorrer da pesquisa sobre a diferença da pantomima com a Libras, os estudiosos perceberam que as pantomimas observadas nas narrativas tinham muitas possibilidades, variando de um indivíduo para o outro, como se fosse algo individual, de acordo com a experiência que cada surdo tinha vivido, enquanto a ASL (Língua Americana de Sinais – Língua na qual a pesquisa foi realizada) permanecia apenas uma variedade convencionada e legitimada por determinado grupo de surdos que haviam estudado a língua. Outra diferença encontrada na pesquisa, segundo Gesser (2009), são as representações distintas na representação de um objeto como tal existe na realidade:

as pantomimas ou mímicas – uma vez que tentavam representar o objeto tal como existe na realidade – eram muito mais detalhadas, comparadas aos sinais americanos, levando muito mais tempo para sua realização. A pantomima quer fazer com que você veja o símbolo convencionado para esse objeto.

A Língua de Sinais tem todas as características que toda língua deve ter, isto é, tem uma estrutural formal, gramatical sob a qual pode haver o canal de comunicação. O que precisa ser feito é a conscientização das pessoas ouvintes, para que entendam que existe esse canal, e para que procurem a melhor forma de alcançá-lo. É através desse canal que a comunidade surda expressa seus sentimentos, emoções, ideias e conceitos abstratos. Assim como qualquer falante, os surdos podem discutir filosofia, arte, encenarem cena teatral, falarem sobre política, literatura e assuntos diversos.

A concepção de linguagem em Santo Agostinho é especialmente ligada ao “*inventio* da razão”, se levar em conta o que ele expressa através de signos e linguagem. O poder racional que possuímos se vale da razão (há diferença entre a razão como faculdade e o racional como atividade dessa faculdade). Esse mesmo poder descobre as coisas racionais e, ou seja, as obras do homem como, por exemplo: a linguagem, as palavras, os gestos. Esse mesmo poder racional, por um vínculo, de certa maneira natural ao homem, faz com que os seres que possuem em comum a razão se comuniquem entre si. Portanto, a linguagem constitui um instrumento indispensável de associação

humana e, de certa maneira, é um veículo para expressar o pensamento. Nas palavras de Santo Agostinho (2009): “O signo, a significação vista como relação entre signo e a realidade, e o ensino da verdade por meio da linguagem.”

O que os pais de Roberta fizeram de tão diferente para que a filha se desenvolvesse da melhor forma possível, foi achar o canal de comunicação entre eles e aceitarem o mundo de Roberta tal como ela o vive. Atualmente, os pais dessa criança veem no rosto da filha um sorriso, que reflete a vitória deles, vitória por vencerem preconceitos e redescobrirem em uma linguagem tão sensível e engenhosa.

A comunicação de Roberta, feita por meio de sinais, reflete hoje seus padrões visuais de pensamento. Isso me faz perceber o poder acolhedor da família e do “colher”, pois os frutos que os pais de Roberta hoje colhem, são os mais belos.

Linguagem é aprender, ensinar, expressar-se por meio de signos, sejam eles falados ou sinalizados, fazem parte da vida do homem. A comunicação entre os homens serve como troca de experiência e vivência; este é um dos fatores que condicionam a solidariedade, agrega valores quantitativos à qualidade de vida e à humanização da relação interpessoal.

Referências

AGOSTINHO, S., bispo de Hipona. De Magistro. Tradução e comentários de Bento Silva Santos. Petrópolis, RJ. Vozes, 2009.

ALVES, S. F. de L. *A produção de sentidos do surdo: entre o silêncio e as múltiplas vozes*. Uberlândia, 2003.

FALCÃO, L. A. *Aprendendo a LIBRAS e reconhecendo as diferenças: Um olhar reflexivo sobre a inclusão social: estabelecendo novos diálogos*. Recife, 2007.

GESSER, A. *LIBRAS? Que língua é essa?* São Paulo, 2009.

Sobre o livro

Formato	16 cm x 23 cm
Tipologia	Cambria Zurich BT ElegaGarmnd BT
Papel	Sufite 80g

Este livro faz parte da série “Novas pesquisas e relatos de experiências”, integrante da coleção “Educação Especial e Inclusão Escolar: política, saberes e práticas”. O objetivo desta série é divulgar resultados de pesquisas originais, relevantes e que possuam mérito reconhecido pela comunidade acadêmica na área de educação especial e inclusão escolar, bem como experiências de profissionais da área consideradas originais e relevantes ou que representem avanços significativos para o campo da Educação Especial, seja na perspectiva educacional, política ou social. Esta série, publicada pela Edufu, é organizada e originada no Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial – CEPAE/UFU, o qual tem suas ações voltadas para o desenvolvimento de projetos na área da Educação Especial, incluindo as discussões e reflexões sócio-político-educacionais e o fomento à construção de novos conhecimentos e alternativas de ação nesta área educacional. Os textos visam colaborar para atender as graves e emergentes dificuldades enfrentadas pelos profissionais que atuam nessa área e ainda para suprir a carência de apoio pedagógico ou de assessoria técnica por parte de profissionais qualificados, visando promover as pessoas com necessidades educacionais especiais em decorrência de alguma deficiência, seja física, mental ou sensorial, e também os possuidores de altas habilidades.



Ministério da
Educação

Secretaria de
Educação Superior
SESU

Secretaria de
Educação Continuada,
Alfabetização, Diversidade
e Inclusão - SECADI

DPEE - Diretoria de
Políticas Pedagógicas de
Educação Especial



Programa de
Pós-graduação
em Educação
PPGED/UFU



Editora filiada à



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

ISBN 978-85-7078-268-7



9 788570 782687