



Educação especial e inclusão educacional

**discussões, práticas e depoimentos
dentro das redes de ensino**

Claudia Dechichi
Juliene Madureira Ferreira
Lázara Cristina da Silva
Organizadoras

Coleção:
Educação Especial e Inclusão Escolar: políticas, saberes e práticas
Série:
Novas pesquisas e relatos de experiências | vol. 6

EDUFU

**EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO EDUCACIONAL:
discussões, práticas e depoimentos dentro das redes
de ensino**

PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Dilma Rousseff

MINISTRO DA EDUCAÇÃO
Aloízio Mercadante

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E
INCLUSÃO – SECADI
Cláudia Pereira Dutra

DIRETORIA DE POLÍTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
Martinha Clarete Dutra dos Santos

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – UAB
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA/CAPES
João Carlos Teatini de Souza Clímaco

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU | REITOR
Elmiro Santos Resende

VICE-REITOR
Eduardo Nunes Guimarães

INSTITUTO DE PSICOLOGIA – UFU | DIRETORA
Claudia Dechichi

FACULDADE DE EDUCAÇÃO | DIRETOR
Marcelo Soares Pereira Da Silva

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – UAB
COORDENADOR UAB/UFU
Maria Teresa Menezes Freitas

CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – CEaD
DIRETORA E REPRESENTANTE UAB/UFU
Maria Teresa Menezes Freitas

CENTRO DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E ATENDIMENTO
EM EDUCAÇÃO ESPECIAL CEPAE/UFU
Lázara Cristina da Silva

APOIO ADMINISTRATIVO
Maria Ivonete Ramos

REVISÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA
Valdete Aparecida Borges Andrade

Educação especial e inclusão educacional: discussões, práticas e depoimentos dentro das redes de ensino

Claudia Dechichi
Juliene Madureira Ferreira
Lázara Cristina da Silva

Organizadores

Coleção:
Educação Especial e Inclusão Escolar:
Políticas, Saberes e Práticas.

Série:
Novas pesquisas e relatos de experiências

Volume 6



REITOR

Elmiro Santos Resende

VICE-REITOR

Eduardo Nunes Guimarães

DIRETORA DA EDUFU

Joana Luiza Muylaert de Araújo

CONSELHO EDITORIAL

Carlos Eugênio Pereira

Cibele Crispim

Fábio Figueiredo Camargo

Francisco José Torres de Aquino

Guilherme Fromm

Luiz Fernando Moreira Izidoro

Narciso Laranjeira Telles da Silva

Reginaldo dos Santos Pedroso

Sônia Maria dos Santos

Copyright © Edufu

Editora da Universidade Federal de Uberlândia/MG

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total por qualquer meio sem permissão da editora.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

E24e Educação especial e inclusão educacional : discussões, práticas e depoimentos dentro das redes de ensino / Cláudia Dechichi , Juliene Madureira Ferreira , Lázara Cristina da Silva organizadores. Uberlândia : EDUFU, 2015.
157 p. (Coleção educação especial e inclusão escolar : políticas, saberes e práticas. Série novas pesquisas e relatos de experiências ; v. 6)

ISBN: 978-85-7078-421-6

1. Inclusão em educação. 2. Educação especial. I. Dechichi, Cláudia. II. Ferreira, Juliene Madureira, 1982-. III. Silva, Lázara Cristina da. IV. Série.

CDU: 376:373

EQUIPE DE REALIZAÇÃO

Editora de publicações
Assistente editorial
Coordenadora de revisão
Projeto gráfico, editoração e capa

Maria Amália Rocha
Leonardo Marcondes Alves
Lúcia Helena Coimbra Amaral
Ivan da Silva Lima

Sumário

- 7 Apresentação
- 9 Capítulo I
Educação infantil no campo e inclusão: reflexões a partir da relação escola-família
Luciana Pereira de Lima
Ana Paula Soares da Silva
- 29 Capítulo II
“Aprende como qualquer aluno, mas o professor precisa explicar 2, 3 vezes a mesma coisa” – a surdez em um contexto de Ensino a Distância
Anamaria Silva Neves
Janaina Carrijo
Paula Cristina Medeiros Rezende
- 59 Capítulo III
Crianças com epilepsia e sua participação na vida escolar
Kátia de Souza Amorim e Flávia Luvizotto A. Pádua
- 79 Capítulo IV
A inclusão de alunos com deficiência visual em instituições de ensino superior na cidade de Uberlândia
Lavine Rocha Cardoso Ferreira (ESEBA/UFU)
Arlete Aparecida Bertoldo Miranda (FACED/UFU)
- 95 Capítulo V
Vestibular: desafios sociais e educacionais a partir de experiências nas instituições de ensino superior na cidade de Uberlândia
Lavine Rocha Cardoso Ferreira
Arlete Aparecida Bertoldo Miranda
- 117 Capítulo VI
A docência em Educação Física: analisando a formação inicial com vistas à efetivação do processo de inclusão
Lucas Barbosa Resende
Julienne Madureira Ferreira
- 141 Capítulo VII
Um diálogo autobiográfico: sobre os enfrentamentos, os desafios e as conquistas frente à distrofia muscular progressiva
Giuliano Micheloto
Anamaria Silva Neves

Apresentação

O 6º volume da Coletânea “Educação Especial e Inclusão Escolar: Políticas, Saberes e Práticas” traz discussões atuais sobre o processo de inclusão escolar tendo como fonte resultados de pesquisas e relatos de experiências em distintos contextos. Para a organização deste livro buscou-se utilizar textos que abordassem a temática específica por pontos de vista diferentes dos volumes anteriores, sempre tendo como referência a necessidade de divulgar e ampliar a discussão nas suas possibilidades e potencialidades, em detrimento de reforçar desafios e limitações.

No primeiro capítulo, de forma inédita em nossa coletânea, a reflexão sobre o processo de inclusão social/escolar é discutido a partir da realidade da vida nos contextos rurais, tendo como referência os processos de escolarização realizados em assentamentos no interior de São Paulo. As autoras Luciana Pereira de Lima e Ana Paula S. da Silva levantam importantes questionamentos sobre a relação família/escola e as implicações desse espaço/tempo para o desenvolvimento das crianças.

No segundo capítulo o tema da educação especial será discutido no contexto da educação a distância, trazendo reflexões importantes sobre as representações sociais do processo de aprendizagem das pessoas surdas e as repercussões dessas representações para o processo de ensino/aprendizagem.

Com o terceiro capítulo, as autoras Kátia S. Amorim e Flávia Luvizotto A. Pádua discorrerão sobre resultados de uma pesquisa específica com crianças com epilepsia e como essa condição é vista dentro do contexto escolar. A fundamentação teórico-metodológica da Rede de Significações utilizada nesta pesquisa traz uma relevante e singular discussão sobre os processos de constituição do sujeito com epilepsia dentro da escola e, a partir daí, elucida elementos do processo de desenvolvimento desta criança dentro desse contexto.

No quarto e quinto capítulos a educação inclusiva é discutida dentro do nível do ensino superior, elencando para essa discussão os processos de ingresso e permanência no sistema público de ensino. Lavine R. C. Ferreira e Arlete A. B. Miranda vão trazer resultados de pesquisas e reflexões sobre possibilidades e necessidades de mudanças nessa esfera do ensino tomando como base a legislação e situações vivenciadas com pessoas portadoras de deficiência visual na cidade de Uberlândia.

No sexto capítulo, a formação de professores é destacada pelos autores Lucas Barbosa e Juliene M. Ferreira, que abordam a formação inicial de professores na área da Educação Física, tendo em vista o

processo de Inclusão escolar. O texto traz reflexões sobre a importância da estruturação de um currículo de formação básica que respeite e que se preocupe com as demandas da educação especial dentro da perspectiva da educação inclusiva para todas as licenciaturas, não apenas para os cursos de pedagogia.

Por fim, no sétimo capítulo, traz-se, com o relato de uma experiência de vida um sensível porém significativo olhar sobre o cotidiano de uma pessoa que vivencia o atual processo de inclusão escolar. Giuliano Micheloto e Anamaria Silva Neves não discorrem apenas sobre as limitações e os desafios da Distrofia Muscular Progressiva, mas também questionam sobre o próprio processo de inclusão e alguns elementos que são de suma importância para que ele de fato se concretize a partir de quem de fato o vive.

Juliane Madureira Ferreira

CAPÍTULO I

Educação infantil no campo e inclusão: reflexões a partir da relação escola-família

Luciana Pereira de Lima¹
Ana Paula Soares da Silva²

No Brasil, nas últimas décadas, vem sendo discutido e defendido o paradigma da Educação Inclusiva. De acordo com Carneiro (2012), a Educação Inclusiva pressupõe a garantia de acesso, permanência e condições de desenvolvimento e aprendizagem de *todas as crianças* no sistema de educação. Ao falar de *todas as crianças*, a autora destaca aquelas que possuem deficiências e que estão na faixa etária de 0 a 6 anos, afirmando a necessidade de a Inclusão ocorrer desde a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica.

A Educação Infantil Inclusiva se caracteriza pelo atendimento educacional especializado das crianças com deficiência na própria Creche ou Pré-escola ou em outro equipamento educacional que trabalhe com as crianças matriculadas nas instituições de Educação Infantil, de forma articulada com a família e comunidade (Lópes, 2010).

Diversas legislações nacionais, em diálogo com o paradigma da Educação Inclusiva, foram promulgadas para garantir o direito das crianças deficientes à Educação Infantil. Dentre tais legislações podemos citar a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996). Documentos e publicações da Educação Infantil e da Educação Especial, em consonância com as legislações citadas, também reafirmam o direito das crianças de 0 a 6 anos e deficientes ao acesso e permanência na Escola (Brasil, 2006, 2008a), sejam elas residentes nas áreas urbanas ou nas áreas rurais.

No que tange às crianças deficientes e moradoras em territórios rurais, documentos e publicações da Educação do campo também indicam o direito das mesmas à Educação Infantil (Brasil, 2002, 2008b). Nas Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento

¹ Doutora em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP).

² Docente do Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP), coordenadora do subgrupo SEITERRA/CINDEDI-USP.

de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo (artigo 5º), afirma-se que os “os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular” (Brasil, 2008b).

Apesar das garantias legais, a inclusão, para além desse aspecto, como afirma Camargo-Silva (2011), ainda é um desafio a ser enfrentado do ponto de vista da revisão de currículos e métodos, da capacitação de profissionais e da ampliação de recursos. Nesse capítulo, defendemos que dois outros pontos sejam adicionados a essa lista: o ponto de vista da relação família-Escola; a questão da Educação Infantil Inclusiva em área rural.

De acordo com Caiado e Meletti (2011), há ainda um silêncio da produção científica nacional sobre a interface da Educação Especial na Educação do campo. Acreditamos que tal processo na ciência, que reflete uma posição de marginalidade também no âmbito social, é ainda maior quando está em pauta as crianças de 0 a 6 anos moradoras do campo. Neste caso, poder-se-ia falar de um triplo silenciamento que ocorre pela questão etária, pela vinculação com o rural e pelo fato de ser deficiente.

Só recentemente temos vivenciado, no nosso país, um movimento nacional visando conhecer e dar visibilidade a Educação Infantil nas áreas rurais.³ A Inclusão na Educação Infantil no campo surge como uma temática a ser ainda investigada e debatida. É do lugar de pesquisadoras da Educação Infantil no campo que pretendemos contribuir com a discussão sobre tal temática.

³ A Educação Infantil para as crianças de área rural foi pautada no conjunto das reivindicações presentes no documento Por uma Educação do Campo: Declaração de 2002, produzido no âmbito do Seminário Nacional por uma Educação do Campo. Esse evento deu continuidade ao movimento por uma Educação do Campo, protagonizado por movimentos sociais ligados à questão agrária. No contexto da Educação Infantil, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil Brasileiro – MIEIB vem pautando a temática nos seus encontros a partir de 2011 (SILVA; PASUCH; SILVA, 2011). Desde 2008, a Coordenação Geral de Educação Infantil da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (COEDI/SEB/MEC) assumiu importante papel na articulação nacional de pesquisadores e movimentos sociais e sindicais da Educação Infantil e da Educação do Campo de diferentes regiões do país. Em 2008, ocorreu o Encontro sobre Educação Infantil do Campo, no Ministério da Educação. Em 2010, foi criado pela COEDI um grupo de trabalho para elaboração de Orientações curriculares nacionais para a Educação Infantil do campo, tarefa que desencadeou reuniões regionais e o I Seminário Nacional de Educação Infantil do Campo, realizado em dezembro daquele ano em Brasília.

O presente capítulo é fruto de uma pesquisa que teve o intuito de investigar significações de profissionais da educação e famílias moradoras em áreas rurais sobre a relação entre a Educação Infantil e as famílias do campo. A pesquisa foi realizada em uma Escola municipal, que chamamos de Escola Flamboyant,⁴ localizada no campo de um município de Minas Gerais, que atendia crianças no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Participaram da pesquisa profissionais da educação (1 diretora, 2 vice-diretoras, 1 pedagoga e 2 professoras) e famílias atendidas pela instituição escolar (1 morava em assentamento rural, 2 em casas de uma indústria e 2 em fazendas). Para a construção dos dados foram realizadas observações na Escola e nas residências das famílias, e entrevistas com as 6 profissionais da instituição escolar e as 5 famílias do campo que possuíam filhos na Educação Infantil.

Uma das crianças da Educação Infantil, que chamaremos de Iago e que era filho de uma das famílias participantes do estudo, possuía, de acordo com seus pais, dificuldades de dicção e nas interações sociais. Pretendemos, neste texto, discutir a relação entre a família de Iago e a Escola sob a ótica da família – a partir da análise de entrevista realizada com a genitora da criança – e, ao realizar tal discussão, evidenciar elementos que nos permitam refletir sobre a Educação Inclusiva na Educação Infantil no campo.

Os contextos da pesquisa: a escola e a família de Iago

A Escola Flamboyant era uma instituição municipal, fundada na década de 1990, localizada próxima a uma rodovia do município e em uma região cercada por assentamentos, acampamentos, fazendas e agroindústrias.

A Escola atendia cerca de 500 crianças/adolescentes, sendo oferecidas vagas da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. No que tange à Educação Infantil a mesma possuía, em 2010, *uma sala* composta por 24 crianças de 5 anos.

A Escola atendia as crianças de segunda-feira a sexta-feira, com exceção dos feriados e períodos de recesso, e cumpria, anualmente, 200 dias letivos. O seu horário de funcionamento era das 7h às 17h.

No que se refere à sua estrutura física, a Escola possuía energia elétrica, sistema de esgoto e água encanada. A instituição contava ainda com: sala da direção, sala de coordenação, sala dos professores, sala de

⁴ Por questões éticas, o nome da Escola e de pessoas participantes da pesquisa, apresentados no presente texto, são fictícios.

vídeo, salas de aula, secretaria, laboratório de informática, laboratório de ciências, biblioteca, quadra de esporte coberta, parque infantil, piscina, cozinha, refeitório, banheiros e depósito. As salas da Escola eram agrupadas e localizadas em prédios distintos e, às vezes, distantes uns dos outros. Além desta estrutura física, a instituição escolar contava ainda com alguns recursos digitais e audiovisuais como internet, máquina fotográfica, *data-show*, som e filmadora. Não havia estrutura adaptada para atender crianças com deficiências.

Para a realização de suas atividades, a Escola possuía 68 profissionais, sendo os mesmos: diretora, vice-diretoras, orientadoras, supervisora, professores, auxiliares de serviços gerais e profissionais da administração. A maioria dos professores possuía nível superior e pós-graduação. No que tange à Educação Infantil, a Escola contava com 6 professores, a saber: 1 regente,⁵ 1 de Informática, 1 de Artes, 1 de Educação Física, 1 de Recreação e 1 de Literatura. Todos estes profissionais residiam na cidade.

O município oferecia aos profissionais da Escola Flamboyant transporte para irem e voltarem de suas residências. O transporte era oferecido ainda para todas as crianças atendidas pela instituição escolar. O transporte das crianças da Escola Flamboyant era feito por vans e ônibus. As vans realizavam o transporte das crianças que moravam em locais cujas estradas eram mais estreitas e de difícil acesso para veículos maiores, enquanto os ônibus eram utilizados para irem aos locais de mais fácil acesso. O tempo que os veículos utilizavam para buscar as crianças variava de 1 hora a 2 horas (desde a saída da Escola até a volta à instituição) já que os percursos eram distintos para cada veículo. Os percursos percorridos pelas vans e ônibus eram compostos por estradas de terra e também por trechos da rodovia (próxima à Escola Flamboyant). Tal rodovia era asfaltada e possuía intenso fluxo de carros, caminhões e outros veículos. Não havia nas vans e ônibus monitores para acompanharem as crianças, sendo o motorista o único adulto presente nesses veículos.

No que tange às famílias atendidas pela Escola, verificamos que a maioria era de camada popular, sendo assentados, acampados, funcionários de fazendas e de indústrias da região. A família de Iago compunha o grupo

⁵ O termo “regente” era utilizado na Escola para se referir ao professor que ficava maior tempo com as crianças da Educação Infantil. O mesmo se diferenciava dos demais professores da Educação Infantil, que eram de áreas específicas (Exemplo: Informática) pelo tempo de permanência na sala e, ainda, pelo fato de ter a possibilidade de trabalhar temáticas gerais com as crianças e não conteúdos específicos como os demais.

de famílias que estava vinculado ao trabalho nas indústrias. A mesma residia em uma casa da indústria onde o pai de Iago trabalhava e que se localizava ao lado de outras três casas, também pertencentes à indústria e nas quais residiam três famílias distintas. A casa de Iago era pequena e tinha uma estrutura nova. A família de Iago não tinha veículo próprio.

A família de Iago era composta por sua mãe (Inês) e pai (Inácio). Iago tinha ainda mais duas irmãs por parte de mãe, resultado da primeira união de Inês. A união de Inês com Inácio constituiu-se como seu segundo casamento. A família de Iago mudou-se para a zona rural quando este estava com 1 ano de idade.

A RELAÇÃO ENTRE A ESCOLA E A FAMÍLIA DE IAGO

A inserção de Iago na Educação Infantil

Iago foi para a Escola Flamboyant aos 5 anos de idade, ingressando na Educação Infantil. No entanto, segundo Inês, a família desejava que o filho tivesse frequentado a Educação Infantil a partir dos 4 anos de idade:

*“..Eu queria ter posto ele com 4 anos *justamente por causa do problema dele (...)* Que nem o médico falou: ‘Quanto mais rápido ele, ele entrar dentro de uma Escola, pra trabalhar com outras crianças, pra ele ter contato com outras crianças ele tanto ia melhorar a fala, né?’, porque ele ia ter contato com outras crianças, como[ia melhorar] o comportamento dele (...). Tanto é que ele, a fala dele melhorou noventa por cento... A gente entende praticamente tudo que ele fala (...).”* Aí eu não coloquei o ano passado, por isso, por que ali não tinha[atendimento] de quatro (...) E na cidade tinha mas não tinha como estar levando...” (Genitora Inês)

Percebemos que discursos médicos sobre a importância da Pré-escola para o desenvolvimento da criança por meio das interações criança-criança despontaram como um elemento importante que interferiu na demanda da família pela Pré-escola no campo a partir dos 4 anos. As dificuldades na fala de Iago e nas interações sociais emergiram como elementos adicionais na afirmação da necessidade da Pré-escola também na área rural. Apesar de ser uma demanda da família, o oferecimento da Educação Infantil para as populações rurais foi indicado como sendo precário pela genitora de Iago, que afirmou sua existência na cidade, mas que é inacessível às famílias do campo, tendo em vista a impossibilidade de deslocamento para o meio urbano. Entendida como importante para o

desenvolvimento de Iago e para enfrentar suas deficiências, sua inclusão na Educação Infantil teve que ser atrasada em relação às expectativas familiares dada a não oferta no meio rural.

Sobre o não atendimento das crianças de 4 anos na Escola Flamboyant, Inês afirmou:

“... Eu acho que [a Escola Flamboyant] teria que receber a partir de 4 anos, igual a Escola que tem lá no Bairro Jardim Paranaíba [na cidade] recebe de 4 anos (...). Sabe? Então, quer dizer, está certo que não vai ser uma obrigação muito severa mas a criança já vai se adaptando melhor à Escola, né?, de 4 anos (...). Eu não entendo porque que lá aceita até de 4 anos e aqui não, sendo que é Escola municipal do mesmo jeito, mesma coisa (...). Eu, então, pra mim todas Escolas municipais teriam que receber criança... Se uma recebe de 4 anos, todas têm que receber (...). Mas, por exemplo, se for só as particular que recebesse de 4 anos e as municipal não, aí sim, aí justifica, de uma não ter... e a outra ter. Agora uma ter e a outra não ter, não justifica... Vai justificar o quê? E eu tenho certeza que se eles abrir ali vai ter criança pra isso...”
(Genitora Inês)

Inês defendeu a ideia de que deve haver Creches e Pré-escolas nas áreas rurais, possibilitando o trabalho de ambos os genitores no âmbito extra doméstico. Percebemos que a questão do acesso à Educação Infantil parece se relacionar também com a ideia de que deve existir uma igualdade de direitos e de oportunidades entre campo e cidade, sendo a precariedade do acesso à Educação existente no campo questionada pela família.

Nas falas da genitora de Iago, notamos o quanto a família valorizava a Educação do filho. A entrada da criança na Educação Infantil foi concebida, neste cenário, como algo importante, conforme relato a seguir:

“... Eu fiquei muito feliz [com a ida de Iago para a Escola] assim, foi uma emoção muito grande, ainda mais que ele estava muito satisfeito, sabe?...”(Genitora Inês)

A ida da criança para a Escola é descrita como um momento alegre para a genitora e para a criança. Sobre este momento, Inês relatou ainda:

“...E eu tinha muito medo, por ele ser uma criança muito difícil de trabalhar com ele, de lidar com ele, que ele é muito custoso, então eu estava com muito medo tanto é que fui no primeiro dia de aula pra isso, pra conversar com a Pamela [professora], com a diretora, com todo mundo que é pra ‘Olha

estou entregando meu filho pra vocês, mas meu filho é assim, assim... Pelo amor de Deus fica de olho nele!’ porque o Iago se você soltar ele, ele sai doido desembestado, e ali, você viu que ali é tudo aberto? Então, meu medo maior era esse ali. Dele sair igual um doido desvairado e parar naquela rodovia, que ali está pertinho da rodovia...’ (Genitora Inês)

Inês indicou que, tendo em vista características do filho, visto como “muito custoso”, e da Escola, que se localizava próxima a uma rodovia e cuja estrutura aberta não garantia a segurança do filho, a ida de Iago para a Escola também foi motivo de preocupações e receios por parte de familiares. A conversa com profissionais da instituição escolar, como a professora e a diretora, para solicitar a proteção da criança foi uma das ações realizadas pela família no início do estabelecimento da relação Escola e família.

Receios relativos à segurança de Iago também surgiram com o seu ingresso à Escola devido à necessidade do transporte escolar:

“... Eu consegui pôr ele na van, por que até então eles queriam, eles alegou que o Iago tinha que ir no ônibus. Só que o dia que eu fui fazer a matrícula dele eu fui no ônibus, né? Eu falei, ‘Se for pro meu filho estudar nessa Escola dentro desse ônibus ele não estuda aqui’, porque o ônibus não tem uma estrutura, não tem um cinto de segurança, os meninos ficam todos correndo pra lá e pra cá dentro do ônibus, o ônibus andando na rodovia...Falei ‘Deus me livre e guarde! Se o motorista tiver que fazer uma freada brusca ou alguma coisa, vai vazar menino’ (...) Falei ‘Não deixo nunca’. Aí eu fui, conversei com o motorista da van (...) Eu tive a ideia, ‘Vamos conversar com o motorista, né?’, foi o Seu Moisés... Aí foi o Seu Moisés falou que não, que ele passava aqui na porta tanto pra ir como pra voltar, falei ‘Então não custa nada parar pra pegar aqui as criança’. Aí eu fui tal, conversei, fui e conseguimos (...) Porque a van é um carro menor, né? Eles não ficam correndo lá dentro, nem nada e tem o cinto de segurança, né? Então quer dizer, o risco – corre risco do mesmo jeito na rodovia – só que o risco é bem menor, né?, do que dentro do ônibus...’ (Genitora Inês)

Inês apontou como o deslocamento das crianças pequenas do campo no transporte escolar seria perigoso. Visando reduzir o risco do transporte escolar, a genitora indicou o estabelecimento de diálogos com o motorista escolar para que o mesmo aceitasse transportar o filho na van, considerada como mais segura para as crianças.

Os instrumentos da relação entre a escola e a família

O diálogo com o motorista do transporte escolar e a ida da família à Escola foram instrumentos utilizados para o estabelecimento da relação Escola e família não apenas no momento de ingresso de Iago na Escola, mas também ao longo de toda a sua permanência.

No entanto, o comparecimento da família à Escola, de acordo com Inês, era muitas vezes impossibilitado, tendo em vista a grande distância geográfica entre as instituições familiar e escolar associada ao fato de a família não possuir transporte próprio e de a Escola e o município não permitirem o uso do transporte escolar pelos pais.

Tais características do campo, da família e da Escola, impossibilitavam o comparecimento dos pais em momentos de encontros promovidos pela Escola entre famílias e profissionais da educação, como por exemplo em reuniões escolares:

“...Uma vez [a Escola] chamou mesmo [para reunião], mas aí não fui (...) Ir que jeito? Pra ir até que dava pra ir, eu ia no ônibus, mas ia voltar de que jeito? (...) Esperar achar uma carona de lá pra cá?, muito difícil...”. (Genitora Inês)

A dificuldade de ida da família à Escola, nos horários e formas estipulados pela instituição escolar, contribuía, de acordo com os relatos de Inês, para tornar distanciada a relação da Escola com a família.

Segundo Inês, a comunicação entre a Escola e família ocorria ainda por meio do uso de outros instrumentos, como bilhetes e telefone. No entanto, geralmente, o uso de tais meios era limitado a situações em que a Escola realizava queixas de Iago aos pais:

“...A Escola só manda bilhete pra ir conversar quando acontece alguma coisa de grave lá...”. (Genitora Inês)

“... Quando eu preciso eu que tenho que estar ligando, a Escola só me ligou acho que uma ou duas vezes durante esse ano inteiro e foi pra reclamar do Iago...”. (Genitora Inês)

Percebemos que Inês teceu críticas aos momentos/motivos de a Escola comunicar com os pais e que estariam restritos a episódios problemáticos.

As queixas sobre o comportamento de Iago na Escola

Inês afirmou que a Escola buscava se relacionar com a família para, estritamente, realizar queixas relativas ao comportamento de Iago. Tal postura da Escola em relação à família foi alvo de duras críticas por Inês, conforme consta no relato a seguir:

“...Eu até questioneei com a Vilma [vice-diretora], fui bem irônica mesmo, falei: ‘Engraçado Vilma você me desculpa, mas pra reclamar do Iago, falar que o Iago bateu no fulano, no siclano que fez e aconteceu, você lembrou do meu telefone? Agora pra me ligar pra me falar que o Iago está bem, pra me falar que o Iago está isso, está aquilo, pra me dar notícia das coisas que estão acontecendo, vocês não lembram o número do meu telefone? Igual pra reclamar dele isso vocês lembram?’ (...) ‘Não, que não é assim não’. Elas contorcem de uma forma, sabe? Elas saem de uma situação de uma forma incrível...” (Genitora Inês)

Percebemos que a genitora mencionou ter questionado, junto à direção escolar, os momentos escolhidos pela instituição para se relacionar com a família e indicou seu desejo de que a relação entre Escola e pais ocorresse tendo em vista metas diferenciadas que incluem a conversa de uma forma mais ampla sobre o cotidiano e as conquistas da criança na instituição. A forma como ocorriam a escuta e a argumentação da Escola sobre as queixas da família parecia contribuir para que a relação Escola e pais fosse vista, por Inês, como sendo insatisfatória.

Em outros relatos, Inês teceu outras críticas às ações da Escola junto às famílias e às crianças:

“... Eles nunca sabem de nada (...) O Iago já sumiu “R” [muitas] coisas na Escola. Liga lá pra saber ninguém sabe de nada (...) Você entendeu? Eu pergunto ‘Escuta, como que vocês, um professor de criança de cinco anos simplesmente as crianças me alega que não fica ninguém com eles no recreio, no lanche?’ Por isso que o Iago some tudo porque criancinha de cinco anos tem umas que têm mais responsabilidade de guardar as coisinhas tudo, só que tem outros, no caso do Iago, deixa tudo jogado. Então se a professora está lá junto: ‘Iago, ó, vem catar suas coisinhas, guardar dentro da sua lancheira pra ir embora bonitinho’. Menina mas já foram cinco toalhinhas! Duas garrafinhas térmicas, lancheira já foram duas! (...) Aí vai ‘Não, porque não fica sozinho de jeito nenhum. Isso fica gente junto’. E aí? Só que eu acredito nas crianças. Que criança não mente, é muito difícil uma criança mentir...” (Genitora Inês)

“... Ali um dia que eu tive lá (...) eu fiquei lá de fora esperando a van, né? Aí eu estou lá de fora esperando assim... Eu só observando... Aí... é... as professoras começaram a sair das salas com os alunos, né? Não tinha dado o sinal ainda. E eu fui vendo uma professora, duas professoras, fui vendo as salas saindo... E cada professora que ia saindo com seus alunos ficava junto com seus alunos até no horário do sinal. Sabe?, ficava meio perto... Teve uma que eu estava mais perto dela que ela saiu da sala, ela nem não misturou com as outras crianças... Ela ficou com a turminha dela ali, ficou brincando de amarelinha e tal com os alunos dela... Aí a hora que eu vi a Dona Pamela [professora] saindo da sala, ela foi, falou tchau pros meninos e vazou pra secretaria, os meninos xiiiiii esparramou. O Iago foi lá pra aquele parquinho brincar... e é onde some as coisas dele! Aí eu falei assim ‘Ah... agora eu estou vendo como que some as coisas do Iago’ (...) Você entendeu? E ela simplesmente... Aí ficou uns dez minutos! Dez minutos é muita coisa pra uma criança que está com sede de brincar... Em dez minutos ele machuca, em dez minutos ele perde as coisas, você entendeu? Aí eu virei pras professoras que eu vi brincando de amarelinha, deu o sinal aí que ela foi ‘Tchau, meus filhos, tchau beijinho, tchau, tchau’. Aí eu chamei ela, falei ‘Fulana, você é professora de que série?’, mas nem lembro mais agora. Falei: ‘Olha, eu quero te dar os parabéns’. Eu fui irônica! Falei ‘Olha eu quero te dar os parabéns porque você está uma excelente professora, diferente da Pamela, e falei o nome, que simplesmente saiu de sala, largou os meninos, crianças de cinco aninhos, soltou os meninos aí e voltou pra sala’. É isso que eu questiono, você entende? O carinho, o capricho de zelar, de olhar... ‘Ai, porque eu amo meus filhos, porque eu amo isso’ ama nada, se amasse não deixava eles livre assim solto do jeito que ela faz, e vem falar pra mim que faz, que olha. Não olha. Se eu vi fazendo esse dia, é óbvio que ela faz direto...” (Genitora Inês)

Nos relatos de Inês, ela se posiciona como uma genitora preocupada com o filho e que buscava se relacionar com a instituição escolar. Inês mencionou a realização de tentativas de aproximação com a Escola e sua dinâmica por diferentes formas (conversa com profissionais, observações e escuta de crianças) para obter informações sobre o filho e sobre as práticas de cuidado e educação da criança na Escola. Concomitantemente, a genitora indicou como a conversa com a Escola, a fim de obter dados sobre a criança ou para discutir questões relacionadas ao cuidado do filho (como a supervisão das crianças nos horários de recreio e saída), era permeada por tensões e dificuldades. Ao realizar queixas sobre e para a Escola, notamos que a genitora não se aliou às justificativas e dizeres dos profissionais, questionando a veracidade das falas da instituição

escolar. Tais falas, segundo Inês, iam de encontro às falas das crianças, consideradas por Inês como sendo verdadeiras. Nos relatos de Inês percebemos fragilidades no diálogo entre Escola e família, assentadas principalmente na desconfiança, na perspectiva da mãe. Dificuldades na relação entre as instituições escolar e familiar também foram indicadas nos relatos a seguir:

“... O que eu sinto forte ali é exclusão. O Iago está sendo excluído, tanto pelos funcionários da Escola, como os coleguinhas porque, sabe?, porque está tendo muita briga. Eu acho que o problema do Iago, por ele não falar direito, as crianças não devem entender... Isso tem... as criança caçoam, tiram sarro dele, sabe?, e ele fica agitado, ele fica nervoso com isso, entendeu? Aí que que acontece?, parte pra briga...” (Genitora Inês)

“... Eu não vejo, eu não vejo o trabalho dele [Iago], eu não vejo produção [na Escola] (...) Elas [professoras] não insistem (...) elas largam ele pra lá...” (Genitora Inês)

“... Eu vejo que ele [Iago] aprende alguma coisinha, mas muito pouquinho (...) Eu vejo assim pela Íris [colega de sala de Iago] que entrou junto no mesmo ano, sabe? A Íris sabe muito mais do que ele, mas assim está certo que o Iago tem uma certa dificuldade maior que a Íris, que a Íris é uma menina mais calma e tal, mas cadê essa professora?, pra estar ajudando o Iago, estar vendo que o Iago tem essa dificuldade, de estar ajudando ele mais...” (Genitora Inês)

Nos trechos apresentados, percebemos o quanto a relação da Escola com a criança era vista pela família como sendo inadequada, sendo que Inês, inclusive, utilizou o termo “exclusão” para referir-se ao processo que seu filho vivencia na Escola. A própria mãe vê, na Escola, um espaço de produção de exclusão de seu filho. Na relação com a Escola, Inês parecia sentir a existência de um desinteresse por parte da instituição escolar em relação a Iago, indicado pela genitora como sendo uma criança que apresentava maiores dificuldades para se comunicar com os colegas e para realizar as atividades propostas. A genitora demonstrou não concordar com a postura pedagógica dos profissionais, indicando a necessidade de a instituição escolar realizar um trabalho direcionado à criança e que considerasse suas características e especificidades.

Segundo Inês, a ida da criança para a Escola Flamboyant e a relação entre a instituição escolar e pais estava se constituindo para a família

como uma experiência desafiadora e desgastante, “... *Tá sendo um ano muito difícil pra ele, pra mim, muito difícil...!...*”. Notamos ainda, o quanto a família se colocava na posição daquela que buscava realizar ações para melhorar a vivência da criança na instituição e que, segundo a genitora, não estavam sendo bem-sucedidas.

Em outros relatos Inês apontou que, diante dos insucessos nas conversas com a Escola e, ainda, da avaliação de que a instituição escolar não estaria realizando um bom trabalho junto ao filho e que estaria mantendo práticas excludentes junto à criança no âmbito escolar, a mesma buscou outras formas de intervir na dinâmica institucional, conforme consta no trecho a seguir:

*“... Eu fui lá na Prefeitura, na Secretaria de Educação e fiz a denúncia da exclusão, de tudo que estava acontecendo lá com o Iago, você entendeu?...”
(Genitora Inês)*

Segundo Inês houve a “denúncia” na Prefeitura Municipal das práticas da Escola junto a Iago. Tal ação evidenciou a existência de concepções da família de que o oferecimento de uma Educação Infantil no campo com qualidade é um direito da criança e da família e que deve ser garantido pelo Poder Público. Concomitantemente tal ação indicou que a família vislumbrava limites de escuta/resolução de suas queixas na relação direta com a Escola, recorrendo a outras instâncias, a mediadores externos e hierarquicamente superiores para solucionar as problemáticas envolvendo o filho no âmbito escolar.

Em outros relatos, a entrevistada mencionou que, a partir da realização de tal “denúncia” na Prefeitura Municipal, ocorreu, na Escola Flamboyant, uma reunião que contou com a presença da genitora, da inspetora escolar e de profissionais da Escola, como a professora de Iago, na qual a família apresentou algumas de suas angústias e queixas, conforme indicam os relatos a seguir:

“... Quando o Iago começou a estudar, eu até questioneei isso no dia que teve a reunião com a inspetora, sabe? No começo do ano eles falaram assim: ‘Ah, que o Iago, porque que o Iago tá... Ah, mas é normal’. Eles falaram assim que era normal uma criança estar com rejeição de querer ir pra Escola. Eu falei: ‘Hã, hã, meu filho não’. O Iago, a criança quando entra pra Escola, se for pra ela rejeitar, de não querer ir pra Escola, ela já vai começar a rejeitar a Escola desde o começo do ano (...) Só que as coisas foram acontecendo, as professoras brigando, pondo de castigo, mais não sei o quê, mais não sei o

quê... Aí foi tomando raiva (...) Ele já não sente mais aquela vontade, aquele prazer... *Se você perguntar pra ele: 'Iago você quer mudar de Escola?'; 'Eu quero.' Ele é louquinho pra sair dali...'* (Genitora Inês)

“... O Iago estava chegando muito machucado em casa, chorando. *Ele até hoje, apesar que já deu uma melhoradinha, mas há uns meses atrás ele estava chorando de manhã que não queria ir pra Escola. Aí ele inventava que estava com dor na perna, que estava com dor de barriga, que estava com dor de cabeça... Cada dia ele inventava uma coisa, sabe?... pra não ir. Eu falei isso na reunião lá, sabe? Aí a Pamela [professora], que eu cheguei... tomei uma birra dessa mulher... a Pamela virou pra mim e falou assim: 'Ah, isso não é verdade, o Iago nunca reclamou, ele adora aqui,' aí eu falei 'Mas é claro que ele vai reclamar aqui pra que? Ele tem que reclamar é lá dentro da casa dele pra ele tentar de todas as formas de não vir a Escola, depois que ele já está aqui dentro... pra que que ele vai reclamar?'. Não é verdade? (...) A Pamela chegou a falar que eu estava mentindo questão dele chegar machucado (...) Eu falei assim 'Você acha que eu estou mentindo? Você está me chamando de mentirosa? Pra que que eu vou mentir sobre uma coisa tão séria dessa?' (...) 'Falar que um filho está chegando machucado em casa. Eu não estou, eu quero que vocês me entendam o seguinte...,' que nem eu falei pra eles, '... Eu não estou acusando a Escola, não estou acusando você, não estou acusando ninguém. Eu só estou alegando que é o seguinte: o Iago chega machucado aqui hoje aí quando é amanhã eu ligo lá 'Wilma [vice-diretora] que que está acontecendo? Por que que o Iago machucou?', 'Ah, o Iago está machucado? Não sei disso, não estou sabendo não...' Eles nunca sabem de nada...'* (Genitora Inês)

Os relatos apresentados indicam como tal encontro entre a família de Iago e a Escola Flamboyant se constituiu, para Inês, como um espaço onde a família expôs suas preocupações em relação ao filho; realizou queixas sobre a Escola no que tange à forma de lidar/educar a criança e no que se refere à falta de informações de profissionais da instituição escolar sobre o cotidiano de Iago neste local; questionou discursos institucionais sobre a criança e sobre a família. Ao mesmo tempo, tal encontro se constituiu, para a genitora, como sendo um momento em que a Escola buscou justificar e negar práticas institucionais criticadas pela família. Inês, em sua fala, apontou o quanto a família e a Escola defendiam visões diferenciadas sobre fatos envolvendo a criança, como acidentes, e o quanto a genitora e profissionais pareciam manter-se em uma relação voltada para confrontos e que não conseguiam avançar na direção do aperfeiçoamento das práticas de compartilhamento do cuidado e educação da criança.

Ainda sobre esta reunião, Inês afirmou: “... só que não adiantou nada que a inspetora foi lá, fez a reunião, só que pra mim ficou aquela assim, que a inspetora acreditou no que eles falavam, ficou de fazer uma avaliação não sei com o que, com a equipe não sei de quem, até hoje essa avaliação não foi feita... E nem vai ser feita porque praticamente tá no fim do ano, né?...”. Inês indicou que também na relação com a inspeção escolar não foi atribuída credibilidade às falas da família e que não ocorreu um acolhimento de suas queixas para resolver a problemática envolvendo Iago na Escola. Sentida como não ouvida pela escola, Inês descreve a instituição a vendo como mentirosa. Os fatos sobre Iago ficam assim entre olhares divididos e até mesmo antagônicos.

Diante dos inúmeros encontros problemáticos com a Escola, Inês mencionou o quanto sentia a relação com a instituição escolar desgastada e como avaliava a mesma negativamente:

“... Eu já tomei uma certa bronca da Escola por causa disso, dessa luta minha ali...”. (Genitora Inês)

“...Eu tomei muita raiva deles. Deles todos, sabe? (...) Por causa de tudo isso que está acontecendo, que é meu filho que está no meio dessa, dessa batalha... Então quer dizer assim, eles tentam me passar que, que é tudo perfeito, que é tudo maravilhoso, mas não me convencem, você entende? Não me convencem que eles estão realmente trabalhando, que eles estão empenhado em fazer alguma coisa pelo Iago. Eu não vejo esse, esse empenho, mesmo de longe. Que quando a gente sente o empenho da pessoa, a gente vê pela criança. Aí ó, essa história, desse tal bilhete. Não sei que bilhete é esse, bilhete pedindo dinheiro, pra comprar um CD, comprar um DVD não sei de que, não sei... E eu já cansei de falar pra eles, ‘O Iago ele não fala, ele não me explica, ele não me dá recado’, ‘Ah, mas aqui pra nós ele fala’. Tudo bem mas dá pra ele o bilhete lá mas não deixa de pedir pra outra pessoa estar avisando e me falando. Eu fico sem saber o que tá acontecendo! ...”. (Genitora Inês)

A fala de Inês remete à vivência com a Escola como uma “luta”, “uma batalha” na qual não havia interesse da instituição em melhorar suas práticas junto à criança e nem suas ações de escuta, de diálogo e atendimento das demandas da família.

Sobre a escuta da família, em outros relatos, Inês apontou sua concepção de que a instituição escolar avaliava negativamente suas iniciativas de conversar com os profissionais, “... Nossa, essas mulheres de certo quando eu ligo lá, falam assim que é a Inês, mãe do Iago ‘Nossa senhora,

aquela mulher chata que está no telefone'. Tenho certeza que elas fazem isso...". A ideia de que a Escola não possuía interesse pela criança e de que era movida apenas por interesses financeiros foi também defendida por Inês, "... Assim pra mim o objetivo daquela Escola é só trabalhar pra ganhar o dinheiro e pronto porque ali eles não preocupam com menino não (...) Eles estão ali trabalhando assim é... mesma coisa de uma empregada doméstica. Chega aqui, vai, limpa a casa, tudo, faz a obrigação dela e vai embora. Isso é o que eu vejo ali...", o que indicou novamente distanciamentos na relação Escola e família.

Diante das dificuldades, Inês mencionou a busca de orientações de profissionais da Psicologia e da Medicina para auxiliar a família e afirmou ter cogitado outras estratégias para solucionar a problemática, conforme consta nos relatos a seguir:

"...Teve uma época, quando estava acontecendo essas coisas, tudo, que eu cheguei a falar que eu não ia mais mandar ele pra Escola esse ano e nem o ano que vem se fosse preciso, sabe?, até eu ver que eu ia fazer da minha vida, mas aí... com a orientação da psicóloga, da Neusa, né?, a neurologista falou 'Não, você não pode deixar ele, deixar, por mais que esteja acontecendo você não pode deixar de mandar ele porque se você deixar de mandar ele, ele vai tomar como se ele tivesse conquistado o que ele queria, de não ir pra Escola'. Então mal ou ruim ele tem que ir... Tá certo que está acontecendo as coisas lá tudo mas aí o que que acontece?, você tem que ficar em cima, cobrando e exigindo..."(Genitora Inês)

"... Eu cheguei a pensar em sair daqui, voltar pra cidade, pagar aluguel, por causa dele, pra ele mudar da Escola (...) pra outra Escola municipal, né?, mas isso, é... a minha psicóloga aconselhou a não por enquanto que o problema não é a Escola... é a Escola também porque a Escola está tendo esse problema de não estar sabendo receber o Iago. Por isso que a psicóloga dele agora (...) falou que na primeira semana de aula ela já quer ir lá, pra conhecer a sala de aula. Professores, diretor, tudo. E ela quer ver se trabalha pelo menos, eu não entendi se é uma vez a cada quinze dias, uma vez por mês. Porque ela quer ir passar o dia lá, pra ajudar, isso é, isso pro Iago, pra estar ajudando o Iago. Ela quer estar ajudando, tanto a professora nova dele que vai começar com ele o ano que vem, como o diretor, as outras pessoas, e os próprios coleguinhas a estar ajudando a trabalhar com o Iago..."(Genitora Inês)

"... Essa [professora] agora eu nem conheço ainda... Nem estou fazendo muita questão porque está acabando o ano, sabe? (...) Porque eu tomei uma certa

birra ali. Eu estou tentando fazer de tudo, estou trabalhando com a minha psicóloga pra mim aceitar essa Escola porque eu não tenho outra opção. Porque se eu tivesse outra opção eu mudava. Se eu tivesse condições, se eu tivesse outra opção, se eu tivesse condição financeira eu tirava o Iago dali. Entendeu? Mas infelizmente não, não temos nem condição financeira, nem opção de Escola...”(Genitora Inês)

Os trechos acima indicam o quanto a família de Iago buscou encontrar caminhos para solucionar a problemática envolvendo a ida da criança para a Escola. A ideia de retirar a criança da instituição escolar, bem como de ir para a cidade em busca de outra Escola é mencionada por Inês. No entanto, notamos como a relação entre a Escola e a família de Iago vinha se mantendo devido às intervenções de outros profissionais, externos à Escola, que indicavam a importância de a criança permanecer na instituição escolar. Inês indicou ainda que a falta de outra instituição na comunidade rural aonde residiam e a precariedade de recursos financeiros também eram importantes elementos – que atravessam o campo e vida das famílias do campo – que contribuíam para a permanência da criança na Escola Flamboyant.

Diante da permanência de Iago na Escola Flamboyant, Inês relatou a necessidade de auxílio psicológico para trabalhar sua relação emocional/afetiva com a instituição. Em outros relatos, percebemos o quanto a relação entre a Escola e a família vinha sendo mediada pelas orientações de profissionais da Psicologia, que sugeriram – o que foi aceito pela família – que o genitor de Iago passasse a ir à Escola ao invés da genitora. Inês mencionou ainda que a psicóloga que acompanhava Iago propôs ainda frequentar e atuar junto à Escola para auxiliar a criança, a família e os profissionais da instituição escolar.

A busca por mediadores externos, neste caso, desponta como uma prática que indica a existência de instrumentos ineficientes na relação Escola e família, mas também para a mobilização dos pais em busca da melhoria da relação e das práticas de cuidado e educação dispensados à criança na e pela Escola.

Reflexões sobre a inclusão de crianças do campo na educação infantil

As discussões realizadas acima, a partir da análise da relação da família de Iago e a Escola, evidenciaram elementos importantes para o debate sobre a inclusão de crianças do campo na Educação Infantil, como a questão da demanda e da oferta deste nível de educação nas áreas rurais.

O oferecimento da Educação Infantil no campo para todas as crianças foi ressaltado como forma de garantia dos direitos da criança e da família do campo à Educação, conforme consta nas publicações e legislações nacionais. Segundo Caiado e Meletti (2011), apesar dos avanços legais, há ainda no nosso país uma quantidade significativa de crianças com deficiências que vivem no campo e que não contam com o acesso à Educação, permanecendo sem o atendimento ou sendo obrigadas a se deslocarem para instituições escolares localizadas na cidade.

A abertura de vagas da Educação Infantil no campo é condição *sinequa non* para a garantia da inclusão das crianças no sistema educacional. O oferecimento da Educação Infantil é relevante para as crianças com deficiências e moradoras no campo, já que possibilita processos desenvolvimentais diferenciados dos que ocorrem no âmbito familiar, por meio, por exemplo, das interações criança-criança. A interação da criança do campo com seus pares é dificultada em diversas comunidades rurais, como a investigada por nós, devido a grande distância geográfica entre as residências das famílias. Esse fato coloca a Escola em uma posição singular e importante na promoção do desenvolvimento integral da criança do campo (Teixeira; Alves, 2008).

Apesar da importância de seu oferecimento, na perspectiva legal e desenvolvimental, em muitas localidades rurais brasileiras ainda é inexistente o atendimento as crianças de 0 a 6 anos em Creches e Pré-escolas, o que torna a expansão da Educação Infantil no campo um grande desafio nacional na atualidade (Silva; Pasuch, 2010). A expansão para todas as crianças e famílias que a demandam, numa perspectiva de construção democrática, precisa também contemplar aspectos da educação inclusiva de crianças com deficiências.

A escuta da genitora de Iago nos alerta para elementos do atendimento que precisam ser observados pela comunidade escolar, tendo em vista as características do campo e de suas crianças, dentre elas as que possuem deficiências. Com as discussões realizadas anteriormente, apreendemos que o transporte escolar é um dos aspectos do atendimento na área rural que pode gerar preocupações para a família e riscos para a criança. Sobre a questão do transporte escolar, nas legislações nacionais afirma-se que o mesmo poderá ocorrerem casos que forem indispensáveis, de campo para campo, garantindo-se a segurança de todas as crianças (Silva; Pasuch; Silva, 2012). Pensamos que adaptações no transporte escolar e a presença de monitores nos veículos, se necessárias nas cidades e para crianças maiores, ganha uma importância adicional no campo, para crianças pequenas e com deficiências.

Ao falarmos do atendimento de crianças pequenas, com deficiências e no campo, a segurança desponta como algo a ser pensado também nos vários espaços e atividades do cotidiano da criança, desde sua ida à Escola até a sua volta para a casa. A concretude do campo – condições da estrada e de deslocamento, possibilidade da presença de animais peçonhentos no interior da Escola, amplitudes e tipos de espaço que a Escola oferece – deve ser tomada como um elemento para se estruturar a Educação Inclusiva nas Escolas do campo. Os espaços, equipamentos, práticas devem atender às necessidades das crianças considerando as características do contexto rural no qual a Escola está inserida. Conforme demandado pela família de Iago, é preciso que a Escola como um todo – seus profissionais, suas estruturas, suas atividades – possibilitem a proteção, o cuidado e a educação da criança do campo no âmbito escolar.

O cuidado e a educação da criança, de forma compartilhada, requer uma relação próxima, dialógica e democrática entre a Educação Infantil e as famílias. Essa relação foi o tempo todo requerida na fala da genitora participante da pesquisa. A relação entre a Educação e família constitui-se assim como condição precípua para que Creche e Pré-escolas possam cumprir sua meta, estabelecida legalmente, de promoção do desenvolvimento integral da criança e de complementaridade à ação da família (Brasil, 1988, 1990, 1996).

A relação Escola e família atualmente é concebida como um dos indicadores de qualidade de Creches e Pré-escolas. Diversos estudos têm indicado dificuldades na relação entre as famílias e as instituições de Educação Infantil localizadas nas cidades (Bhering; Nez, 2002; Meira, 2004; Correa, 2006; Fortkamp, 2008). Pensamos que quando falamos de instituições de Educação Infantil no campo e de crianças com deficiências tal relação pode tornar-se ainda mais delicada, em especial diante das expectativas das famílias e do despreparo da instituição na integração dessas crianças.

A discussão da relação entre a família de Iago e a Escola evidenciou o quanto a mesma era fragilizada. Apreendemos que características da família (ausência de veículo próprio), da Escola (não oferecimento do transporte escolar para os pais irem à instituição escolar, momentos eleitos para se relacionar com a família) e do campo (grande distância geográfica), atravessavam e dificultavam a relação Escola e família. O fato de a criança possuir maiores dificuldades e demandar maior atenção por parte da Escola e da família desponta como um elemento adicional que parecia tornar a relação entre as instituições escolar e familiar ainda mais complicada, com indícios de desconfiança. Tal relação parecia ser

permeada por confrontos e que não conseguiam avançar na direção do aperfeiçoamento das práticas de compartilhamento do cuidado e educação da criança.

Considerações finais

A partir da discussão da relação entre a Educação Infantil e as famílias do campo, evidenciamos a importância do atendimento da Educação Infantil no campo ser pensado tendo em vista as características das comunidades, das famílias atendidas, da ruralidade e, especialmente, de suas crianças. Para que a Escola do campo seja uma Escola Inclusiva é preciso que a mesma realize um trabalho articulado com as necessidades e especificidades das crianças e das famílias atendidas.

Constatamos ainda a importância de a Escola planejar suas atividades considerando aspectos gerais e específicos da Educação Infantil no campo, e que atravessam instituições da cidade e do campo, mas também aspectos gerais e específicos implicados no atendimento a cada criança no contexto rural.

Afirmamos a necessidade de realização de pesquisas em outras instituições, famílias e rurais brasileiros visando ampliar nossos conhecimentos sobre nuances do processo de inclusão/exclusão das crianças moradoras em áreas rurais nas instituições escolares.

Referências

BHERING, E.; NEZ, T. B. Envolvimento de pais em Creche: possibilidades e dificuldades de parceria. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v.18, n.1, p.63-73, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990*. Estatuto da criança e do adolescente. Brasília, 1990.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo*. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão*. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo*. Brasília, DF, 2008b.

CAIADO, K. R. M.; MELETTI, S. M. F. Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v.17, p.93-104, 2011.

CAMARGO-SILVA, S. S. *Políticas educacionais pós-1990: o contexto da inclusão e a formação dos profissionais da Educação Infantil*. 214f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

CARNEIRO, R. U. C. Educação inclusiva na educação infantil. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v.8, n.12, p.81-95, 2012.

CÔRREA, B. C. Gestão democrática e participação familiar no âmbito da Educação Infantil. *Educação: teoria e prática*, Rio Claro, v.14, n.26, p.15-34, 2006.

FORTKAMP, E. H. T. *Educação Infantil e família: a complementaridade na perspectiva das famílias de baixa renda*. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

LÓPEZ, G. M. B. *As políticas de educação inclusiva para a educação infantil no Brasil – anos 2000*. 289f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

MEIRA, M. C. R. *Relação Creche família: mito ou realidade*. 118f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Setor de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

SILVA, A. P. S.; PASUCH, J. Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo. In: *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais*. Belo Horizonte, 2010.

SILVA, A. P.; PASUCH, J.; SILVA, J. B. *Educação Infantil do Campo*. 1ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TEIXEIRA, S. R. S.; ALVES, J. M. O contexto das brincadeiras das crianças ribeirinhas da Ilha do Combu. *Psicologia: reflexão e crítica*, Porto Alegre, v.21, n.3, p.374-382, 2008.

CAPÍTULO II

“Aprende como qualquer aluno, mas o professor precisa explicar 2, 3 vezes a mesma coisa” – a surdez em um contexto de Ensino a Distância

Anamaria Silva Neves

Janaina Carrijo

Paula Cristina Medeiros Rezende

O processo histórico da educação para o surdo

O resgate de episódios históricos que marcam o processo de inclusão do surdo na sociedade permite reflexões atuais sobre como a organização social sustenta determinadas práticas que incluem e/ou excluem o sujeito surdo do nosso convívio.

No final da Idade Média e início da Idade Moderna, na Europa, foi suscitada a necessidade de se preservar a riqueza da nobreza em seu núcleo familiar tornando-se mais frequentes os casamentos consanguíneos e, como consequência, o número de filhos primogênitos, nobres, surdos e herdeiros em potencial aumentaram consideravelmente (Souza, 1995). Este quadro trouxe à tona a necessidade de se educar o surdo congênito, para que este se adequasse à lei que concedia a ele direitos legais mediante a oferta de uma educação formal.

A primeira preocupação em educar o surdo, naquele momento, era para ensinar-lhe o alfabeto digital e a escrita. Este processo possibilita à Idade Moderna uma nova organização na concepção da surdez e do indivíduo surdo, percebendo-se este sujeito como alguém passível de se instruir (Sá, 1999; Souza, 1995).

Junto ao advento do Renascimento, do fim do sistema Feudal e da ativação dos centros urbanos, há uma aglomeração nas cidades dos chamados “improdutivos” e “deficientes”. A necessidade de manter a ordem social propicia o aparecimento dos locais de “enclausuramento do anormal” para sua recuperação. Há uma minimização da deficiência e uma tentativa de disciplinar o corpo, com isso várias áreas do saber empenham-se em desenvolver técnicas para entender, mensurar e mascarar a deficiência.

Neste contexto, o Estado toma para si a responsabilidade de cuidar do “anormal”, surgindo as primeiras instituições: prisões, manicômios,

colégios internos etc. Emergem, então, duas filosofias de reabilitação educacional: o oralismo – julgando ser a língua oral superior à comunicação gestual –, e o gestualismo – que prioriza o ensino da língua de sinais e tem como seu maior defensor o abade Charles Michel de L'Épée (Souza, 1995).

No ano de 1760, acompanhando os interesses da burguesia de educar todos os homens e reorganizar o saber, surge a Primeira Escola Pública para Jovens e Adultos Surdos. Desta maneira, introduz-se a língua de sinais como essencial no processo de reconhecimento de equivalência à língua efetiva da comunicação, pois cumpria o objetivo de possibilitar o acesso dos surdos à leitura (Machado; Silva, 2004).

Dessa forma, o século XVIII revela-se para os surdos como uma época áurea, pois a vida social e cultural torna-se intensa nos países em que a utilização da língua de sinais é livre. Porém, no século seguinte, acontece o Congresso de Milão (1880), em que há uma deliberada defesa do Oralismo. Por votação e vontade da maioria participante, convencionou-se que as palavras são superiores aos gestos, e daquele momento em diante não mais seria usada a língua de sinais como língua oficial para educação dos surdos. Decide-se por recomendar a proibição do uso da língua de sinais e a língua oral é, a partir daí, considerada o método de educação oficial (Sá, 1999).

No Brasil, a maioria dos surdos era de classe pobre, por isso era necessário conseguir o apoio financeiro do governo para a criação da primeira escola para surdos-mudos. Para tanto, o professor francês Ernest Huet solicita para D. Pedro II, por meio de relatório no ano de 1857, a criação de uma escola mantida pelo Estado para esses indivíduos. Fundada pelo professor europeu, a escola seguia os moldes do Instituto de Surdos-Mudos de Paris e tinha por finalidade difundir a língua nacional e por um fim aos focos de criminalidade e desordem. Naquele momento histórico proporcionar instrução ao povo era uma meta proposta para alcançar a ordem na sociedade imperial, e o Imperial Instituto dos Surdos Mudos, instituído no Brasil, cumpria, analogamente, o papel de educar o sujeito surdo para torná-lo útil para si e para a sociedade da qual fazia parte (Monteiro, 2006; Pinto, 2007; Sá, 1999).

Educar com igualdade e liberdade a qualquer um, seja aluno com necessidades educacionais especiais (NEE) ou não, ainda não é a prática encontrada em muitas instituições de ensino atualmente e, principalmente naquela época, o sentido de educar pessoas com NEE, em específico, ainda estava intrinsecamente ligado a atos de caridade. E evidência disso é que em um primeiro momento, homens da elite assumiram o papel de manter o Instituto, seguindo a conduta histórica de caridade exigida dos homens

de “boa-fé”. Apesar do eixo da educação para surdos no país ter focado a caridade, o professor Huet conseguiu atingir grande parte dos seus objetivos. Dentre eles, o de oferecer uma educação integral, abrangendo o campo das artes, ciências, religião e moral, vencendo muitas dificuldades neste processo de formação do Imperial Instituto dos Surdos Mudos (Pinto, 2007).

No início, o Instituto tinha um caráter de internato e surdos de todo o país eram enviados para lá. Este foi um importante processo para a disseminação da Língua de Sinais Brasileira (Libras) por todo o Brasil. Porém com a decisão do Congresso de Milão, em 1881, os alunos sofreram com a proibição da Língua de Sinais e houve um declínio no número de professores surdos. Contudo, os alunos driblavam as proibições e, literalmente, “por debaixo dos panos” (Sá, 1999, p.77), utilizavam-se dos sinais para se comunicarem. Na realidade, nunca se conseguiu extinguir os sinais do cotidiano dos surdos. Atualmente, o Instituto ainda em funcionamento na cidade do Rio de Janeiro, denomina-se INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos – e o regimento não é mais o de internato. Recentemente o INES abriu as portas para alunos ouvintes, oferecendo vagas para o primeiro curso superior criado na instituição, sendo este o curso de Letras (Monteiro, 2006; Sá, 1999).

Da abordagem Oralista à Inclusão

A utilização da língua de sinais sempre foi polêmica e tem opositores e defensores desde os primórdios do século XVIII. A partir do século XIX, com os avanços tecnológicos, a prática de se oralizar o surdo foi enfatizada em detrimento da língua de sinais, que era vista como um dificultador da aprendizagem da língua oral. A ideia do oralismo perdurou fortemente até meados de 1970, mas ela não proporcionou ao surdo a aquisição espontânea da língua. Devido a isso, se inicia um movimento chamado Comunicação Total, que propiciou ao surdo, pouco a pouco, utilizar a língua de sinais. Há uma tentativa de aproximar as duas línguas se utilizando de línguas orais sinalizadas. Já na década de 1980 surge uma nova visão do surdo e da língua de sinais, percebe-se a necessidade de valorizar a língua e a cultura surda e diferenciá-la da oral – surge o bilinguismo. No Brasil a prática do bilinguismo só iniciou-se na década de 1990 e ainda é pouco difundida (Sá, 1999).

Dentro da concepção oralista, o ouvinte é considerado um modelo a ser seguido, garantindo ao surdo sua integração na sociedade. A partir dessa visão, desde aquela época até os dias atuais, a escola, geralmente,

se orienta pela concepção clínico-terapêutica, que busca corrigir um “defeito” biológico do surdo tendo compromisso claro com todas as ações reabilitadoras e o aprendizado da fala – requisito primordial para o desenvolvimento educacional e pessoal do surdo nesta abordagem. Tal prática estimula o crescimento de conhecimentos científicos e tecnológicos acerca do aparelho auditivo, próteses sofisticadas etc. O surdo é tido como deficiente e incapaz de crescer por si, sempre dependente dos ouvintes. Neste contexto, o parecer médico do otorrinolaringologista, quando na descoberta a surdez da criança, é mais importante do que o de pedagogos ou de outras pessoas da comunidade surda.

Esta visão clínico-terapêutica se restringe ao caráter biológico em detrimento dos fatores socioculturais. Deixa-se de perceber o surdo como sujeito capaz de constituir-se dentro de uma cultura com traços próprios. Em contrapartida, a visão socioantropológica coloca o surdo como alguém diferente, no sentido de não se enquadrar aos modelos impostos como normais. Tal abordagem propicia uma consideração mais ampla de fatores como gênero, etnia, condições sociais e valores culturais, levando a uma compreensão melhor da formação de identidade da comunidade surda (Silva et al; Sá,1999).

Algumas pesquisas demonstram que a língua de sinais, além de mais favorável ao indivíduo surdo, é igual a qualquer outra língua. Através destas pesquisas foi constatado que, crianças surdas, filhas de pais surdos, apresentam melhor desempenho acadêmico que crianças surdas, filhas de pais ouvintes. A utilização da língua de sinais apresenta, portanto, resultados positivos, o que acarreta uma necessidade de reavaliar os pressupostos oralistas (Sá, 1999). Segundo pesquisa realizada por Pedroso e Dias (2009) com 13 surdos adultos, egressos de diferentes modalidades de atendimento escolar como: classe comum, classe especial e escola de surdos, verificou-se que para a maioria dos surdos da amostra, apesar de estarem inseridos no mesmo contexto escolar do ouvinte, não há garantia de estabelecimento de vínculo e nem de interação expressiva, porque não há comunicação estabelecida. E para que sejam criados vínculos, é indispensável o estabelecimento de comunicação (Pichon-Rivière, 1980/1998 *apud* Pedroso; Dias, 2009). Para estes alunos, a interação era mais confortável com outros alunos surdos, pois para eles só era possível conversar com aqueles com quem se identificavam, já que com os ouvintes eles conseguiam apenas estabelecer relações em atividades que exigiam pouca interação verbal. Três dos entrevistados, no entanto, relataram nesta pesquisa que gostavam tanto dos amigos surdos como dos ouvintes, porém expressaram a dificuldade no que se refere à falta de compreensão da Língua de Sinais, pelos ouvintes, e da língua oral, pelos surdos. Assim, a

pesquisa concluiu que a integração entre os surdos foi facilitada porque o grupo se identificou no que diz respeito à forma de viver, pensar, sentir, agir e se comunicar.

Atualmente, as escolas têm lidado com os alunos surdos como cultural e linguisticamente semelhantes aos alunos ouvintes. Devido à maioria de ouvintes, que domina a comunicação dos surdos – a língua de sinais –, as normas e leis são ditadas por aqueles, que acabam por obrigar os surdos a continuarem na condição de deficientes. Isso proporciona resultados que expressam uma aparente inferioridade e simula uma falsa formação de cidadão (Machado; Silva, 2004).

Este fenômeno ocorre mesmo perante a luta constante pelos direitos linguísticos e de cidadania, numa proposta política educacional para os surdos. A cidadania é vista como o envolvimento consciente e atuante dos cidadãos, por isso deveria ser visualizada de forma crítica, reconhecendo-se as diferenças histórica e culturalmente constituídas. Assim, é necessário “delinear objetivos de vida comuns que preservem os valores humanos e que refreiem de alguma forma as desigualdades e injustiças sociais” (Machado; Silva, 2004, p.1-2).

Em busca de uma uniformidade na educação, o governo brasileiro instituiu diretrizes no que se referem à educação especial na tentativa de inserir indivíduos com algum tipo de deficiência no sistema regular de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96 (LBD/96), bem como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, lançada em 2008, propõem que a educação especial seja oferecida, de preferência, pela rede de ensino regular para indivíduos com necessidades educacionais especiais. Porém, esta lei, ao especificar que o acesso à educação especial seja oferecido preferencialmente (e não prioritariamente) pela rede ensino regular, propicia o entendimento de que esta modalidade de educação pode vir a ser oferecida em outros âmbitos educacionais, que não sejam os regulares. Assim, da mesma forma que a LBD/96 oferece a possibilidade de articular o ensino para pessoas com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, contraditoriamente, também reforça o atendimento em espaços especializados (Romero; Matos, 2009).

Garcia (2006 apud Romero; Matos, 2009, p.6) argumenta que:

A política educacional brasileira apoia-se no discurso da educação inclusiva, especialmente no que tange a educação básica. Contudo, os mecanismos de que dispõe para evitar e minimizar a exclusão escolar não superam os elementos que geram a desigualdade educacional [...].

As diretrizes estabelecidas pelas políticas públicas buscam envolver o processo de formação de professores com conhecimento específico nas diferentes modalidades de deficiência e capacidade para atendimento que vise integrar este aluno. Para garantir o direito dos surdos, o governo estabeleceu o decreto de dezembro de 2005, que regulamenta a lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002 – a Lei da Libras – que dispõe sobre a Língua de Sinais Brasileira, reconhecendo-a como meio legal de comunicação e expressão, bem como outros recursos de expressão a ela associados, garantindo o atendimento e tratamento adequado às pessoas com deficiência auditiva (Glat; Nogueira, 2003). Entretanto, mesmo com os princípios da Educação Inclusiva presentes nas leis, normas e resoluções do governo, pouco tem sido feito, na prática, para se efetivar as políticas de inclusão. A inclusão no ambiente escolar não significa apenas criar vagas para o surdo, e outros indivíduos com deficiência, na escola regular. Faz-se necessário que seja apreciada a permanência com qualidade deste aluno, significando o direito à aprendizagem e a socialização, com o suporte diferenciado necessário a cada um do contexto regular de ensino (Fonseca da Silva, 2008).

Segundo Fernandes e Moreira (2008):

Uma educação com atitude inclusiva é, antes de tudo, uma questão de direitos humanos, que se insere na perspectiva de assegurar o direito à educação de todos, independentemente de suas características ou dificuldades. Importa não perder de vista que assegurar o direito à educação é ir além do acesso: é prever e redefinir ações efetivamente destinadas aos alunos, em função das suas necessidades/ou especificidades.

Ferreira e Moreira (2008) apontam para medidas como: a garantia do reconhecimento da necessidade da língua de sinais no processo de comunicação entre ouvintes e surdos; uma proposta curricular que abranja o contexto histórico e cultural da comunidade surda; tecnologias, essencialmente visuais, que auxiliem o processo educativo; a formação de professores dentro das perspectivas sócio-antropológicas; o direito à comunidade surda de participar da gestão dessa educação; a inserção do intérprete; dentre outras ações, para proporcionar a inclusão do aluno surdo, visando o sucesso e o desenvolvimento satisfatório deste no âmbito da educação, bem como nas demais esferas sociais.

Deste modo, a inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular e em outros âmbitos sociais, a exemplo do surdo, tem sido uma questão muito debatida nas últimas décadas. Apesar do aumento de matrículas de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino

regular, o cenário escolar é acentuadamente marcado pela exclusão. O desconhecimento das instituições e dos professores em relação às políticas públicas que se referem à educação especial e o despreparo ante a nova realidade que lhes é apresentada podem ser fatores de relevância para compreender porque ainda é um desafio concretizar a inclusão em nosso país (Silva; Silva, 2009).

A formação do professor e a EaD

Cientes que muitas são as razões pelas quais ainda temos a educação inclusiva na ordem da idealização, a intenção deste trabalho é compreender sobre elementos que envolvem a formação do educador que se capacita para atender os alunos com necessidades especiais em suas salas de aula. E, partindo dos pressupostos até aqui apresentados, entendemos que muitas expectativas em relação à atuação deste profissional são, em geral, compartilhadas tanto por parte das pressões legislativas, como por aquelas presentes na perspectiva da população, como: ter o domínio da língua de sinais, ter uma formação com conhecimento específico nas e das diversas manifestações de deficiências, saber manejar as tecnologias visuais facilitando o processo de ensino, ter a capacidade e habilidade para atendimento que vise integrar o aluno e garantir a aprendizagem formal e a socialização. Posto algumas destas exigências para um profissional que atua na educação especial, e localizando-o em um tempo e espaço geridos por uma sociedade plural e intolerante ao diferente, indagamos sobre os limites e exigências que emolduram a cena deste sujeito.

Os profissionais da área da educação, em sua maioria, convivem com a demanda da inclusão no cotidiano escolar concomitante à constatação da urgência de uma formação mais qualificada e específica. Deste modo, a formação continuada visa atender às necessidades que surgem perante as exigências do cotidiano do exercício profissional do professor. Entende-se que o objetivo seja superar o movimento praticista, levando o docente a atuar através de um movimento de pensar e construir conhecimentos, dando, assim, sentido à experiência vivenciada no exercício de sua profissão (Silva, 2010).

Desta forma, propõe-se, através de cursos de capacitação, ampliar os saberes e práticas sem, contudo, confundir com o tempo de experiência profissional. O docente que busca a formação continuada tem a oportunidade de capacitar sua atuação nos espaços educacionais, utilizando, para isso, recursos teóricos e práticos, bem como do tempo reflexivo, como fundamentos para o seu crescimento profissional e pessoal.

A formação continuada constitui-se, assim como a inclusão, um direito e um dever de cada cidadão. Como direito, entende-se poder participar de programas e projetos de formação continuada; como dever, a necessidade de aplicar na prática esta experiência, garantindo aos alunos um processo de escolarização de melhor qualidade. Porém, para que a formação continuada não seja vista como uma sobrecarga nas horas de trabalho, ela deve ser contemplada no Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino (Silva, 2010).

Diante da necessidade evidente de se promover a formação continuada para professores, especialmente na educação inclusiva, são oferecidos atualmente cursos de formação continuada de professores na modalidade à distância. A proposta da Educação à Distância (EaD) é de se construir o processo de ensino-aprendizagem através de uma mediação tecnológica que possibilite a transposição dos limites de espaço e tempo que separam professor e aluno (Moran, 2002).

Para que a EaD aconteça de forma integral, faz-se necessário que a sua utilização proporcione uma comunicação bilateral e que atinja os objetivos educativos. Entende-se que a EaD ultrapassa a simples disponibilidade dos materiais institucionais ao aluno, além de superar a distância entre professor-aluno, dando apoio pedagógico para esta relação (Saraiva, 1996).

Saraiva (1996) remonta o percurso da história da EaD, desde as antigas correspondências de gregos, e também romanos, que transmitiam conhecimento científico e se destinavam a instrução. Este costume atravessa o tempo e se desenvolve nos tempos do Humanismo e Iluminismo até que, em meados do séc. XIX inicia-se a ação de institucionalização da EaD. Destaca-se, neste período, a criação da primeira escola de línguas por correspondência, em Berlim, no ano de 1855. Na Suécia, em 1898, Hans Hermod cria o primeiro curso por correspondência, dando origem ao famoso Instituto Hermod. No século XX há a ampliação da EaD e sua consolidação e, nas décadas de 1960 e 1970 deste mesmo século, a EaD abarca os meios visuais de comunicação através da tele-educação, das transmissões via rádio e de recursos como o videocassete, televisão, videotexto, computador e, mais recentemente, os multimeios – em especial a internet.

No Brasil, a EaD tem seu marco na criação “por Roquete-Pinto, entre 1922 e 1925, da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro e de um plano sistemático de utilização educacional da radiodifusão como forma de ampliar o acesso à educação” (Saraiva, 1996, p.19). No entanto, apenas na década de 1960 encontram-se os primeiros registros de programas de EaD.

Saraiva (1996) relaciona alguns dos projetos que marcaram a trajetória da EaD no Brasil. A autora marca o início do trajeto citando o ensino por correspondência da marinha desde 1939 e perfaz o percurso através dos anos seguintes até a atualidade, citando a implantação, pela Aeronáutica, da Universidade da Força Aérea, que se utiliza do programa de EaD para atualização de oficiais.

Ao encerrar o trajeto histórico da EaD no Brasil, Saraiva (1996) ressalta alguns importantes programas. Entre eles *Um salto para o futuro* (1991) da Fundação Roquete-Pinto, que se destina à atualização de professores e ao apoio aos cursos de formação de professores que atuam nas primeiras séries do ensino fundamental, utilizando-se como meio de acesso material impresso, rádio, televisão, fax e telefone. Por fim, em 1995, o projeto passa a fazer parte da programação da TV Escola.

Com os avanços tecnológicos vividos atualmente, é cada vez mais evidente a interação e a interlocução entre todos que participam do processo de EaD, o que, na visão de Moran (2002), deveria ser a essência de qualquer processo de educação. Esta inovação do processo de ensino-aprendizagem leva a um novo entendimento sobre a presencialidade, bem como da possibilidade de compartilhamento de saberes, pois a EaD dispensa a obrigatoriedade da presença “*in vivo*” do professor. Também é oferecida uma nova ideia para os conceitos de curso e aula, pois o espaço virtual de ensino reconfigura a antiga concepção de se ter um espaço e um tempo determinado para se ministrar a aula. Os horários e lugares agora são cada vez mais flexíveis e, assim, é possível estar presente em muitos tempos e espaços diferentes (Moran, 2002).

A abertura da atuação da educação no meio virtual tem proporcionado novas possibilidades. Está cada vez mais fácil ver e ouvir à distância e, com os avanços nesta área, já é possível a “interação on-line (ao vivo) e aulas presenciais com interação a distância” (Moran, 2002, p.3). Contudo, o autor adverte que este novo modelo de ensino, ainda não é uniforme e nem fácil. As desigualdades socioeconômicas, o acesso, a maturidade e a motivação das pessoas são fatores que dificultam a aceitação, compreensão e utilização desta nova modalidade de ensino.

Para Oliveira et al. (2009), a EaD é capaz de desenvolver propostas pedagógicas abrangentes e ágeis, além de democratizar o acesso ao conhecimento, oferecendo uma nova forma de vivenciar o processo de ensinar e aprender. A EaD proporciona um espaço que produz, promove e implementa propostas que garantem uma aprendizagem significativa, e de igual importância às outras modalidades de ensino, levando educação para todos por meio das tecnologias de comunicação.

Além disso, desenvolve habilidades e atitudes sem necessitar de uma relação presencial para que isso ocorra, atingindo um grande número de pessoas em espaços geográficos distintos (Oliveira et. al, 2009).

Os fóruns de discussão na EaD (*chat rooms*)

Um dos espaços oferecidos pela EaD para se realizar a interação entre os alunos e os professores formadores são os grupos de discussões virtuais (*chat rooms*). Neste ambiente, os participantes expressam suas dúvidas e angústias em relação ao conhecimento que surge no decorrer do curso que participa virtualmente. Diante destes espaços reflexivos, em que os alunos trocam experiências após os estudos dos textos e materiais fornecidos, o professor deve voltar sua atenção para a interação entre os alunos, buscando algo novo, procurando manter uma postura que proporcione o encontro de novos significados ou amplie os conhecimentos compartilhados (Frossard; Arouca, 2007).

Com esta posição o professor torna-se um facilitador para que o aluno construa o conhecimento, sustentando e promovendo a conversa desenvolvida no *chat room*. Neste processo dialógico, professores e alunos se colocam em uma posição de igualdade, construindo colaborativamente o diálogo e, conseqüentemente, o saber.

Uma das preocupações em espaços de EaD deve envolver a questão da realidade do aluno que busca este tipo de curso. Cada um traz consigo suas “suas competências pessoais, suas singularidades, seu tempo” e, não levar em consideração estas particularidades pode paralisar o sistema. Por isso, o professor deve ficar atento para identificar as diferenças e oferecer a oportunidade de discuti-las ou optar por outras propostas que sejam de interesse de todos os alunos. É importante também que o professor acompanhe as reflexões contribuindo com comentários desdobrando e ampliando os significados sobre o tema proposto na discussão. Dessa forma, mais que o conteúdo ensinado, o facilitador ressalta a importância do processo de comunicação e troca de saberes (Frossard; Arouca, 2007).

Tendo ressaltado as peculiaridades que circunscrevem um curso de EaD, e apontado um panorama histórico do processo de inserção do surdo na sociedade, salientando os avanços e desafios atuais, interessamos neste trabalho identificar e analisar como alunos matriculados em um curso a distância, que visa capacitar profissionais na área da Educação Inclusiva, participam de um fórum (*chat room*) específico sobre Surdez.

Para tanto, mapeamos o modo como os alunos do curso se articulam no fórum, a partir do seu contato e/ou experiência com pessoas surdas e da

teoria disponibilizada pelo próprio curso. A intenção foi dar visibilidade às dúvidas, comentários e reflexões que sustentam o *chat*, buscando analisar como este espaço pedagógico se constitui como profícuo ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos, gerando conscientização e garantindo aprendizagem sobre o tema, fortalecendo a formação dos profissionais atuais e futuros que estarão à frente do trabalho de inclusão.

Contexto do curso de Ensino a Distância

Desde o ano de 2007, com o apoio do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Educação Especial, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), tem sido oferecido o Curso Básico de Aperfeiçoamento em “Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado”, pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), organizado e implementado pelo Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE).

O curso, atualmente em sua 5ª edição, tem como proposta oferecer formação continuada à distância, via web, principalmente para educadores da rede pública de ensino regular do Brasil que estejam envolvidos direta ou indiretamente com a educação inclusiva.

Alinhado com a perspectiva da Educação Inclusiva, o curso busca avançar nos aspectos da metodologia de ensino e aprendizagem das situações de atendimento educacional especializado a alunos com necessidades educacionais especiais, dentro da perspectiva psico-educacional da mediação pedagógica, conforme proposta pela Teoria da Aprendizagem Mediada. O curso tem como meta a contribuir para a promoção da qualidade e eficiência educacional do processo de inclusão escolar de alunos com algum tipo de deficiência física, mental, sensorial ou emocional.

A carga horária do curso é de 180 horas/aulas, totalmente desenvolvidas na modalidade de educação à distância, contando com uma equipe de 17 professores pesquisadores e formadores e, 50 (cinquenta) professores tutores, tendo aproximadamente 20 (vinte) alunos por sala.

Procedimento de análise do estudo

Analizamos as participações dos alunos nos Fóruns em três salas do curso, buscando compreender quais são os sentidos produzidos sobre a inclusão de alunos surdos na atuação prática. Escolhemos o Fórum por acreditarmos que este é um espaço que possibilita a troca de experiências,

ou ao menos gera naqueles que ainda não tiveram o contato com alunos surdos o interesse e inquietação para se colocar diante da teoria.

Cada sala tem em média 17 alunos, que são orientados por um tutor, que por sua vez é acompanhado por um professor-formador. Neste trabalho faremos uso de alguns trechos dos *chats*, e como não temos o objetivo de analisar o processo e o curso de aprendizagem dos alunos ou mesmo compreender as relações estabelecidas com os tutores, não identificaremos as salas e nem mesmo os alunos, apostando que estas informações, para este momento, não farão diferença na análise proposta.

As interpretações engendradas neste trabalho circunscrevem ora no tema surdez, incorporando as contradições e apropriações inadequadas do referencial teórico, ora no modo como os usuários exploram a plataforma dentro de um curso de EaD, manejando o processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, a análise transita entre estes dois eixos, tentando compreender como o tema surdez é debatido e explorado nos fóruns que compõem o curso em questão.

Assim, foram impressas, analisadas e discutidas as discussões produzidas nos fóruns propostos para as três turmas compostas, em sua maioria, por mulheres com curso superior completo e atuantes na área de ensino, participantes do curso para especialização na área de educação inclusiva. Cada *chat* era aberto por questões propostas pelas tutoras que instigavam sobre o tema do aluno surdo em sala de aula. A partir da leitura destes *chats*, observou-se como as alunas colocavam suas dúvidas, comentários e explicações sobre o tema lançado pelas tutoras. Discutiu-se como as respostas aos questionamentos suscitados durante o debate no fórum eram construídas e devolvidas (ou não) às alunas.

A partir destas análises sobre qual o entendimento do aluno de EaD sobre as práticas da educação inclusiva, especificamente com alunos surdos, e qual o suporte que a EaD, através do tutor, consegue oferecer ante aos questionamentos surgidos neste meio de trocas de conhecimento, foi estabelecida uma crítica reflexiva sobre o ensino oferecido pela EaD, suas carências e suas potencialidades, e como esta explora e incentiva a disseminação do conhecimento sobre as possibilidades de se ter o aluno surdo em sala de aula respeitando-se sua cultura, suas potencialidades e limitações.

Análise das discussões nos fóruns

Como se convida para o debate?

O fórum tem como propósito convidar o aluno a compartilhar seu conhecimento prático e vivencial com os pares do curso. Na proposição da tarefa os alunos são levados a refletir sobre as seguintes questões: “*O aluno surdo é capaz de aprender os diferentes conteúdos escolares e se desenvolver adequadamente frequentando uma classe comum em uma escola de ensino regular? Qual seria o papel do Atendimento Educacional Especializado para este grupo de alunos?*”.

Para anunciar o fórum e convidar os alunos para participarem as tutoras elaboram um convite. Apresentamos, a seguir, trechos que explicitam modos diferentes de chamar os alunos para a atividade:

A cada fórum temos a oportunidade de enriquecermos nossas informações e ainda trocarmos ideias com os colegas. Realmente é crescimento para todos nós. Dessa forma, vamos aproveitar esse momento e explicitar sem receio nossas idéias... Para aqueles que possuem experiência com alunos surdos, relatem para nós o que tem feito e como entende a partir dessa experiência o Atendimento Educacional Especializado. Mãos a obra!!!

(trecho 1)

Prezadas Alunas:

Este é o espaço que temos para discutirmos sobre a frequência do aluno surdo na classe regular. Após a leitura dos textos sobre o AEE para alunos surdos, o que você julgou importante e merece destaque em sua consideração no fórum? É possível que o aluno surdo aprenda em uma classe regular? Qual seria a função do Atendimento Educacional Especializado para este grupo de alunos? Como você entende todas essas questões? Neste fórum não será pontuado, o acerto de uma determinada resposta, mas sim a qualidade da participação! Por isso, dialoguem, comuniquem-se, e participem efetivamente deste espaço. Conto com a presença de todas, neste ambiente!!!

(trecho 2)

As tutoras fazem o convite de forma clara e estimulam os alunos a participarem, além de enfatizarem a importância da qualidade da participação. Fica explícito que os convites elaborados são para dar seguimento ao diálogo com a teoria, agora expandindo aos pares, o que não fica claro no trecho abaixo.

Prezados alunos(as)

Então vamos participar de dois fóruns nesta Unidade, poste aqui suas

descobertas sobre o aluno surdo em uma sala de ensino regular.

(Trecho 3 – primeira postagem)

- O que é a acessibilidade?
- Há necessidade de se pensar a acessibilidade para os surdos?
- Se há, quais seriam as possíveis mudanças que deveriam ser feitas para garantir essa acessibilidade?

(Trecho 4 – segunda postagem)

Neste outro trecho, o convite da tutora não é bem estruturado, ela tem que dividir o chamado em duas mensagens, pois os alunos, três dias após a primeira chamada, não haviam se manifestado.

Quando comparamos a participação nos *chats* observamos diferenças no envolvimento dos participantes, que podem, em alguma medida ser atribuído pelo estilo de interação proposta pela tutora nesta última sala. Enquanto em uma das salas houve 50 postagens, em outra tivemos apenas 22 mensagens. Interessante notar que, nesta última, os alunos tinham muito a contribuir, visto que alguns haviam relatado experiência de trabalho com aluno surdo, porém foram pouco incentivados para compartilharem sobre sua prática com estes alunos.

O fórum é um espaço de calibração de conceitos?

Observamos que um tópico que chama a atenção é a utilização e o manejo dos conceitos que foram introduzidos e articulados no desenvolvimento da parte teórica do curso. Os fóruns configuram-se um espaço de comunicação livre onde os usuários “jogam” com os conceitos aprendidos, possibilitando uma verificação sobre o modo como os alunos têm transitado na apropriação do entendimento conceitual que compõe o arcabouço teórico da Educação Inclusiva proposto pelo curso. Vejamos a participação de uma aluna que revela uma visão distorcida sobre AEE, refletindo que o modo como se apropriou dos conceitos é inadequado.

“O papel do AEE é a eliminação de barreiras, possibilitando a plena participação dos alunos (com recursos pedagógicos acessíveis e positivos para mediar os estudos), no qual dividem-se em: AEE em libras, AEE para o ensino de libras e AEE para o ensino de língua portuguesa.”

Quando a aluna define o papel do AEE apresenta uma visão quase romântica quando da utilização da expressão “plena participação” do aluno, distanciando-se do entendimento que o AEE possibilita ao surdo enfrentar os obstáculos que encontra, e não eliminá-los, pois barreiras existem para todos independente de qual seja a limitação.

Outro exemplo refere-se ao entendimento sobre a oralidade. Alguns alunos, em seus relatos, demonstram uma concepção de aprendizagem que se aproxima do que é proposto pela abordagem oralista, indo de encontro ao abordado pelo curso:

“O aluno surdo deve frequentar uma classe comum em uma escola de ensino regular, pois, têm o mesmo direito que qualquer outro, precisando de um modelo orientador da língua portuguesa, neste, exercitará a expressão oral e escrita (com apoio da sala de recurso).”

Há que se ficar claro que o AEE não exercita a oralidade. A questão com o aluno surdo é oferecer a ele o recurso, através da sua 1ª língua, para que ele tenha acesso ao ensino, não sendo necessário estimular a oralidade, pois muitos sofrem com este processo e preferem ou não conseguem trabalhar a fala.

No trecho seguinte, observamos que uma aluna utiliza o espaço do Fórum para se posicionar contrária aos comentários postados por outra colega. Interessante notar que ela recupera o comentário da colega na íntegra e desenvolve seu texto ampliando com conhecimentos articulados pela teoria referendada pelo próprio curso. A aluna aponta uma possível banalização sobre como algumas pessoas poderiam estar compreendendo o surdo em sala de aula. Recupera a especificidade da comunicação com os alunos surdos, os riscos desta banalização, a importância da aprendizagem da língua dos sinais e da cultura do surdo atribuindo-lhe mais uma expressão de identidade.

Conforme foi comentado, o surdo pode enxergar e pode aprender os conteúdos assim como os demais alunos! Isso não é bem assim... A aprendizagem de conteúdos assim como as relações sociais podem ser mais difíceis para o surdo do que para um cego pois esbarra na barreira da comunicação natural realizada através da fala. Dessa forma o surdo pode se encontrar frequentemente fora dos contextos sociais, caso não seja exposto com frequência a diferentes grupos. O surdo tem maiores chances de ser confundido com deficiente intelectual do que um cego teria. Acredito que o ideal é que ideia a criança surda, principalmente na primeira infância,

deve estar envolvida com outros surdos, com os quais poderá estruturar sua primeira língua, a língua de sinais, pois com ela poderá se estruturar e desenvolver ideias próprias do surdo, de como compreender, interpretar e expressar não só o mundo a sua volta como também seus próprios sentimentos e emoções. Não deve estar apenas na escola regular. Qualquer criança esta pronta para se alfabetizar e por consequência desenvolver os conteúdos apenas após a aquisição da língua. Infelizmente Os trabalhos de AEE para surdez ainda estão longe do ideal! Através desse curso espero fazer parte do grupo que realmente auxiliara na estruturação de uma educação realmente inclusiva para o surdo.

Consideramos o episódio descrito acima extremamente rico, tendo em vista que o conhecimento se fez no diálogo entre sujeitos. Nesta perspectiva, e concordando com Groff; Maheirie; Zanella (2010), “produzir conhecimentos requer assumir uma posição de responsabilidade e responsividade pelo que se produz, como também problematizar o próprio lugar social de onde se fala” (p.100). Esta é uma atitude muito bem vinda nos fóruns do EaD, pois aciona o aluno a se posicionar diante do domínio (ou não) dos conceitos, opiniões e experiências alheias. Nos fóruns os sujeitos têm a oportunidade de socializar diferentes manifestações balizadas pelas condições de convívio com crianças surdas. Neste ponto, o encontro entre aqueles que têm experiência e os que não tem, será atravessado pelo referencial teórico disponível e acompanhado pelos tutores, o que pode tornar este momento bastante profícuo para o processo de aprendizagem de ambos interlocutores.

As perguntas como ferramentas mediacionais

Em um curso à distância, como em todo processo que envolve ensino-aprendizagem, as perguntas configuram-se ferramentas importantes de mediação tanto para os alunos quanto para os tutores que podem utilizá-las para provocar a dúvida nos pares ampliando seu conhecimento. Em vários momentos de interação nos deparamos com questões formuladas pelos alunos que ficaram sem eco. Para os alunos-professores que frequentam o curso à distância e que não têm experiência com crianças com necessidades especiais é importante que todas suas questões sejam exploradas. Em seguida, há um exemplo de uma colocação que passa despercebida tanto pela tutora quanto por seus colegas de curso:

“Eu queria respostas de vocês na questão do bilinguismo, ensinar toda a gramática da língua portuguesa para o aluno surdo não seria uma forma de impor a ele o português como a primeira língua ao invés da Libras? Digo isso pois tive em meu curso a disciplina de LIBRAS, onde a professora passou um documentário de uma mulher que no decorrer de sua vida abandonou a escola de ensino regular, pois não se adaptava e decidiu ter apenas a libras como língua formal.”

A dúvida do aluno é bastante pertinente e explorar seus comentários seria fortalecer os argumentos que podemos utilizar junto aos alunos surdos, pois estes apresentam muita resistência em aprender o português e, muitas vezes, preferem “deixá-lo de lado”. Seria interessante que, nesta colocação, tivesse sido explorada a importância da segunda língua, pois no mundo contemporâneo é comum dominar mais de um idioma, além da língua materna. A importância do português para o surdo, então, seria análoga ao que o inglês representa para o profissional que não é americano, mas que precisa deste para seu trabalho.

Esta postagem, assim como outras, permaneceu no fórum sem qualquer articulação de resposta. Em um módulo sobre surdez, podemos brincar com as palavras no sentido de compreender que quando um aluno comunica uma dúvida, não podemos permanecer surdos diante da mesma. Legitimando a potência da pergunta como ferramenta de ensino-aprendizagem devemos, sim, “reverenciá-la.”¹

O lugar da experiência no curso à distância

O aluno que não viveu a experiência com o surdo apresenta um discurso marcado pela incorporação da teoria de forma acrítica. O que fica evidente em um episódio de interação composto por frases de alunos distintos que repetiam a expressão: “as particularidades dos alunos surdos”.

“O aluno surdo como qualquer outro aluno seja normal ou deficiente é capaz de aprender no ensino comum, mas há um fator preponderante que deve ser levado em consideração, às *particularidades* que o aluno surdo apresenta, ele certamente terá um jeito peculiar na aprendizagem que deverá ser levado em consideração.”

¹ Livro: “Ei? Tem alguém aí?” de Jostein Gaarder, 1997 – Editora Companhia das Letrinhas.

“[...] mas há um fator preponderante que deve ser levado em consideração, às *particularidades* que o aluno surdo apresenta, ele certamente terá um jeito peculiar na aprendizagem que deverá ser levado em consideração.”

“O aluno surdo é capaz de aprender como qualquer aluno, mas devemos levar em considerações várias *particularidades* nesta aprendizagem.”

“A inclusão de pessoas com surdez, nas salas comuns é muito importante, mas o professor deve estar bem preparado para trabalhar com cada *particularidade*.”

As postagens realizadas por quem nunca trabalhou ou conviveu com o surdo apontam para um discurso prescritivo, relacionando o que deve ser feito. Quando nos deparamos com depoimentos de pessoas que já atuaram com surdos, recolhemos falas que registram o sucesso da interação, além de afirmarem o quanto podem trocar e aprender com as crianças surdas. Na postagem seguinte recortamos o depoimento de uma aluna que descreve os avanços no trabalho com uma criança surda.

Tive a oportunidade de trabalhar com um amor de menino surdo o ano passado (ele estava no quarto ano). Trabalhava com ele da seguinte forma que me foi orientada pois foi a primeira e única vez que tive esta oportunidade: duas vezes na semana, vinha uma intérprete de LIBRAS acompanhar minhas aulas – que ficava como uma professora particular dele. Ela me orientou, que eu precisava passar o contexto geral da aula para ele (o significado principal do que eu estava ensinando) e não precisava “traduzir” palavra por palavra do que eu dizia. E era isso que eu fazia, pois já havia feito cursos de LIBRAS que foi o que me ajudou muito... Dava também atividades diferenciadas a ele e nos dávamos muito bem. Foi uma experiência muito boa!

Outra aluna, que compartilha sua experiência com surdos.

“Ano passado tive o privilégio de ter uma aluna que me ensinou muito mais do que aprendeu comigo. Ela perdeu a audição aos 3 anos, em decorrência de uma meningite. Não sabe Libras, apenas lê os lábios. Aprende como qualquer aluno, mas o professor precisa explicar 2, 3 vezes a mesma coisa. Sua dificuldade se dá nas trocas de letras, mas conversando com a professora da sala de recursos, nem considerava isso como “erro”, já que se ela ouvia “fata” e escrevia “fata”, ela estava certa. Trabalhamos muito com recursos visuais, para que ela perceba a escrita correta das palavras.”

A aluna ressalta a importância do trabalho multidisciplinar. Consulta a professora do AEE e, juntas entendem que o aluno surdo não “erra” e com este entendimento cria estratégias de intervenção que inclui as experiências vividas pelo próprio aluno. Compreende o processo de aquisição da escrita do surdo a partir de sua concepção. Se ele entendeu “fata” e escreveu dessa forma demonstra que compreendeu a lógica da língua. O que parece ter ocorrido foi um erro na codificação do som da palavra, totalmente compreensível em se tratando de um aluno com perda auditiva.

Neste sentido, ressaltamos a importância da aproximação entre a teoria e a prática, pois, quando um aluno do curso relata sua experiência prática desperta o interesse nos demais, e a discussão flui com maior interesse pelos participantes do fórum, como mostra este trecho:

“Olá meninas!!! Sou intérprete a três anos, porém convivo com surdos a 12 anos... Eles precisam ser respeitados nas suas diferenças, como todos os deficientes. [...] concordo com a sua fala e [...], os surdos não precisam de conteúdos diferenciados e sim adaptados, contendo com vc mesma disse o recurso visual. Mas quando não tem, cabe ao intérprete conversar com o professor referente e solicitar o material antecipado, para que ele possa realizar as mudanças. (...) Nossa... falei demais??? Acho q não.. este é um assunto que amo e batalho para o avanço a cada dia...Meninas se precisarem de mim, para qualquer duvida me escrevam.. Amei ajudá-las. Bjos.”

Um exemplo deste modo de intervenção segue na resposta da tutora a uma postagem de uma aluna da sala acompanhada por ela. Diante dos comentários animados e carregados de esperança desta aluna a tutora acolhe da seguinte maneira.

“Obrigada pelas contribuições, gostaria de pedir que vc escreva um pouco para nós, sobre a língua de sinais LIBRAS já que a mesma não é Universal.”

Quando a tutora faz a observação de como é importante a contribuição da aluna, ao falar de sua experiência, e a incentiva a trazer mais informações sobre seu conhecimento na área, desperta o interesse dos demais alunos e estimula o debate, propiciando que outros pares participem da conversa, como demonstrado no trecho abaixo:

“É importante conhecermos a opinião de quem, como você [...], trabalha diretamente com os surdos. Eu também acredito que nós professores devemos conhecer a Linguagem de Sinais para interagirmos melhor com nossos alunos.”

Quando a aluna responde a solicitação da tutora, compartilhando sua práxis, podemos visualizar as ressonâncias que este movimento tem na participação do grupo de alunos, que parecem se sentir efetivamente convidados a socializarem suas expectativas e inseguranças, construindo o saber por meio de trocas de experiências.

“Sim tutora, realmente a Libras, como o próprio nome já diz não é universal e além disto, ela sofre regionalismo, assim como a Língua Portuguesa é pronunciada diferentemente em alguns lugares. Ex: o mineiro arrasta o som do r, os cariocas reforça os sons das primeiras sílabas das palavras. Em Libras é a mesma coisa, alguns sinais realizado aqui em SP, são totalmente diferente no RJ e em MG.”

“Concordo com você quando diz que cada intérprete deve estar recebendo o conteúdo a ser trabalhado antecipadamente, ou até mesmo que o professor junto com o intérprete sente juntos e elaborem juntos os materiais necessários para apresentarem o conteúdo a ser trabalhado, mas ainda não ocorre está prática nas escolas.”

“Oi [...], ainda complementando sua fala, algumas pessoas por desinformação pensam que a língua de sinais é composta por gestos ou mímica que tem como finalidade a interpretação da língua oral. Porém os pesquisadores linguistas atribuíram a Libras o status de língua por entenderem que esta apresenta características semelhantes às outras línguas, como as diferenças regionais, socioculturais e sua própria estrutura gramatical bem elaborada. Por exemplo, o que denominamos na língua oral como “palavra”, ou item lexical, em LIBRAS é denominado de “sinal”. Como toda língua, a LIBRAS também não é estática. Acontecem mudanças, como aumento de vocabulário ou mudança de algum sinal, quando a comunidade que o utiliza assim concorda em fazê-lo.”

Libras como língua em uso: validando a aprendizagem com os surdos

A linguagem é uma capacidade natural do ser humano, podendo ocorrer através de gestos, expressões, imagens, sons ou qualquer outro recurso. Esta capacidade em si não caracteriza uma língua, que tem por definição ser o conjunto de sinais estabelecido através de regras gramaticais e utilizado por uma comunidade para se comunicar.

A Libras, como qualquer outra língua, é distinta por sua complexidade e expressividade. Não pode ser confundida com a linguagem, visto que

seu vocabulário aumenta a cada dia com os novos sinais introduzidos pela comunidade surda.

Devido a este seu movimento e fluidez, característica das línguas ditas “vivas”, a Libras se diferencia da linguagem, pois define um grupo específico. Assim, a referência correta é língua de sinais, por ser uma língua viva e que se renova sempre.

Assim, entendemos que, como em qualquer aprendizado de uma 2ª língua, as pessoas têm dificuldade de assimilar o novo idioma e, para adquirir fluência na língua que se deseja aprender, é preciso praticar. Para isso, muitas pessoas viajam para o lugar de origem da língua ou treinam em cursos com instrutores, de preferência naturais do país do idioma.

Se assim ocorre com os aprendizes de uma 2ª língua qualquer, em nada se diferencia para aquele que deseja aprender a Libras. O contato com a comunidade surda garante o aprendizado mais rápido, fácil e dinâmico da língua de sinais. E, do mesmo modo como ocorre nos cursos de línguas estrangeiras, a prática da Libras é muito importante, pois o contexto e as expressões fazem parte da composição de sua gramática e o sinal, geralmente, é o contexto.

Diante disso, e considerando a importância da convivência com a comunidade surda, podemos perceber que as alunas mostram em suas postagens como o contato com o aluno surdo propicia este aprendizado mais dinâmico e a prática efetiva da Libras. Também colocam a importância de se entender o idioma materno de seus alunos para potencializar a troca entre professor-aluno e ampliar o conhecimento.

Já tive oportunidade de realizar um curso de capacitação sobre libras com um rapaz surdo e foi uma experiência fascinante porém ficou um pouco vago, pois não tive mais contato com crianças com essa deficiência

Eu nunca trabalhei com deficiente auditivos, mas gostaria muito de fazê-lo, pois seria uma ótima oportunidade de treinar a linguagem de sinais(Libras). Já fiz vários cursos de Libras, mas como não treino acabo perdendo a prática.

Tive aulas de LIBRAS com uma professora surda e aprendi mais do que quando fiz o curso com outra ouvinte!

Conheço um caso muito interessante de uma aluna de minha escola cujos pais são surdos! A professora começou a aprender LIBRAS com ela. Nas reuniões e conversas com os pais ela era a intérprete! O que aconteceu,

então? Toda escola saiu ganhando e iniciando a aprendizagem da língua de sinais! Uma graça! Há algum tempo participei da formação de um curso básico de libras, mas só quando trabalhei com uma aluna surda é que fui realmente entender sua comunicação.

Outra colocação feita por uma aluna mostra como, ao se envolver no tema, ela passa a entender que o aluno surdo não apenas aprende, mas também ensina e desperta interesse nos demais. Mais uma vez o contato com o surdo na prática faz a diferença:

“Acredito que os alunos com deficiência auditiva podem aprender e ensinar. Além da contribuição obtida pela leitura dos textos, acompanhei no ano passado o trabalho de uma professora que tinha em sua sala de aula duas alunas surdas. Esta professora contava com a ajuda de uma interprete que ficava com ela na sala de aula. A professora titular procurava também interagir com as alunas e aprender mais sobre as Libras, sendo assim fez um curso de libras para que também pudesse se comunicar com as alunas quando a outra professora não estava.

Os alunos da turma, ao longo do ano também foram aprendendo a se comunicar com as colegas e na festa de encerramento cantaram uma música de Natal e a interpretaram-na com a linguagem de sinais.”

A convivência com a comunidade surda propicia entender a surdez como um traço cultural, deixando de lado os “pré-conceitos” criados ao se tentar colocar o aluno surdo num *padrão de normalidade*, já que, na maioria das vezes, o surdo é tratado com indiferença ou nivelado para se tornar “igual” aos ouvintes. O aprendizado da Libras e o convívio com os surdos quebram estes paradigmas e revela, como nos relatos, que na relação entre ouvintes e surdos muito se tem a aprender e a ensinar.

O fórum como espaço de denúncias e compartilhamento de impotências

A rede era pública e, infelizmente, eu fazia o que era orientada a fazer, mesmo que fosse contra tudo o que eu estudei sobre inclusão. O aluno não tinha nenhuma deficiência cognitiva, mas mesmo assim era orientada a dar atividades diferenciadas. A interprete, vinha apenas duas vezes na semana, pois nos outros dias ela estava em outras escolas ou em outra classe. Os outros alunos se acostumaram com a presença dessa “outra professora” que era só dele e praticamente a ignoravam.

Conforme sua abordagem, e a da leitura que realizamos, o ideal seria que o AEE se efetivasse nestes três momentos. Contudo, o que temos presenciado nas escolas municipais e estaduais, é simplesmente o oposto; onde os professores tem trabalhado com estas crianças, na maior parte dos casos, utilizando da leitura labial realizada pela criança; conduta esta muito prejudicada, devido ao fato do professor (dentro de um contexto de salas superlotadas e com conflitos e interesses bem diversificados e acentuados) em muitos momentos “esquecer-se” do aluno com deficiência auditiva, ou não conseguir dispensar ao mesmo a atenção necessária, para que se possa haver uma comunicação e entendimento efetivo entre a linguagem estabelecida entre o professor e o aluno. Percebe-se então que o professor continua sozinho neste processo, assumindo a difícil ou quase impossível missão de incluir e construir conhecimentos junto a essas crianças/alunos.

Esses trechos desenham um discurso que denuncia o dia a dia das escolas, suas vicissitudes, dissabores e agruras. Acreditamos que acolher tais desabafos e acionar em quem compartilha deste cotidiano a crença na possibilidade de transformação seja fundamental.

Entendemos que as dificuldades encontradas nas escolas públicas são as mesmas que vivenciam muitas instituições particulares. O que distancia a experiência vivida pelas duas entidades encontra-se na disponibilidade de recurso. Aquelas que se encontram imobilizadas pelo pouco recurso financeiro recebido acabam por repassar a dificuldade para os alunos. Assim, surgem as faltas caracterizadas pela precariedade de suporte ao professor; os poucos recursos materiais adquiridos; o baixo incentivo à capacitação e, conseqüentemente, um ensino a quem do desejado.

O *chat room* torna-se, então, um espaço de desabafo, indignação e busca por apoio. As situações denunciadas pelas alunas, provavelmente, são similares às outras tantas circunstâncias vivenciadas por suas tutoras e demais colegas de curso.

No entanto, mesmo perante o desconforto de tais situações, o incentivo de prosseguir buscando e lutando pela inclusão deve ser estimulado sempre. Isso acontece nas colocações de professoras que contam suas experiências, dificuldades e conquistas, mesmo nas adversidades, como nos trechos que se seguem:

“o ensino em equipe com certeza poderá beneficiar o aluno de todas as formas, porque o professor da classe regular, o professor intérprete e o professor da sala de recurso planejam e ensinam em conjunto todos os conteúdos (sempre que possível). Mas para isso é necessário tempo

nos horários dos professores para fazerem o planejamento, além de compatibilidade entre estilos de trabalho e personalidade dos professores.. Em minha escola, desde o ano passado estamos fazendo esta parceria, mas não é fácil, porque nossos horários muitas vezes não batem, algum professor falta por ter convocação, reunião, curso, entre outros; mas mesmo assim tivemos um grande avanço”.

“O que eu vejo em sala de aula, é a dificuldade do professor em relacionar com o aluno surdo. O professor em sala não consegue entender o surdo, não conhece libras e também não os vejo preparando uma aula diferente, independentemente em ter um intérprete ou não em sala de aula. Sabemos que a melhor maneira de envolver um surdo e trabalhando o visual, assim fica mais fácil entender, e conseqüentemente usando a linguagem de sinais. Muitas vezes os ouvintes esquecem que os surdos precisam de uma atenção maior, além do mais sabemos das necessidades e dificuldades dos mesmos;mas isso não quer dizer que o aluno não será capaz de aprender. É claro que cada um tem suas facilidades e dificuldades, principalmente quando analisamos o grau de surdez”.

Mesmo diante de obstáculos as alunas demonstram que há como oferecer uma opção aos seus alunos e mostram que o caminho, apesar de árduo, pode ser gratificante. Com o empenho e envolvimento dos profissionais é possível, cada vez mais, chamar a atenção para a urgência de melhorias na rede pública de ensino. Este movimento exposto pelas alunas da EaD é exemplo de como a inclusão do aluno surdo pode ganhar força, mesmo através das pequenas ações.

Ampliando os conhecimentos sobre a surdez

Interessante notar que os alunos vão se dando conta do quanto estão aprendendo sobre o universo da educação inclusiva. Em seus comentários exprimem certa satisfação em constatarem o quanto não sabiam sobre as crianças com NEE e os modos alternativos de se relacionar com elas.

Também chama a atenção como àquele que se interessa pelo curso e pelo ensino na área de educação, voltada para pessoas com NEE, se coloca no lugar do aluno. Antecipa as dificuldades que o surdo pode vivenciar em sala de aula e tem empatia pela sua condição.

“A cada unidade percebo como é vasto o universo do deficiente e vejo como sou leiga em muitas concepções, termos, mas a cada etapa que finaliza

estou agregando e ampliando conhecimentos que tenho certeza que serão úteis não só para o profissional, mas também para o pessoal.”

“Percebo que a cada unidade desse curso sinto o quão pouco sabia sobre as deficiências e AEE, embora seja coordenadora pedagógica, e participo frequentemente de cursos e formações, em nenhuma dessas ocasiões tive oportunidade de aprender tanto sobre o assunto. Nossa formação inicial realmente deixa muitas questões pendentes e a formação em serviço é muito mais direcionada às dificuldades de aprendizagem e deixa a Educação Especial em segundo plano.”

“A cada unidade deste curso vejo o quanto era leiga e incapacitada nas minhas concepções, pois não sabia praticamente nada sobre deficiências seja ela qual for.”

“Eu não entendia nada sobre alunos surdos.”

“Achei muito interessantes todos os textos propostos, pois cada um traz informações sobre deficiências que nunca parei para pensar, analisar, nunca imaginei o quanto as pessoas com deficiências podem fazer;[...]”

As reflexões das alunas demonstram como a discussão amplia os horizontes para a atuação no campo da educação inclusiva. O encontro no fórum proporcionou, então, a troca de ideias destas professoras e ofereceu um espaço de oxigenação. Assim, criou-se um momento para elas exporem como o conhecimento foi sendo construído durante: as leituras, os debates, as dúvidas, os medos e as experiências. As respostas de incentivo das tutoras, e das alunas que já tiveram/têm alunos surdos, foram dando forma às possibilidades de atuação para as professoras e mostrando aquilo que já está dando certo em sala de aula e ao que ainda se pode melhorar.

O reconhecimento das professoras de que, pouco conheciam sobre as potencialidades do aluno surdo ressoam e demonstra a emergência de se ampliar o alcance dos curso de formação continuada e da importância do processo de inclusão nas escolas de ensino regulares.

Corroborando essa visão, as autoras Lima et al. (2009) colocam que:

Para Mantoan (2003) no caso da formação inicial e continuada em relação à inclusão escolar, os profissionais devem ressignificar o seu papel de

professor e de suas práticas pedagógicas e de uma formação em serviço que também muda. Essa proposta de formação parte do saber fazer, pois possuem experiências, problemas reais e situações do dia a dia, os quais funcionam como matéria prima das mudanças pretendidas pela formação. Glat e Nogueira (2002) apontam que a prática dos professores geralmente torna-se alienada e desconectada da realidade dos alunos, e ressaltam que tal fato se deve, na maioria das vezes, às lacunas presentes nos cursos de formação e capacitação desses profissionais. Nesse sentido, vale destacar que para que os programas de capacitação docente sejam efetivos, precisam ter significado, isto é, devem considerar o professor como sujeito que pensa, reflete e constrói conhecimento, no contexto em que atua. Segundo Stroili (2004) as instituições precisam ampliar a escuta e o acolhimento ao professor e às suas angústias, refletir sobre elas e contribuir para a construção de novas práxis, mais coerentes com os princípios vigentes e com os valores humanos que devem orientar o processo educativo.

Conjecturas de encerramento

De acordo com Groff, Maheirie e Zanella (2010), toda e qualquer produção de conhecimento “não é neutra, o(a) pesquisador(a) é um agente que intervém e transforma os contextos onde atua na medida em que produz discursos e saberes sobre estes contextos e sobre os sujeitos com os quais pesquisa”.

Partilhando que este é um posicionamento interessante para um pesquisador, assumimos a empreitada de, neste trabalho, ampliar o conhecimento sobre a formação de professores em um curso a distância que tem por objetivo capacitar para intervenção em contextos educacionais de inclusão. Ao dar visibilidade aos trechos utilizados nas postagens dos fóruns e produzir interpretações que emergiram da análise destas interações e da articulação com o conhecimento disponível sobre Educação Inclusiva, esperamos contribuir para a formação de professores, especialmente no ensino à distância. Nossa intenção foi aproximar dos comentários dos alunos matriculados no curso para fomentar o debate e ampliar a teoria que sustenta os avanços relativos à educação de crianças/adultos surdos.

A despeito das críticas ainda voltadas para o ensino a distância, compreendemos que esta é uma ferramenta que promove a inclusão de muito profissionais no universo das deficiências pulverizando depoimentos e experiências para aqueles que ainda não tiveram a oportunidade de atuar diretamente com tal demanda.

A reivindicação mais fortemente defendida pela comunidade

surda se respalda pelo direito a escolas bilíngues. Ter uma instituição que reverencie e valide a língua materna do grupo parece ser uma manifestação plausível. Em contrapartida, o governo batalha para a inclusão de todos os alunos, deficientes físicos, intelectuais, ou não, na rede regular de ensino.

Porém, durante a análise feita em uma sala de EaD podemos perceber que a questão não se encontra no espaço físico ou no rótulo a ser dado para instituição: “escola bilíngue” ou “escola regular”. A questão extrapola os limites linguísticos e ambientais para o que as professoras/alunas denunciam, durante suas explanações no *chat*, como o contrário ao que se aprende sobre a prática da inclusão.

O que move o aluno a aprender é o interesse que o ensino desperta neste, seja surdo ou ouvinte, e para aprender é preciso se comunicar, é preciso entender e ser fazer entender. Para estes professores do curso, o aluno surdo está mais acessível do que se poderia imaginar, pois muitas vezes, não é este que não ouve, mas sim o profissional que faz “ouvidos surdos” para driblar as dificuldades de comunicação, de assistência ao aluno em meio a outros 39, em uma sala lotada.

Buscar o curso de especialização a distância torna-se, então, um “bote salva-vidas” para estes professores, que correm atrás de sua qualificação na ânsia de desmistificar o rótulo de um *ensino ruim, de baixa qualidade* do ensino público. Não nos esqueçamos também que muitos obstáculos são encontrados igualmente nas instituições particulares que, com o discurso de não haver mais vaga ou não terem o suporte adequado, rejeitam matrículas de alunos quem se apresentam “desviantes da norma”.

Percebemos, então, que as críticas não devem se voltar apenas ao ensino a distância. Em qualquer instituição presencial ou virtual, públicas e privadas, o que dá “a liga” para o bom desenvolvimento dos alunos são as boas relações construídas entre estes e o professor. E para que isso funcione há, sim, de se respeitar a língua do surdo, da mesma forma que este deve respeitar a língua do ouvinte. Há uma troca mútua a ser feita entre estes pares, independente da escola bilíngue ou regular. Há de se oferecer a estes alunos e a estes professores condições para se comunicarem e, conseqüentemente, de ensinar e aprender em uma “via de mão-dupla”, em que o conhecimento transita nos dois sentidos.

É esta vontade que os professores do curso a distância expõem em suas falas, dúvidas e inquietações. Relatam como é importante e apaixonante conhecer a história da comunidade surda e como esta se constitui. Trazem em seus relatos os medos e as angústias de quem ainda não teve um aluno surdo em sala. Outros disseminam confiança, contando suas experiências e quebrando os mitos, ao mostrar que o trabalho com

aluno surdo é possível e prazeroso.

E tudo isso acontece em um ambiente virtual, em que os rostos são pequenas fotos colocadas no *perfil do aluno*, em um local em que se permite falar sobre comentário do outro e colocar a sua opinião sem interrupções. As postagens, às vezes com erros, e por causa da pressa em digitar, vão sendo escritas em português coloquial, mas que em Libras nem se quer se configura um erro gramatical.

Nesse espaço amplo e acolhedor do ambiente virtual, o curso a distância mostra todo seu potencial para abarcar um excelente ensino de capacitação à intervenção em contextos educacionais de inclusão. Como todo ensino, mostra falhas e pontos a se corrigir, o que deve ser feito nas próximas a edições, em novos cursos, reformulados, atentando-se para melhorar no que não foi bom na edição anterior. Tudo como ocorre também no ensino presencial, quando o professor muda o estilo de aula porque, “*com aquela turma, desse jeito não deu certo*”.

Dessa forma, entendemos que esses professores, que buscam sua capacitação na EaD, encontram recursos que os ajudam a entender como acolher seus alunos em sala de aula e a estreitar a distância entre o ouvinte e o surdo.

Referências

GROFF, A. R.; MAHEIRIE, K.; ZANELLA, A. V. Constituição do(a) pesquisador(a) em ciências humanas: Constitution of the researcher in humans ciences. *Arq. bras. psicol.* [online]. 2010, v.62, n.1, p.97-103. ISSN 1809-5267.

BISOL, C. A., VALENTINI, C. B., SIMIO, J. L., ZANCHIN, J. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.139, p.147-172, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a08.pdf>>. Acessado em: 12 jun. 2011.

CRUZ, J. I. G.; DIAS, T. R. S. Trajetória escolar do surdo no ensino superior: condições e possibilidades. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v.15, n.1, Abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382009000100006&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 22 Mar. 2011.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Acesso e permanência de estudantes surdos no ensino superior. Em “Ingresso e Permanência dos Estudantes Surdos nas IES”, In: *I SIES: Trajetória do Estudante Surdo*, 26 e 27 de maio de 2008, Londrina. Anais eletrônicos... Londrina: UEL, 2008. Mesa-redonda. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/seminariosurdez/pages/arquivos/palestra_mesa_02_01.pdf>. Acesso: em 12 mar. 2011.

FROSSARD, V. C.; AROUCA, S. A colaboração em cursos de educação a distância: uma proposta construcionista social. *CINTED-UFRGS – Novas Tecnologias na Educação*, v.5, n.2, dezembro, 2007.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. L. Políticas Educacionais e a Formação de Professores para a Educação Inclusiva no Brasil. *Revista Integração*. v.24, ano 14; Brasília: MEC/SEESP, 22-27, 2002. Disponível em: <http://itaipulandia.pr.gov.br/educacao/educacao_especial/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva/educa%C3%A7%C3%A3o%20inclusiva.pdf>. Acesso: em 12 mar. 2011.

LIMA, L. R.; NUNES, L. G. A.; BOTOLETTTO, D.; ROCHA, D. S. Formação continuada de professores e políticas públicas: caminhos para a inclusão escolar. Trabalho apresentado no V Simpósio internacional: O Estado e as políticas educacionais no tempo presente. *Anais da IV edição/ ProceedingsoftheFourthEdition*, Uberlândia: UFU, dez. 2009. Disponível em: <<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/BC10.pdf>> Acesso em: MACHADO, P. C.; SILVA, V. *Trajetórias e movimentos na educação dos surdos*. (2004). Disponível em: <http://virtual.udesc.br/Midiатеca/Publicacoes_Educacao_de_Surdos/artigo11.doc> . Acessado em 12 mar 2011.

MONTEIRO, M. S. A História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da LIBRAS no Brasil. *Educação Temática Digital*. Campinas: UNICAMP, v.7, n.2, p.292-302, jun. 2006. Disponível em: <http://www.surdo.org.br/estudos/ETD-2008-100.pdf> . MORAN, J. M. *O que é educação a distância*. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>> Acessado em: 10 nov. 2011.

PEDROSO, C. C. A.; Dias, T. R. S. *Com a palavra o surdo: o que ele tem a dizer sobre os seus relacionamentos na escola*. (2009). Disponível em: <http://hendrix.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/docs/midiатеca_artigos/cultura_identicidades_surdas/com_palavra_surdo.pdf> . Acessado em: 12 mar. 2011.

PINTO, F. B. Vendo vozes: a história da educação dos surdos no Brasil oitocentista. *Cultura sorda [online]*. 2006. Disponível em: <http://www.cultura-sorda.eu/resources/Bouth_vendo_vozes.pdf>. Acessado em: 22 Mar. 2011.

OLIVEIRA, G. S. et. al. Educação à distância e formação de professores. In: *Ensino em re-vista*. Uberlândia, v.16, n.1, jan/dez 2009, p.159-180.

QUADROS, R. M. Políticas linguísticas: as representações das línguas para os surdos e a educação de surdos no Brasil. In: *Livro Pós-II Congresso de Educação Especial*, nov. de 2005. Disponível em: < <http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=382>>. Acesso: em 12 mar. 2011.

ROMERO, A. P. H., MATOS, N. S. D. *As políticas para a educação especial brasileira: avanços ou limites ao direito de todos à educação?* Trabalho apresentado no V Simpósio internacional: O Estado e as políticas educacionais no tempo presente. *Anais da IV edição/ ProceedingsoftheFourthEdition*, Uberlândia: UFU, dez. 2009. Disponível em: <<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/BC07.pdf>>. Acessado em: 06 jun. 2011.

SÁ, N. R. L. A abordagem educacional oralista. In: *Educação de surdos: A caminho do bilingüismo*. Niterói: EdUFF, 1999, cap. 2. p.69-97.

SARAIVA, T. *Educação a distância no Brasil: lições da história*. Em Aberto, Brasília, v.16, n.70, abr./jun., 1996, p.17-27.

SILVA, L. G.; SILVA, L. G. As políticas públicas nacionais para a educação especial no período pós-LBD (9394/96) e seus desdobramentos no estado de Minas Gerais e no município de Uberlândia. Trabalho apresentado no V Simpósio internacional: O Estado e as políticas educacionais no tempo presente. *Anais da IV edição/Proceedings of the Fourth Edition*, Uberlândia: UFU, dez. 2009. Disponível em: <<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/BC23.pdf>>. Acessado em: 06 jun. 2011.

SILVA, L. C. A política de formação continuada de professores e a educação especial: algumas reflexões. In: *Políticas e práticas de formação continuada de professores para educação especial: alguns olhares sobre o curso de extensão "Professor e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares"*. SILVA, L. C.; DECHICHI, C.; MOURÃO, M. P. (orgs.) – Uberlândia: EDUFU, 2010.

SILVA, L. C. et. al. *As concepções da surdez*. Curso de Extensão *Professor e Surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares*. Desenvolvido e promovido pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU, através do Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial – CEPAE.

SOUZA, R. M. Educação especial, psicologia do surdo e bilingüismo: bases históricas e perspectivas atuais. *Temas psicol., Ribeirão Preto*, v.3, n.2, ago., 1995. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1995000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso: em 12 mar. 2011.

CAPÍTULO III

Crianças com epilepsia e sua participação na vida escolar

Kátia de Souza Amorim e Flávia Luvizotto A. Pádua

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (Who, 2010), aproximadamente 2% da população mundial apresenta distúrbios epiléticos, sendo tais índices de ocorrência duas vezes maior nos países em desenvolvimento do que nos países desenvolvidos.

Mais de 50% dos casos têm início na infância, afetando aproximadamente de 5-10 em cada mil crianças (Souza, 1999; Com Ciência, 2010), a epilepsia acometendo crianças e adolescentes mais do que qualquer outra doença crônica. Por ser considerado o transtorno neurológico mais comum na infância, a epilepsia é admitida como um problema de saúde pública, apresentando desdobramentos e implicações de ordem econômica e social (Neto; Marchetti, 2005).

No que concerne à conceituação da epilepsia, Guerreiro e Col (2000), ressaltam que não há uma definição satisfatória da doença, já que a epilepsia não se constitui como uma única síndrome ou doença específica, mas sim como um grupo de doenças que possuem, em comum, crises epiléticas recorrentes na ausência de febre ou de uma condição tóxico-metabólica.

A questão da terminologia sobre epilepsia tornou-se essencial tanto pela definição da doença como pela recorrente crítica ao uso frequente de termos inadequados, seja por leigos ou por profissionais da área da saúde. Assim, termos como “doença”, “portador” e “epilético” têm sido abolidos, uma vez que contribuem para o surgimento e a manutenção do estigma social. Para tanto, mais usados são termos como indivíduos com epilepsia e distúrbio (Guilhoto, Muzkat e Yacubian, 2006).

Para que a epilepsia pudesse ser melhor definida, a Liga Internacional Contra a Epilepsia (ILAE) estabeleceu uma decisão em relação ao seu conceito. Após reuniões, avaliações, revisões e discussões, chegou-se a um consenso no qual a Associação Brasileira de Epilepsia (ABE, 2010; Guilhoto e Col., 2006) se amparou. Este consenso sugeriu uma definição, na qual a epilepsia é considerada como um distúrbio cerebral duradouro causado pela predisposição a gerar crises epiléticas e pelas consequências neurobiológicas, cognitivas, psicossociais e sociais da condição, devendo ter ocorrido pelo menos uma crise epilética.

De acordo com os dados da OMS, já citados, e ainda, tendo destacado a epilepsia como o transtorno neurológico mais comum na infância, vale ressaltar a importância do diagnóstico do transtorno, principalmente nos quadros que aparecem entre os três meses e cinco anos de idade, faixa etária mais propensa ao aparecimento das crises. Porém, nem todas as crises epiléticas ocasionais chegam a evoluir para epilepsia, sendo que esta evolução depende da etiologia da doença e da eficácia do tratamento (Yacubian, 2002).

A categorização dos tipos de epilepsia é baseada no início da sua manifestação, indicando se ele o foco está localizado em alguma região do cérebro ou é imediatamente generalizada (Silva e Guerreiro, 2000). Os tipos de epilepsia são agrupadas em quatro grandes categorias: Epilepsia Benignas da Infância, Epilepsia Graves da Infância, Epilepsia de Lobo Temporal e Epilepsia Mioclônica Juvenil, sendo os dois últimos mais comuns em adolescentes e/ou adultos.

O primeiro grupo, da Epilepsia Benigna da Infância, compreende os quadros clínicos cuja evolução tende à remissão completa das crises sem riscos de sequelas neuropsíquicas (Silva e Guerreiro, 2000). Dentro deste grupo, estão inclusas: 1) a Epilepsia Mioclônica Benigna do Lactente, cujas crises são referidas pelos pais como susto, queda da cabeça ou espasmos. As crises são breves, mioclônicas (contrações repentinas, incontroláveis e involuntárias), generalizadas e variam em intensidade; 2) Epilepsia de Ausência Infantil, apresentam-se como uma perda total da consciência. Durante o tempo da crise, o paciente não responde a estímulos e, ao final da crise, ele continua a realizar a tarefa que realizava antes do início da mesma; 3) Epilepsia parcial Benigna da Infância, possui início somatossensorial, com paresias unilaterais; e, 4) Epilepsia com crises tônico-clônicas generalizadas da infância, as crises são com frequência baixa e se caracterizam por movimentos tônico-clônicos (contração súbita dos músculos e perda do controle muscular) (Silva; Guerreiro, 2000).

As epilepsias graves da Infância são caracterizadas por não terem um curso clínico satisfatório, como o das Epilepsias Benignas da Infância. Nesse grupo, há riscos de deterioração neuropsíquica e as epilepsias são refratárias às drogas antiepiléticas. Nesse grupo, encontram-se principalmente a Síndrome de West e a Síndrome de Lennox-Gastaut, dentre outras. A Síndrome de West compreende espasmos infantis, deterioração do desenvolvimento neuropsicomotor e tem início das crises, geralmente, no primeiro ano de vida. A Síndrome de Lennox-Gastaut caracteriza-se por crises tônicas que comprometem a musculatura axial (musculatura do tronco), atônicas e ausências atípicas e atividades

desorganizadas quando em vigília, com comprometimento neurológico e comportamental (Schmutzler e Guerreiro, 2000).

Com relação ao tratamento, ainda, Souza, Guerreiro e Guerreiro (2000) discutem que, atualmente, o tratamento tem sido considerado como devendo ir além da linha tradicional de análise de controle da crise. Deve-se ter também uma preocupação quanto aos efeitos sociais do distúrbio e as implicações do tratamento na qualidade de vida do paciente. Para Guerreiro e Palmira (2000), a relação risco-benefício do tratamento tem que estar relacionada a manter o paciente sem crises, sem efeitos colaterais dos medicamentos e mais adaptado do ponto de vista psicossocial.

Aspectos Psicossociais da Epilepsia

Diante do discutido acima, aspectos psicossociais relacionados à epilepsia vêm de forma crescente se tornando relevantes. Diante disso, vários autores vêm abordando, em seus estudos, áreas como cuidados profissionais, família, escola, trabalho, alterações emocionais e distúrbios cognitivos. Isto sugere que os fatores relacionados à doença estão sendo vistos como podendo acarretar consequências muitas vezes mais graves do que as próprias crises (Souza; Guerreiro; Guerreiro, 2000).

Discute-se ainda que, com o diagnóstico de epilepsia, uma série de mudanças afeta o comportamento não só do paciente como também de sua família, influenciando no bem estar dos mesmos. Especificamente, o estudo realizado por Roriz (2009) aponta para o fato de que estigma e preconceito emergem na vida da criança com epilepsia, contribuindo para a constituição de vários de seus aspectos e influenciando também na adolescência e vida adulta, assim como na vida de seus familiares e pessoas próximas.

Vários autores discutem que o estigma relacionado às crianças com epilepsia parte da desinformação e falta de compreensão sobre o quadro. Ainda, por ser descrita desde a Antiguidade e estar calcada em crenças obscuras, a epilepsia incita nas pessoas o medo do desconhecido. Para Li e Sander (2003), as crenças e mitos relacionados à epilepsia parecem estar enraizados na comunidade e afetam de diversas maneiras e em diferentes aspectos as pessoas que possuem epilepsia. Dessa forma, verifica-se a perpetuação do estigma, implicando na exclusão de indivíduos.

É evidente que a desinformação e as crenças infundadas muitas vezes geram atitudes de rejeição social desde a infância, que podem se iniciar dentro da própria família. Elas podem, ainda, estar presentes até mesmo no campo da saúde, o que pode implicar em limitações das

atividades próprias da idade, no caso de crianças, inclusive pela não inserção em escola regular. (Roriz, 2009).

O estigma gerado pela epilepsia, usualmente influencia ainda na maneira como os pais lidam com seus filhos, gerando comportamentos inadequados e sentimentos de mágoa, rejeição, culpa e medo frente ao diagnóstico (Fernandes; Souza, 1999; Souza; Guerreiro; Guerreiro, 2000). Isso acaba influenciando também na qualidade de vida das crianças, uma vez que a maneira com que os pais reagem ao diagnóstico contribui fortemente para formar a base de como as crianças vão interpretar a epilepsia e se relacionar com outras pessoas (Crempe, 2008).

A qualidade de vida, particularmente das crianças é, assim, afetada pelas características da condição (frequência de crises, efeitos colaterais dos medicamentos, cirurgia, risco de acidentes), pelas consequências psicológicas (desenvolvimento de “personalidade epiléptica”, preocupação dos pais, sentimento de culpa ou rejeição); também pela sua inserção social, como a integração e aprendizagem na escola e a construção das relações sociais (Maia Filho; Gomes; Fontenelle, 2005).

De acordo com Souza (1999), estudos mostram que, diante de qualquer tipo de doença crônica, ocorrem os denominados problemas de comportamento, os quais podem estar relacionados a uma variedade de fatores sociais envolvidos no processo de ajustamento das variáveis envolvendo a relação pais-filhos. No caso em questão, a epilepsia estando associada a um maior risco para uma variedade de problemas de comportamento e aprendizagem.

Ainda no que concerne o lado psicossocial e a qualidade de vida, Souza (2001) compreende que esta não se relaciona somente à frequência das crises, mas também através de sentimentos experienciados pelo paciente como ansiedade, desamparo e adaptação às restrições impostas. Assim, a autora assegura que questões acerca do bem-estar subjetivo do paciente devem se tornar mais relevantes na área da saúde no momento em que a expectativa de vida fez aumentar a incidência de doenças crônicas, evidenciando a necessidade de avaliação do impacto de tais condições no dia a dia dos pacientes.

As questões acerca do bem-estar subjetivo se intensificam pelo fato de que muitas pessoas tiveram a sua primeira crise num período crítico para aquisição e desenvolvimento de competências cognitivas e sociais, causando prejuízos acadêmicos, interpessoais e vocacionais (Souza, 1999). Nesse sentido, Fernandes e Souza (1999) e Roriz (2009) têm discutido que a epilepsia está associada a uma maior ocorrência de déficits cognitivos e de aprendizagem, incluindo redução na atenção, dificuldade de memória

e lentidão mental. A alteração no funcionamento cognitivo das crianças com epilepsia pode ser associado à própria epilepsia, às lesões cerebrais subjacentes, a efeitos adversos das drogas antiepiléticas, ou a uma combinação desses fatores. Em função disso, tem sido observado, ainda que de maneira não sistematizada, que muitas crianças com epilepsia estão inseridas em escolas especiais, classes especiais ou frequentam salas regulares dos “fracos”, por serem consideradas incapazes *de* ou com grande dificuldade *para* acompanhar o programa escolar regular. (Roriz, 2009).

Ainda no que concerne à qualidade de vida das crianças com epilepsia, é importante ressaltar os fatores adversos das drogas antiepiléticas (DAE's). O estudo de revisão bibliográfica realizado por Yacubian (2002) evidencia os efeitos colaterais de algumas drogas, dentre elas o fenobarbital (FNB), fenitoína (FNT), carbamazepina (CBZ), oxcarbazepina (OXCZ), ácido valpróico (AVP), vigabatrina (VGB), topiramato (TPM) e gabapentina. De acordo com esse estudo, a maioria das DAE's possui como efeito colateral a ataxia (falta de coordenação dos movimentos), sedação e sonolência. A droga com efeitos colaterais mais comprometedores é o topiramato que pode acarretar efeitos colaterais cognitivos e alterações comportamentais, além sedação, sonolência, anorexia, diplopia (visão dupla) e parestesias (sensações cutânea subjetivas – frio, calor, formigamento, etc – que são vivenciadas espontaneamente na ausência de estimulação).

Ainda segundo o mesmo estudo, as drogas antiepiléticas mais indicadas para crises focais e generalizadas são o fenobarbital, fenitoína e carbamazepina, as quais possuem como efeitos colaterais, principalmente, a sedação e ataxia, somadas de hiperatividade no caso do fenobarbital e intolerância digestiva no caso da carbamazepina. A oxcarbazepina, indicada para crises focais, apresenta os efeitos colaterais já citados acrescidos de sonolência, fadiga, cefaléia, tontura, náuseas e vômitos.

As demais drogas estudadas por Yacubian (2002) – que foram o Ácido Valpróico, a vigabatrina, o topiramato e a gabapentina – são indicadas para quadros mais específicos de epilepsia como Síndrome de West, Síndrome de Lennox-Gastaut, Epilepsia Benigna da Infância e crises específicas, como por exemplo, de ausência. Porém, esses medicamentos podem apresentar efeitos colaterais mais graves como trombocitopenia¹ e hiperamonemia,² no caso do ácido valpróico; comprometimentos visuais e distúrbios de memória no caso da vigabatrina; diplopia, parestesias e efeitos cognitivos (como raciocínio lento, dificuldades de memória e concentração) no caso do

¹ Redução do número de plaquetas no sangue.

² Excesso de amônia no organismo, que pode acarretar tremores, fala arrastada e visão turva.

topiramato; ainda, nistagmo (oscilações repetidas e involuntárias rítmicas de um ou ambos os olhos, em algumas ou todas as posições de mirada) no caso da gabapentina. Yacubian (2002) ressalta que o tratamento com drogas antiepilépticas não deve ser muito longo em crianças uma vez que, após dois anos de crises controladas, a chance de a criança continuar sem crises é de 70% (apud Berg; Sinnar, 1994).

O estudo de Yacubian evidenciou ainda que não há vantagem significativa entre as drogas no tratamento da epilepsia, exceto o fenobarbital que se mostrou menos efetivo que a carbamazepina, fenitoína e valproato.

Outro fator discutido por Yacubian é que apenas 20% das crianças terão remissão imediata das crises após a administração de drogas antiepilépticas. Segundo a autora, nesses casos, poderá ser feita a retirada das mesmas, permanecendo as crises em remissão (apud Camfield et al, 1993).

Esses dados chamam a atenção ao se pensar nas interferências dos diversos fatores colaterais das DAE's na qualidade de vida das crianças que estão em idade escolar. O fator preocupante não se restringe às questões de aprendizagem e cognição, mas também aos fatores de socialização das crianças.

Campos e Amorim (2009) ressaltam, nesse sentido, que estudos de aspectos psicossociais ainda são muito escassos na literatura, sendo que os poucos existentes são de natureza basicamente quantitativa. Mais escassos ainda são os estudos que abordam a questão da escolaridade das crianças com epilepsia, como discute Roriz (2009).

Levando isso em consideração, dentre os vários caminhos possíveis de investigação de aspectos psicossociais relacionados à qualidade de vida de crianças com epilepsia, um foi selecionado, particularmente, a questão da escolaridade das crianças com epilepsia. Nesse sentido, a meta foi investigar a participação escolar de crianças com epilepsia, partindo da análise de prontuários médicos de um hospital terciário do interior do estado de São Paulo.

Objetivo

O objetivo geral do estudo foi investigar a participação escolar de crianças com epilepsia. Esse objetivo foi buscado a partir de um levantamento estatístico de prontuários de crianças (4-11 anos), com diagnóstico de epilepsia, atendidas nos últimos 02 anos, em ambulatório especializado.

Procedimentos metodológicos

Questões éticas da pesquisa

O estudo foi submetido e aprovado junto ao comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto (FMRP/USP). A pesquisa seguiu os princípios éticos enunciados na Resolução nº 196/96, do Conselho Nacional de Saúde em relação às Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos.

Pressupostos teórico-metodológicos norteadores da pesquisa: a rede de significações

A coleta e análise dos dados foram feitas com base na perspectiva da Rede de Significações (*RedSig*) (Rossetti-Ferreira, Amorim; Silva, 2004), de modo a auxiliar na apreensão e compreensão da complexidade na qual o tema, sujeitos e seus elementos se encontram imersos.

A perspectiva da *RedSig* foi elaborada de modo a contribuir para compreender, analisar e atuar junto ao desenvolvimento humano em sua complexidade. A base teórica se fundamenta em pressupostos de Vygotsky, Wallon, Valsiner e Bakhtin, os quais pressupõem o desenvolvimento humano enquanto um processo de construção. Trata-se assim de uma perspectiva interacional, a partir da qual se pensa a pessoa enquanto indivíduo que se constitui na relação com o outro e com o mundo. As pessoas em interação atribuem, criam, negociam e recriam papéis e, através das relações dialógicas, transformam-se reciprocamente. Temos, então, uma pessoa múltipla, em razão da pluralidade dos outros com quem se interage.

Tais relações encontram-se inseridas em contextos que são social e culturalmentereguladoseorientados.Aquelesnãosãoapenaspano de fundo para o desenrolar dos processos desenvolvimentais, mas instrumentos de constituição do desenvolvimento. Assim, são consideradas as relações pessoa-meio, as quais são tidas como mutuamente constitutivas e é este meio que circunscreve, tanto limitando como abrindo possibilidades de desenvolvimento pessoais.

Esses processos são ainda atravessados por uma matriz sócio-histórica, a qual compreende fatores sociais, econômicos, políticos, históricos e culturais e imersos em uma malha de uma natureza semiótica. Esta matriz possibilita e delimita os campos interativos e os significa conjuntamente com os aspectos dos componentes pessoais, viabilizando

o favorecimento de algumas organizações sociais, de alguns significados e sentidos, em detrimento de outros. Compreende-se que tal matriz sócio-histórica também é transformada pelas pessoas em interação.

Rossetti-Ferreira, Amorim, Soares-Silva e Oliveira (2008) afirmam que a meta da perspectiva é garantir a apreensão dos processos, em seu caráter dinâmico, sistêmico e complexo. O pesquisador deve garantir um olhar que considere o caráter específico de um determinado processo, entrelaçando-o simultaneamente às condições e aos contextos histórico-culturais.

Como foi abordado nos parágrafos já citados, é possível depreender que, segundo a concepção da *RedSig*, é por meio dessas diversas interações em contextos socioculturais que se produz significados e ocorre a (re)significação do mundo. A partir disso, somos convidados a pensar a rede de significações que permeia o processo de escolarização das crianças com epilepsia, no contexto em que elas se encontram, podendo ainda acompanhar transformações ocasionadas na vida dessas crianças/famílias devido ao diagnóstico de epilepsia, ao estigma e ao tipo escolaridade.

Esse olhar foi levado ainda a campo no momento da coleta de dados pela pesquisadora e em todo o decorrer do trabalho, incluindo análise e conclusões. O uso da perspectiva teórico-metodológica teve implicações no olhar da pesquisadora acerca de sua pesquisa, servindo como circunscritor do papel do pesquisador no seu fazer da pesquisa.

De modo a desenvolver um estudo que abarque essa complexidade das crianças com epilepsia, explorando um campo novo, optou-se pela realização de estudos de caso múltiplos.

Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa

O estudo de caso, como discutido por Yin (2005) e Pozzebon e Freitas (1998), representa uma lógica de planejamento, uma estratégia de investigação. A opção pelo desenvolvimento deste tipo de estudo se deu, particularmente, pelo tipo de questão de pesquisa, a qual se propõe a investigar *como e* porquê determinado evento ocorre – no caso, *como* tem se dado o percurso escolar de crianças com epilepsia.

Outro aspecto que delimita a escolha deste método de análise de dados é a noção de complexidade, discutida por Yin (2005). Pretende-se realizar um estudo que preserve as características significativas dos acontecimentos estudados, dentro de suas relações e contextos. A referida estratégia se mostra útil pela intrínseca ligação dos limites entre o fenômeno estudado e o contexto, tendo o investigador pouco ou nenhum controle sobre os eventos.

No que tange à área da pesquisa em questão, é evidente que se trata de um campo bastante contraditório e polêmico. Ademais, o estudo da educação de crianças com epilepsia é relativamente recente. Por esses fatores, a pesquisa nesse campo implica na realização de estudos exploratórios, descritivos e explanatórios, viáveis através de estudos de caso.

Yin (2005) pontua ainda a possibilidade de avançar no diálogo e de se fazer uma generalização teórica. Isto é, este método de pesquisa não consiste em meras apresentações de casos individualizados, apesar de não permitir generalização estatística. Para o autor, cada caso individual revela uma nova descoberta, marcado por elementos mais gerais do contexto social, que permite que a replicação ao longo dos casos também combine com um avanço teórico.

Finalmente, a escolha metodológica recaiu no estudo de casos *múltiplos*, pelo fato de que, quando se conduz casos *únicos*, há a existência da vulnerabilidade em potencial que, por diversos motivos, poderiam acabar por não contribuir para a discussão em questão. Entende-se que as evidências resultantes de casos múltiplos são consideradas mais convincentes e o estudo global é visto, por conseguinte, como mais robusto. Para o estudo de casos múltiplos, como pivôs do presente trabalho, foi definida a seleção de quatro crianças com diagnóstico de epilepsia. A partir delas, serão, então, estabelecidos os pais para a investigação.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa de caráter quantitativo foi realizada com coleta de dados através do levantamento de prontuários obtidos em um ambulatório especializado, de um hospital terciário.

Percurso de coleta de dados

Na primeira fase de coleta de dados, foi feito o levantamento de prontuários de crianças (4-11 anos), com epilepsia. O recorte dessa faixa etária está diretamente relacionado com a questão base do presente estudo que envolve a escolaridade das crianças, considerando-se que, a partir dos 4 anos, a criança já pode frequentar escolas e que essa frequência se faz obrigatória até os 11 anos de idade (nono ano do Ensino Fundamental). Para a realização do levantamento, discutiu-se com a docente responsável pelos ambulatórios especializados de epilepsia infantil, de modo a buscar determinar as crianças nessa faixa etária que vêm sendo acompanhadas nos ambulatórios, nos anos de 2009 e 2010. Tendo-se identificado o

número e as crianças, estipulou-se que seriam analisados 10% dos prontuários, de forma a se realizar um estudo descritivo geral dos casos de crianças com epilepsia.

A meta deste levantamento foi de identificar, nos registros do atendimento em saúde, se essas crianças estão na escola; e, caso estivessem, verificar que tipo de escola frequentavam. Ainda, a meta era identificar se havia algum tipo de avaliação psicológica / cognitiva da criança, além de encaminhamentos dos profissionais da saúde para o campo da educação. Os dados foram analisados estatisticamente. A partir desta análise, teve-se uma perspectiva geral da situação da escolaridade de crianças com epilepsia, que estão sendo seguidas nos referidos ambulatórios especializados.

Para a análise dos prontuários, consideram-se critérios de exclusão da presente pesquisa: quadros clínicos muito comprometidos, mínimo de 06 consultas no ambulatório especializado e diagnósticos não conclusivos de epilepsia.

Através do hospital de referência, obteve-se uma lista com registro de pacientes com idade entre 0 e 24 anos, com epilepsia que estavam em seguimento terapêutico, no ambulatório especializado, nos anos de 2009 e 2010. Selecionaram-se os pacientes com faixa etária entre 04 e 11 anos, reduzindo a lista a 466 registros. Estes foram colocados em uma planilha do Excel, na qual gerou, através da função “aleatório entre” do programa, números aleatórios entre 1 e 100 para cada registro. Deve-se ressaltar que o uso dessa função elimina qualquer tendência na seleção dos prontuários a serem analisados.

Os números aleatórios gerados foram colocados em ordem crescente, gerando uma segunda lista. Os prontuários analisados seguiram a ordem desta última lista. Foi analisado um total de 46 prontuários (10%) da amostra. No total, foram analisados 92 prontuários médicos, sendo que 46 tiveram que ser excluídos por não atenderem aos critérios da pesquisa ou por não possuírem diagnóstico conclusivo de epilepsia.

Em seguida à análise dos prontuários, foram feitas ligações telefônicas às famílias do pacientes, a fim de atualizar os dados dos prontuários médicos. Muitas famílias não conseguiram ser encontradas, pois os números constantes no registro do hospital não existiam ou não respondiam. Foram efetivadas 26 ligações.

Resultados

Dos 46 prontuários médicos analisados pode-se fazer uma análise estatística da situação clínica e escolar das crianças em tratamento

no hospital de referência. Inicialmente, os dados serão apresentados através de seus aspectos clínicos e, em seguida, serão apresentados, especificamente, os aspectos sobre a escolarização.

Aspectos clínicos

No que tange aos diagnósticos e tratamentos dos pacientes, um primeiro ponto que deve ser explicitado foi a falta de informações em quase um quarto dos prontuários (24%). Com isso, não foi possível saber o quadro clínico geral do paciente, se havia ou não outras comorbidades associadas ou outros diagnósticos. Dos prontuários analisados que possibilitaram uma análise clínica do paciente (76%), verificou-se que apenas 15% das crianças apresentavam diagnóstico apenas de epilepsia, sem nenhuma outra comorbidade associada. Destes, cinco diagnósticos eram de epilepsia focal, um de epilepsia generalizada e um diagnóstico era inconclusivo com relação ao tipo de epilepsia.

Assim, dos casos analisados, 56% apresentavam comorbidades associadas. Dentre estas, estavam diagnosticados os quadros de microcefalia (11%), coréia (4,4%) e má formação do sistema nervoso central (4,4%). Dos casos de microcefalia, 60% apresentavam RDNPM, sendo que este último decorre do primeiro. Os quadros de má formação cerebral não foram explicitados nos prontuários médicos e os casos de coréia estavam todos sob controle.

Dentre as outras comorbidades neurológicas associadas, encontrou-se a hipotonia, Doença de Canavan,³ Doença de Tay-Sachs,⁴ meningite e hemiparesia. Do total, 39% dos pacientes apresentavam outras comorbidades, as quais, em sua maioria, relacionavam-se com o sistema respiratório ou gástrico, como se pode observar na tabela 1. Nas avaliações, bastante comum foi o considerado retardo do desenvolvimento neuropsicomotor (RDNPM), que está presente em 24% dos prontuários analisados. Destes, 16% foram diagnosticados como graves. Dos demais (84%) não há registro do grau de comprometimento das crianças.

Com relação ao quadro psicológico das crianças, 08 apresentavam

³ Afecção neurodegenerativa rara da fase neonatal ou da infância, caracterizada por vacuolização e desmielinização da substância branca, dando origem a uma aparência de esponja. BVS (Biblioteca Virtual em Saúde) – DeCS (Descritores em Ciência Saúde).

⁴ Transtorno neurodegenerativo autossômico recessivo caracterizado pelo início, na infância, de uma resposta alarmante exagerada, seguida por paralisia, demência e cegueira. BVS (Biblioteca Virtual em Saúde) – DeCS (Descritores em Ciência Saúde).

diagnóstico de distúrbios psicológicos tais como Transtorno de Conduta (03 casos), Transtorno Invasivo do Comportamento (03 casos) e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (2 casos).

A maioria dos pacientes (67%) realizava tratamento com mais de uma droga antiepiléptica (tratamento politerápico), os outros (33%) eram monoterápicos ou estavam sem uso de medicamentos.

As drogas antiepilépticas mais comuns eram Carbamazepina (56%), Ácido Valpróico (23%), Topiramato (15%), Fenobarbital (13%), Clonazepam (8%) e Clobazam (6%).

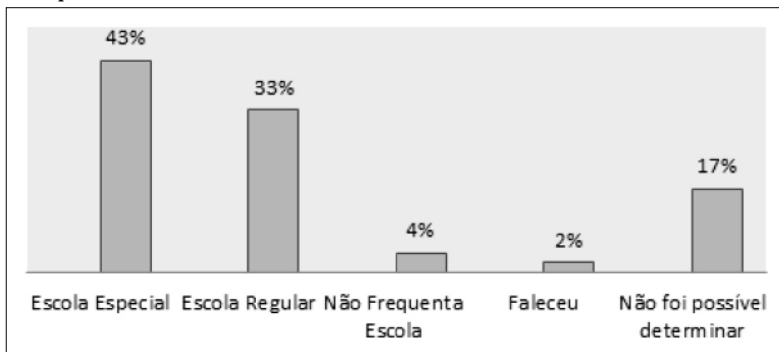
Após a análise dos dados clínicos partiu-se para o mapeamento dos dados escolares da coleta realizada, a fim de podermos ter uma visão mais ampla da realidade dessas crianças, de sua participação escolar e de sua qualidade de vida.

E a escolarização?

Em muitos prontuários médicos não constavam informações acerca da escolarização dos pacientes. Por esta razão, foram feitas ligações para os pais e/ou familiares para que os dados fossem atualizados e os resultados fossem mais fidedignos. Os dados coletados nos prontuários e os resultados das ligações permitiram uma análise de 38 dos 46 prontuários (82,6%), uma vez que 17,4% dos prontuários analisados não continham as informações necessárias para a presente pesquisa ou não foi possível fazer contato com as famílias da criança.

Pela figura 1 observa-se que a maioria das crianças (43%) frequenta escola especial, enquanto 33% frequentam escola regular e 4% não frequentam qualquer tipo de escola.

Figura1: Situação escolar das crianças com epilepsia em acompanhamento no hospital de referência.



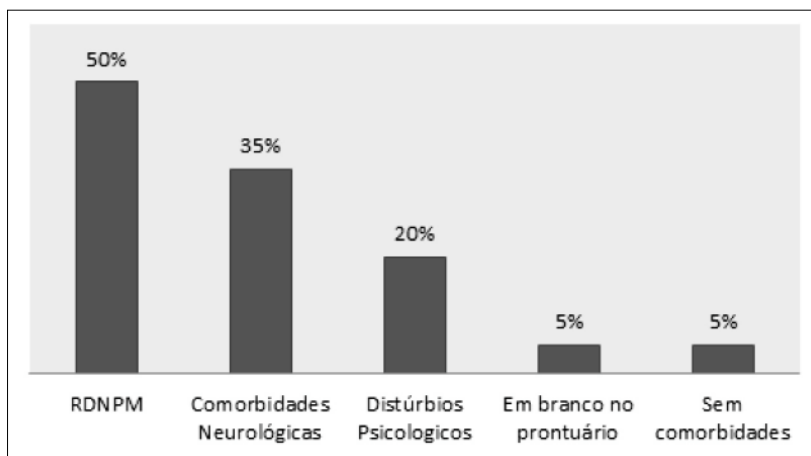
Dos dois casos de crianças que não frequentam escola, um representa uma criança com 10 anos de idade com quadro de microcefalia; e o outro, também de uma criança com 10 anos, que não apresenta nenhuma comorbidade grave associada, porém há a indicação de Distúrbio do Comportamento.

No que concerne às crianças em escola especial e escola regular, análise possibilitou fazer uma ligação entre a condição clínica e a situação escolar, como é possível observar nas Figuras 2 e 3.

Das comorbidades neurológicas apresentadas pelas crianças que frequentam escola especial, foram encontrados quadros de coréia (14%), microcefalia (56%) e má formação do Sistema Nervoso Central (28%). Dos casos referidos de RDNPM, 30% apresentam também microcefalia. No que tange aos distúrbios psicológicos, tem-se 75% das crianças também com diagnóstico de Transtorno Invasivo do Desenvolvimento e 25% de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

O que chama atenção é que o caso analisado que não apresenta nenhuma comorbidade associada faz uso apenas de uma droga antiepilética (CBZ) e apresenta crises generalizadas. Do único caso que frequenta escola especial, tem seu prontuário em branco, não havendo informações sobre comorbidades neurológicas ou distúrbios psicológicos.

Figura 2: Quadro clínico geral das crianças que frequentam escola especial.



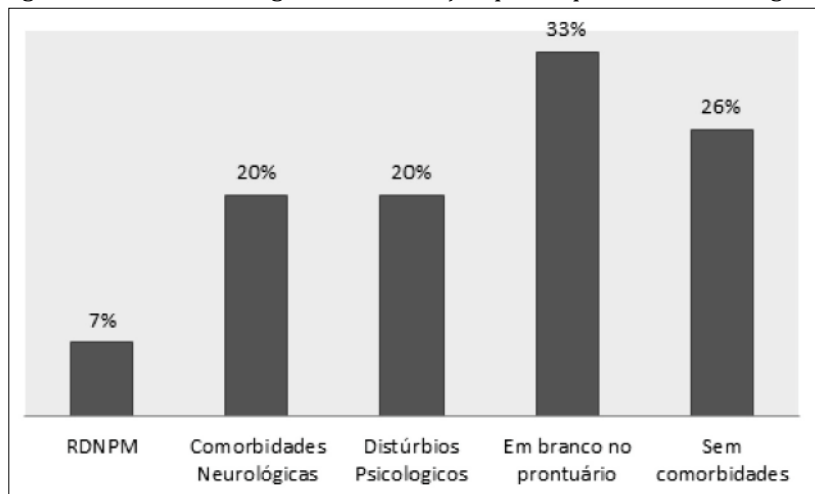
Dos demais casos de crianças em escola especial, 35% faziam uso de uma droga antiepilética, 60% faziam uso de dois ou mais medicamentos antiepiléticos e 5% não estava fazendo uso de medicação. Os que estavam sem medicação apresentavam RDNPM, sem comorbidades neurológicas ou distúrbios psicológicos e com diagnóstico de epilepsia focal sintomática.

No que concerne aos dados acerca da escola regular (figura 3), 33% dos prontuários não apresentavam informações sobre comorbidades neurológicas ou distúrbios psicológicos. Ainda, 26% não apresentavam nenhuma comorbidade associada e 7% apresenta RDNPM.

Quanto ao diagnóstico associados de distúrbios psicológicos de crianças em escola regular, tem-se TDAH (7%), Transtorno de Conduta (7%) e retardo mental (14%). Já as comorbidades neurológicas, tem-se casos de coréia (7%), meningite (7%),cefaleia crônica (7%).

Vale ressaltar que, das crianças que frequentam escola regular, 40% fazem tratamento politerápico, ou seja, com mais de uma droga antiepiléptica, e 60% fazem tratamento monoterápico (apenas uma droga antiepiléptica) e 13% tomam medicação para psicopatologias.

Figura 3: Dados clínicos gerais das crianças que frequentam escola regular.



Pode-se observar que a maioria das crianças que frequenta a escola especial apresenta quadro clínico de epilepsia mais grave associada também com comorbidades graves, quando comparadas às crianças que estão em escola regular, como pode ser observado na tabela 1.

Por outro lado, as crianças que estão em escola regular, apresentam maior número de queixas com relação ao comportamento. Dos casos pesquisados, 46% das crianças apresentam queixas de agressividade, irritabilidade, dificuldades de aprendizagem, nervosismo e déficit de atenção. Já das crianças que frequentam escola especial, apenas 25% apresentam queixas de agressividade, agitação, dificuldade de aprendizagem e nervosismo.

As crianças em escola regular apresentam, em sua maioria (80% dos casos), bom rendimento escolar, de acordo com os prontuários e/ou com as mães (dados coletados através das ligações telefônicas). As crianças, ainda, estão em ano escolar compatível com suas idades, sendo que todos estão no ensino fundamental. Os outros 20% apresentam dificuldades escolares, com baixo rendimento e pouca frequência escolar, também no ensino fundamental. Dos casos com dificuldades escolar, 66% estão em ano escolar não condizente com sua idade (como, crianças de 10 anos de idade frequentando o primeiro ano; e, o outro, o terceiro ano do ensino fundamental). Os outros 33% dizem respeito a uma criança que frequenta ano escolar condizente com sua idade, porém que possui uma professora em sala de aula apenas para ele, segundo informação da mãe.

Dos casos que não foi possível identificar que tipo de escola a criança frequenta (17%), foi possível identificar através dos prontuários médicos que 62,5% dessas crianças estão dentro de algum contexto escolar, sem que se possa afirmar se aquela é escola regular ou especial. Porém, os prontuários indicam que essas mesmas crianças apresentam dificuldades de aprendizagem. Com relação aos outros três casos, não havia nenhum dado relativo à escolaridade nos prontuários médicos e não foi possível entrar em contato com as famílias.

Discussão

Análise dos dados permitiu verificar uma situação grave de participação escolar. Após seleção aleatória das crianças, verificou-se que, das crianças analisadas, 4% estão fora da escola e 43% estão em escolas especiais, totalizando quase metade da amostra investigada. Das crianças em escola regular (33%), grande número delas (80%) tem indicação de bom rendimento, apesar de haver uma grande quantidade de crianças em relação às quais se apresentam queixas de distúrbio do comportamento.

Tal expressividade (e gravidade) dos dados coletados pode ter se dado em função da origem dessas crianças e informações. Especificamente, pelo fato de que os dados foram coletados em um ambulatório de um hospital terciário, no qual as crianças que frequentam esse tipo de serviço possuem um quadro clínico mais grave. O contexto investigativo pode ter sido assim um circunscrito do tipo de crianças e gravidade do acometimento. A realização de estudos em outros ambientes de atendimento ambulatorial (nível secundário) se mostraria importante para aprofundar a questão.

Nos presentes casos, a maior gravidade implica em se considerar que a epilepsia se torna mais significativa na vida da criança/família, evidenciando a epilepsia como uma “marca” (Besag, 2006). Nesse sentido, seria possível que a gravidade da situação escolar demonstrada no presente estudo se dê em função da maior severidade dos quadros, com acometimentos de outras patologias e psicopatologias que podem ter implicações diretas e indiretas nas habilidades intelectuais e de aprendizagem dessas crianças.

De forma específica, a análise estatística apresentada evidencia que as crianças com epilepsia do serviço avaliado enfrentam significativos problemas de escolarização. Da amostra, 5% das crianças estão fora da escola, essa exclusão se dando, provavelmente, em função da gravidade do quadro clínico (microcefalia) e dificuldade de controle das crises. Ainda, 43% está em escola especial, apresentando várias queixas de dificuldade escolar; apesar de estarem em anos escolares condizentes com suas faixas etárias.

As crianças em contexto escolar especial são, em sua maioria, crianças que apresentam quadro clínico mais comprometedor. Há nos registros indicações de com atraso significativo do desenvolvimento neuropsicomotor e graves comorbidades como a microcefalia e má formação do Sistema Nervoso Central, algumas vezes atrelado a distúrbios comportamentais graves, como o Transtorno Invasivo do Desenvolvimento e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Nesse mesmo sentido, estudo realizado por Tidman; Saravanan; Gibbs (2003) evidenciou que crianças que frequentam escola especial tendem a ter uma maior frequência de crises (30 vezes mais) quando comparadas a crianças que frequentam escolas regulares. O mesmo estudo também ressalta que crianças em condições especiais de educação apresentam mais comorbidades associadas à epilepsia quando comparadas às crianças em contexto escolar regular. Tais dados corroboram com os achados do presente estudo.

Dos casos investigados nesta pesquisa e que frequentam escola regular, 46% apresentam queixas relacionadas ao comportamento como agressividade e irritabilidade. De acordo com Fernandes e Souza (1999), muitos dos pais de crianças com epilepsia consideram seus filhos como irritados (52%), dependentes (38%) e agitados e inquietos (38%). Isso também foi observado no estudo realizado por Campos (2011), quanto aos relatos sobre a percepção das mães de crianças com epilepsia em relação ao seu comportamento. Esse fato nos remete a uma questão polêmica no que concerne à discussão acerca do comportamento das crianças com epilepsia, que não raro são ditas agitadas e inquietas, ou até mesmo, agressivas.

A maioria (60%) das crianças em escola regular faz uso de apenas uma DAE para controle da epilepsia; os outros 30% fazem uso de duas drogas antiepiléticas. Não é possível afirmar que o tratamento monoterápico apresente menos efeito colateral, pois como evidencia Yacubian (2000), os efeitos colaterais variam muito de acordo com a DAE. O que se indaga porém, no que concerne aos efeitos colaterais e sua relação com as queixas comportamentais, é se essas são parte dos efeitos colaterais das DAE ou se os efeitos colaterais poderiam estar acentuando esses comportamentos. São muitos escassos os artigos que abordam os efeitos colaterais das drogas antiepiléticas, o que não permite uma conclusão acerca do efeito de tais medicamentos na escolarização das crianças, abarcando não só fatores cognitivos, mas também de qualidade de vida das crianças. Estudos futuros deveriam explorar esse tópico mais a fundo.

Tal exploração se faz necessária, já que a questão da escolaridade e do aproveitamento escolar de crianças com epilepsia depende de vários fatores. Aguiar et al. (2007) discutem que a questão da escolaridade varia de acordo com muitas variáveis que estão presentes na vida da criança. A frequência e as sequelas neurológicas deixadas pelas crises, os efeitos colaterais das medicações, o impacto da epilepsia da criança no manejo da mesma por pais e professores são os principais fatores que podem afetar a frequência e o desempenho escolar das crianças. Estudos realizados por Loring (2005) e Meador et al. (2005) indicam que as drogas antiepiléticas além de reduzir e/ou extinguir a frequência das crises, possuem como efeitos secundários lentidão psicomotora, redução da atenção e concentração, assim como problemas de memória, que poderiam levar a problemas de aprendizagem e outros comprometimentos acadêmicos.

Outro fator a ser analisado é a forma de cuidado e manejo dessas crianças por parte de seus cuidadores. Essa questão abarca aspectos como o limite – ou a falta de limite – e a superproteção por parte dos pais e familiares e como esses fatores estariam influenciando no desenvolvimento e atuação escolar das crianças em questão. No estudo realizado por Campos (2011), as três mães de crianças com epilepsia entrevistadas relatam medo em relação à epilepsia (de sequelas cognitivas, de que haja novas crises graves/fortes, de não estar perto do filho quando as crises acontecerem). Esses temores, são enfrentados de diferentes formas pelas mães e, assim, na construção da relação com a criança. Os modos de relações que vêm sendo construídos entre elas, em que os limites são estabelecidos, parecem articulados a uma rede de elementos e significações que ajudam a tecer os fios desses percursos e da própria noção de cuidado, proteção e superproteção que vai se instaurando.

É evidente que as crianças com epilepsia necessitam de apoio médico e de educação especial, mas não necessariamente em um ambiente educacional especial, a fim de maximizar o seu potencial acadêmico e melhorar suas perspectivas de emprego e de longo prazo do funcionamento social.

Frente a isso, mostra-se importante a atenção por parte da equipe responsável pelo tratamento do paciente, de modo a se buscar trabalhar não apenas com o doente, mas também com as famílias. A meta é equipe e família buscarem conjuntamente modos e meios para efetivar uma participação social e escolar dessas crianças, a fim de melhorar seu bem-estar e qualidade de vida (Guerreiro; Palmmini, 2000).

Para maior esclarecimento dessas questões levantadas na análise, investigações qualitativas devem ser conduzidas, para que se possam identificar os aspectos ligados ao processo de escolarização dessas crianças, investigando dificuldades, limitações e potenciais no aprendizado e na socialização da criança.

Da mesma forma, novos estudos pedagógicos abordando a presente temática devem ser conduzidos, para que se possa pensar em recursos e estratégias que facilitem a inserção de crianças com epilepsia em escolas regulares ou que desenvolvam recursos de forma a melhorar o desempenho escolar de crianças com epilepsia em contexto escolar especial.

Referências

AGUIAR B. V., GUERREIRO M. M., MCBRIAN D, MONTENEGRO M. A. Seizure impact on the school attendance in children with epilepsy. *Seizure*, v.16, p.698-702, 2007.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EPILEPSIA (ABE). Disponível em: <<http://www.epilepsiabrasil.org.br>> Acesso em 14 Abr.2010.

Besag FM. Cognitive and behavioral outcomes of epileptic syndromes: implications for education and clinical practice. *Epilepsia*. 2006; 47(Suppl 2): 119-125.

Campos, C. R.; AMORIM, K. S. (2009). A dinâmica na relação entre mães e suas crianças com epilepsia: investigando a questão da superproteção. *Anais do III Workshop do CInAPCe*. Publicação digital.

Campos, C. R.; AMORIM, K. S. Dinâmica da relação mãe-criança e superproteção quando o filho tem epilepsia. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP, 2011.

Com Ciência (2002). Ocorrência de epilepsia é maior no Terceiro Mundo. *Com Ciência: Revista Eletrônica de Jornalismo Científico*. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/epilepsia/ep03.htm>>. Acesso em: 14 abr. 2010.

CREMPE, J. C. M. *Pais (re)(des)construindo significações, no processo de diagnóstico topográfico da epilepsia do filho*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP, 2008.

FERNANDES, P. T.; SOUZA, E. A. P. Simplified inventory of quality of life in childhood epilepsy: initial results. *Arq. Neuro-Psiquiatr.*, São Paulo, v.57, n.1, mar., 1999.

FERNANDES, P. T.; SOUZA, E. A. P. Identificação de variáveis familiares em grupos de pais de crianças com epilepsia. *Arq. Neuro-Psiquiatr.*, v.59, n.4, p.854-858, Dec. 2001.

FERNANDES, P. T.; SOUZA, E. A. P. Procedimento educativo na epilepsia infantil. *Estudos de Psicologia*, Natal, v.6, n.1, jun., 2001.

FERNANDES, P. T.; SOUZA, E. A. P. Protocolos de Investigação de Variáveis Psicológicas na Epilepsia Infantil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v.17, n.2, ago., 2001.

GUERREIRO, C. A. M.; GUERREIRO, M. M.; CENDES, F.; LOPES-CENDES, I. L. (Orgs). *Epilepsia: Considerações Gerais*. In: Guerreiro C. A. M., Guerreiro M. M., Cendes F., Lopes-Cendes I. (Org.). *Epilepsia*. 3ed. São Paulo: Lemos Editorial, 2000.

GUERREIRO, C. A. M.; PALMINI, A. Tratamento medicamentoso das epilepsias. In: Guerreiro C. A. M.; Guerreiro M. M.; Cendes F.; Lopes-Cendes I. (Org.). *Epilepsia*. 3ed. São Paulo: Lemos Editorial, 2000.

GUILHOTO, L. M. F.; MUSZKAT, R. S.; YACUBIAN, E. M. T. Consenso terminológico da associação brasileira de epilepsia. *J. epilepsyclin. Neurophysiol*, Porto Alegre, p.175-177, set., 2006.

LI, L. L.; SANDER, J. W. A. S. Projeto Demonstrativo em Epilepsia no Brasil. *Arq. Neuro-Psiquiatr.*, São Paulo, v.61, n.1, mar. 2003.

LORING, D. W. Cognitive Side Effects of Antiepileptic Drugs in Children. *Psychiatric Times*, v.22, n.10, p.1-6, 2005.

MAIA FILHO, H. S.; GOMES, M. M.; FONTENELLE, L. M. C. Development and validation of a health related quality of life questionnaire for Brazilian children with epilepsy: preliminary findings. *Arq. Neuro-Psiquiatr.*, São Paulo, v.63, n.2b, June 2005.

MEADOR, K. J.; LORING D. W.; VAHLE V. J.; RAY P. G.; WERZ M. A.; FESSLER A. J. OGROCKI P.; SCHOENBERG M. R.; MILLER J. M.; KUSTRA R. P.; Cognitive and behavioral effects of lamotrigine and topiramate in healthy volunteer. *Neurology*, v.64, n.12; p.2.108-21.014, 2005.

Ministério da Educação (2012). *Evolução da Educação Especial no Brasil*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em 25 de Junho de 2012.

NETO, J. G.; MARCHETTI, R. L. Aspectos epidemiológicos e relevância dos transtornos mentais associados à epilepsia. *Rev. Bras. Psiquiatr.* São Paulo, v.27, n.4, dez. 2005.

POZZEBON, M.; FREITAS, H. M. R. Pela aplicabilidade – com um maior rigor científico – dos estudos de caso em sistemas de informação. *RAC*, v.2, n.2, p.143-170, 1998.

RORIZ, T. M. S. *Epilepsia, estigma e inclusão social/escolar: reflexões a partir de estudos de casos*. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.) *Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004, 232p.

SCHMUTZLER, K. M. R. S.; GUERREIRO, M. M. *Epilepsias Graves da Infância*. In: Guerreiro C. A. M., Guerreiro M. M., Cendes F., Lopes-Cendes I. (Org.). *Epilepsia*. 3ed. São Paulo: Lemos Editorial, 2000.

SILVA, A. E. S. M.; GUERREIRO, M. M. *Epilepsias Benigna da Infância*. In: Guerreiro C. A. M., Guerreiro M. M., Cendes F., Lopes-Cendes I. (Org.). *Epilepsia*. 3ed. São Paulo: Lemos Editorial, 2000.

SOUZA, E. A. B.; NISTA, C. R.; SCOTONI, A. E.; GUERREIRO, M. M. Feelings and behaviors of parents of children with epilepsy. *Arq. Neuro-Psiquiatr*, São Paulo, v.56, n.1, mar. 1998.

SOUZA, E. A. P. Qualidade de Vida na Epilepsia Infantil. *Arq. Neuro-Psiquiatr*, São Paulo, v.57, n.1, mar. 1999.

SOUZA, E. A. P., GUERREIRO, C. A. M.; GUERREIRO, M. M. (Orgs.). Qualidade de vida. *Epilepsia*. São Paulo: Lemos Editorial, 2000.

SOUZA, E. A. P. Questionário de Qualidade de Vida na Epilepsia: resultados preliminares. *Arq. Neuro-Psiquiatr*, São Paulo, v.59, n.3, Set. 2001

SOUZA, E. A. P.; FERNANDES, P. T.; SALGADO, P. C. B.; BARBOSA, F. D. , 2002. et al? Mecanismos psicológicos e o estigma na epilepsia. Com Ciência: *Revista Eletrônica de jornalismo científico*. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/epilepsia/ep18.htm>>. Acessado em 29 de abril de 2010.

TIDMAN L.; SARAVANAN K.; GIBBS J. Epilepsy in mainstream and special educational primary school settings. Seisure. *European Journal of Epilepsy*. v.12, n.1, p.45-71, 2003.

World Health Organization (WHO) (2010). Disponível em <<http://www.who.int/topics/epilepsy/en/>>. Acesso em 18 abr. 2010.

YACUBIAN, E. M. T. Tratamento da epilepsia na infância. *J. Pediatr.* (Rio J.) v.78, 2002.

ZANNI, Karina Piccin; MAIA FILHO, Heber de Souza; MATSUKURA, Thelma Simões. Impacto da epilepsia no processo de escolarização de crianças e adolescentes. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v.16, n.2, Aug. 2010.

CAPÍTULO IV

A inclusão de alunos com deficiência visual em instituições de ensino superior na cidade de Uberlândia

*Lavine Rocha Cardoso Ferreira (ESEBA/UFU)¹
Arlete Aparecida Bertoldo Miranda (FACED/UFU)²*

Ao longo da história da humanidade, as pessoas com deficiência visual eram concebidas de várias formas, algumas contraditórias, ou seja, em certos momentos eram vistas como criaturas malignas, em outros como possuidoras de um sexto sentido. Todas as formas de perceber a pessoa com deficiência visual, nos diferentes momentos da história, acabaram demarcando comportamentos que trazemos até os dias de hoje, em diferentes práticas e nas relações que estabelecemos com a sociedade.

Relatos históricos revelam que na Antiguidade as pessoas com deficiência foram condenadas ao exílio ou eram castigadas, por serem consideradas criaturas malignas. A sociedade simplesmente ignorava, rejeitava, perseguia e explorava essas pessoas, então consideradas possuídas por maus espíritos ou vítimas da sina diabólica e feitiçaria (Pessotti, 1984).

Durante a Idade Média, a cegueira foi utilizada como castigo e como ato de vingança, e também como pena judicial, regulada pela lei ou pelos costumes, aplicada às pessoas que cometessem algum crime contra a divindade e contra as leis do matrimônio (Amaral, 1995). Foi nesse contexto que, segundo Dall'Acqua (1997), em 1260, Luis XVII fundou em Paris a instituição asilar Quinze-Vingts, para o atendimento de cegos que viviam como mendigos.

Extraímos de Vygotsky (1997) uma síntese da história da deficiência visual, que consideramos válido apresentar como fechamento dessa discussão inicial. Ao explicar as concepções da deficiência visual na evolução histórica, Vygotsky (1997) traça uma linha histórica que explica a concepção dessa deficiência em três estágios principais: período místico, período biológico-ingênuo e período científico.

No período místico, que compreende a Antiguidade, a Idade Média e parte da História Moderna, o imaginário coletivo caracterizava a pessoa

¹Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia - E-mail: lavinecardoso@gmail.com.

²Doutora em Educação pela UNIMEP. E-mail: Arlete@ufu.br.

com deficiência visual, simultaneamente, como sendo uma desgraça e como possuidora de um dom extraordinário. Através deste olhar, acreditava-se que a ausência da visão predispunha uma luz espiritual, ou seja, havia uma convicção de que os cegos desenvolviam forças místicas superiores da alma, resultando no acesso ao conhecimento espiritual e, assim, constituindo-se em profetas do futuro, possuidores de um sexto sentido e de poderes sobrenaturais. Havia ainda a crença de que, pela ausência da visão, essas pessoas detinham de um talento filosófico acentuado.

No Cristianismo, houve uma revisão nesses valores, mas as concepções ainda se mantiveram, e como dogma principal da filosofia, a pessoa sem visão era considerada um sofredor, um miserável na vida terrena, mas em contrapartida com um valor espiritual e proximidade com Deus. Assim, a fase mística se configura como um período de concepções de crenças sobrenaturais.

O período denominado por Vygotsky de biológico-ingênuo, referente ao Iluminismo (século XVIII), é caracterizado pelo desenvolvimento da ciência, quando as questões místicas e das razões divinas dão lugar às descobertas e avanços científicos marcados pelo racionalismo. Neste período preconizava-se que a perda de uma das funções da percepção ou a carência de um órgão se compensava com o desenvolvimento acentuado de outros; a compensação para o cego seria o uso do tato. Desse modo, a sensibilidade tátil e a agudeza auditiva dessas pessoas eram consideradas como um novo sentido, inalcançável pelas pessoas que enxergavam.

Glat (1995) informa que, entre os séculos XVIII e XIX, houve um movimento de institucionalização e, geralmente, as pessoas que apresentavam alguma deficiência eram atendidas em instituições religiosas e filantrópicas, sem que houvesse um controle sobre a qualidade desses espaços. O atendimento baseava-se em um modelo médico, em que a deficiência era vista como uma doença, devendo a pessoa deficiente ficar aos cuidados da família ou em instituições, permanecendo segregada. Contudo, o atendimento praticado nesse período serviu para iniciar uma conscientização sobre a necessidade de apoio às pessoas com deficiência, embora ainda fosse um apoio com características assistencialistas.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência visual teve seu marco inicial em 1854, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no Rio de Janeiro. Com o advento da República, por volta de 1891, passou a ser chamado de Instituto Benjamin Constant (IBC), sendo a única instituição no país encarregada da educação de cegos até 1926. Atualmente, o Instituto Benjamin Constant é um centro de referência nacional para questões da deficiência visual. Dentre as suas atividades, possui uma

escola que capacita profissionais da área da deficiência visual, fornece assessoria às escolas e instituições, realiza consultas oftalmológicas, faz atendimentos de reabilitação, produz material especializado, realiza impressão de material didático em braille e publicações científicas.

A discussão sobre a inclusão ganhou força somente na década de 1990, e o tema tem uma representação muito importante no atual contexto, pois significa o respeito por todas as pessoas: pessoas com deficiência, índios, classes menos favorecidas, negros, dentre outros ainda marginalizados em nossa sociedade. Trata-se, portanto, de algo ainda muito recente e que repercute em todas as instâncias e espaços, inclusive no ensino superior, que é objeto da presente investigação.

Como vimos nessa breve exposição, a história da pessoa com deficiência é percebida e vivenciada de formas diferentes, que variam de cultura para cultura, e reflete crenças, valores e ideologias que constituídas são materializadas em práticas sociais e estabelecem modos diferenciados de comportamento entre as pessoas, com ou sem deficiências. A deficiência apresenta-se, assim, como um fenômeno construído socialmente, e ser ou estar deficiente é quase sempre relativo a outras pessoas que são consideradas “sem deficiências” (Amiralian, 1986; Amaral, 1994; Bruno, 1997).

Neste estudo, em específico que discute os aspectos relacionados à inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior, consideramos de suma importância apresentar uma breve exposição acerca da deficiência visual, sendo assim, podemos ressaltar que num 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.

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 deficientes, 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 Organização Mundial de Saúde (OMS), a definição clínica de baixa visão aplica-se a uma deficiência da função visual em que, mesmo após tratamento e/ou correção do erro refrativo, a pessoa apresenta uma acuidade visual menor que 6/18 ou 20/60 até a percepção de luz, ou possui um campo visual menor que 10 graus a partir do ponto de fixação, mas usa ou é capaz de usar a visão para o planejamento ou execução de uma tarefa (OMS, 1992). Contudo, a definição de baixa visão não deve ser baseada apenas nos aspectos clínicos, mas deve levar em conta a visão funcional – o indivíduo apresenta visão suficiente para ver luz ou tomar direção a partir dela, e usa a visão para alcançar objetivos funcionais. De acordo com os critérios de acuidade visual, o grau da perda de visão pode ser dividido em: moderado (20/80 – 20/160), severo (20/200 – 20/400) e profundo (20/500 – 20/1000).

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. Desse modo, no processo de escolarização de um aluno cego são utilizados alguns recursos que ajudam a minimizar suas dificuldades, como os recursos não ópticos, e para as pessoas com baixa visão, os recursos ópticos.

Sobre a escolarização e o processo de inclusão no ensino superior, percebe-se que o Brasil tem realizado um esforço no sentido de alcançar um acesso numericamente mais significativo ao ensino superior, através dos programas de expansão das Instituições de Ensino Superior (IES). Nos últimos anos, as pessoas com deficiência estão chegando cada vez mais à universidade, e prova disso são os dados do último Censo (2006) divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) e elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), segundo os quais o número de alunos com deficiência, matriculados nas universidades de todo o país, mais do que dobrou entre 2001 e 2006. As

matrículas subiram cerca de 140%, passando de 5.540 em 2001 para 13.270 em 2006.

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.

Método

Este estudo teve como objetivo 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 sobre as dificuldades e facilidades encontradas por eles no cotidiano acadêmico. Considerando a relevância e atualidade da temática da inclusão social das pessoas com deficiências, que tem sido objeto da atenção de muitos estudiosos, acreditamos ser importante, tanto para a população diretamente relacionada à questão da deficiência visual (deficientes visuais, 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 ano de 2009/2010, no tocante ao ingresso e permanência dos deficientes visuais no ensino superior.

Nosso interesse era compreender, no diálogo com os estudantes deficientes visuais, 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. A intenção da pesquisa não é avaliar o trabalho realizado pelos colegas professores; ao discutir e analisar a questão das concepções e práticas frente às necessidades dos deficientes visuais, pretendíamos buscar na comunicação com os colegas a multiplicidade de fatores aí envolvidos, e refletir sobre os mitos, preconceitos e crenças sobre essa deficiência construídos ao longo do tempo e dos quais a instituição escolar parece ainda guardar resquícios.

Ouvindo os entrevistados para esta pesquisa, pudemos construir uma análise que evidencia que as dificuldades vivenciadas no contexto do ensino superior em nossa cidade ainda são muitas, tanto no âmbito da prática pedagógica como em relação ao espaço físico e à disponibilidade

de recursos técnicos específicos. Buscamos, no diálogo com autores que fomentaram nossas inquietações, responder aos questionamentos suscitados nesse processo de investigação, quais sejam: Como se tem verificado o acesso do deficiente visual ao ensino superior, no que se refere ao seu ingresso e permanência na universidade? A prática pedagógica é adaptada às suas condições específicas? Quais são as reais dificuldades e facilidades encontradas nas instituições em que estudam? Como está acontecendo o processo de inclusão dos alunos com deficiência visual nas instituições de ensino superior de Uberlândia?

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).

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).

Em nosso estudo, a entrevista aos sujeitos pesquisados incluiu informações como: dados pessoais, processo de escolarização, experiências marcantes neste processo, primeiros contatos com os colegas e professores nas IES, a escolha do curso, experiências dentro do ambiente universitário, processo avaliativo, sugestões para melhor aproveitamento da experiência universitária. As entrevistas foram gravadas em áudio e, após uma escuta atenta, os relatos foram transcritos.

Cabe mencionar, por fim, que a escolha por entrevistar os estudantes com deficiência visual surgiu da necessidade de ouvi-los, de dar voz a essas pessoas, que geralmente pouco falam, e por entender que ouvi-los é aprender com eles. Grande parte das questões que envolvem o tema da deficiência visual aprendemos na relação com essas pessoas, indivíduos que, mesmo em meio às dificuldades que encontram em seu caminho, se dispuseram a nos relatar suas vivências no ambiente universitário.

A pesquisa iniciou-se a partir dos estudos sobre a temática da deficiência visual, posteriormente a esta etapa foi realizado 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.

Os estudantes com deficiência visual, estavam assim distribuídos nas quatro IES:

A *Instituição A* (Pública) possui onze alunos deficientes visuais, distribuídos nos seguintes cursos: (1) Pedagogia diurno, (2) Música diurno, (1) Matemática diurno, (1) Matemática noturno, (2) Letras diurno, (2) História diurno, (1) Engenharia Elétrica diurno e (1) Física noturno.

É importante registrar que desse grupo foi excluída uma aluna com baixa visão, do curso de Matemática noturno, pois, segundo seu depoimento, em avaliação oftalmológica ela não foi enquadrada na patologia de baixa visão, de acordo com as normas do MEC e da Organização Mundial da Saúde (OMS). Outra exclusão foi de uma aluna do curso de Letras, que, após se ausentar três vezes dos encontros marcados para a entrevista, solicitou o seu desligamento da pesquisa. E uma terceira exclusão foi a de um aluno do curso de Engenharia Elétrica, com o qual não foi possível estabelecer contato. Desse modo, foram entrevistados oito alunos da Instituição A.

Na *Instituição B* (Privada) há três alunos com deficiência visual, todos com baixa visão, cursando, respectivamente, Pedagogia, Fisioterapia e Computação. Estas informações foram fornecidas pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Deficiência matriculadas na instituição. Apenas dois alunos foram entrevistados, pois não foi possível fazer contato com o aluno do curso de Computação.

A *Instituição C* (Privada) possui *dois* alunos com deficiência visual total, matriculados nos cursos de Pedagogia e Serviço Social. Ambos os sujeitos concordaram em participar da pesquisa. Na *Instituição D* (Privada), há *um* aluno com deficiência visual (baixa visão), matriculado no curso de Comunicação Institucional noturno, que integra o rol de entrevistados.

Portanto, o grupo de sujeitos com deficiência visual entrevistados para este estudo é composto por *treze* (13) estudantes universitários. A estes foram apresentados a Carta de Consentimento livre e esclarecido.

As entrevistas foram realizadas em dois momentos, gravadas em áudio e posteriormente 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. Durante as entrevistas, sentimos a necessidade de intervir na fala dos sujeitos, como forma de quebrar o nosso silêncio, no intuito

de demonstrar que estávamos atentos aos seus depoimentos. Outras intervenções foram feitas no sentido de levar os sujeitos a retomar a fala, acrescentar informações ou aprofundar determinados relatos.

Após as entrevistas, foram realizadas as transcrições, sendo estas apresentadas ou repassadas aos entrevistados de acordo com o meio possibilitado naquele momento, ou seja, alguns sujeitos da pesquisa que fazem uso dos recursos tecnológicos, como Dosvox e Virtual Vision, recebiam as transcrições via e-mail e davam seu parecer sobre o relato transcrito respondendo ao e-mail. No caso dos sujeitos cegos que não faziam uso desses recursos, a transcrição era lida para eles. Vale ressaltar que nenhum desses sujeitos solicitou a transcrição em braille, uma vez que este processo seria demorado, dada a dificuldade em conseguir a impressão em braille. Já os sujeitos com baixa visão recebiam a transcrição das entrevistas através de e-mail, com o texto em fonte ampliada, respeitando-se a especificidade da perda visual. Caso os sujeitos demonstrassem a necessidade de complementar ou corrigir alguma informação, a gravação e/ou complementação do relato eram feitas naquele momento.

Resultados

Os depoimentos obtidos nas entrevistas trouxeram várias informações importantes, que nos revelam a trama de dificuldades que constitui a vida das pessoas com deficiência visual. Assim, ao refletir sobre estas pessoas, percebemos o quanto ainda carregamos traços de uma cultura de desinformação, e pudemos perceber, ainda, que ao longo de sua trajetória, apesar do enfrentamento de diversas barreiras, elas tiveram muitas vezes o apoio de familiares, de instituições especializadas no atendimento a esse público, e até mesmo das escolas onde estudaram. Esse apoio foi fundamental para que esses alunos com deficiência visual pudessem dar continuidade aos estudos, como se pode ver na caracterização dos sujeitos, feita a partir de seus relatos.

Sobre os vestibulares de que os sujeitos desta pesquisa participaram, estes são realizados semestralmente. As instituições em que estudam possuem grupos de apoio às pessoas com deficiência, que fazem a adaptação das provas e orientam os fiscais quanto a sua aplicação.

Nas instituições A e B, as pessoas com deficiência realizam as provas em salas especiais, são acompanhadas por fiscais individuais, dispõem de mais tempo que o convencional, as provas são ampliadas, impressas em braille ou aplicadas de forma oral, conforme a necessidade de cada candidato. Na instituição C, as provas são aplicadas pelos alunos que

compõem o C1, que recebem uma preparação específica para isso, e são supervisionados por professores da instituição, especialistas em educação especial. A preparação dos aplicadores das provas consiste em: manejo do candidato deficiente visual até a sala onde serão aplicadas as provas, leitura das provas (observação do tempo de fala, esclarecimentos necessários), transcrição das respostas ditadas pelo candidato. Vale ressaltar que esses alunos estão no C1 há no mínimo um ano e têm conhecimentos acerca da temática da deficiência. Na instituição D, quando solicitado na ficha de inscrição, as devidas adaptações são realizadas pela comissão de vestibular, sendo as provas aplicadas por um fiscal.

Uma primeira queixa que emergiu nas falas dos alunos entrevistados, em relação ao vestibular, diz respeito à adaptação das provas, que não atende às necessidades específicas da limitação visual, pois mesmo após serem feitas recomendações para os setores responsáveis para a adaptação das provas do vestibular, os sujeitos investigados ainda se depararam com algumas inadequações, de forma que suas reivindicações só foram atendidas em parte. Essa falta de cuidado nos leva a pensar que ainda predomina uma visão negativa das pessoas com deficiência, que são comumente consideradas incapazes.

Observamos nos relatos dos sujeitos entrevistados que somente dois sujeitos mencionaram a satisfação pela aprovação no vestibular. Talvez, para essas pessoas, o vestibular represente apenas mais uma das inúmeras barreiras transpostas até aqui. É como se não se iludissem, por saber que ainda há outras tantas barreiras a superar, até poder experimentar a sensação de inclusão.

As falas dos sujeitos, como um todo, reafirmam a persistência na luta pela inclusão social. Mostram que as pessoas com deficiência têm buscado orientações no sentido de somar esforços na tentativa de assegurar que as suas necessidades sejam atendidas. Os eixos de análise a seguir abordam as necessidades dos deficientes visuais no contexto da universidade, a partir das experiências relatadas pelos alunos entrevistados.

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 que a dificuldade em relação ao acesso aos materiais é uma constante e permanece no decorrer do 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 aluno.

Sendo assim, 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, conseqüentemente, a identificação da imagem, como também de um tempo maior para a leitura, visto que o movimento de fixação e acomodação demandam 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.

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.

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.

Por outro lado, deparamo-nos com a resposta de alguns sujeitos da pesquisa que relataram que alguns professores estão preocupados em atender às necessidades específicas dos alunos, e para isso solicitam a sua cooperação para adequar os materiais.

Sobre a relações dos sujeitos investigados com os professores e colegas, relataram nas entrevistas que o papel dos colegas é de suma importância na superação das dificuldades no processo de aprendizagem, assim como na busca de alternativas para ocupar um espaço em que não se sentem apoiados. Os colegas solidários, companheiros de jornada acadêmica, muitas vezes fazem muito mais que auxiliar nas tarefas escolares.

Discussão

Em nosso entendimento, para que a universidade estabeleça um diálogo entre os deficientes visuais e os órgãos/setores responsáveis pela

elaboração e execução das provas, faz-se necessário compor uma equipe multidisciplinar com autonomia para adequar o material conforme as necessidades dessas pessoas. Reconhecemos que tais adaptações são dispendiosas, demandam recursos humanos, recursos materiais, espaço físico, tempo, além da necessidade de personalizar o material de acordo com a deficiência de cada sujeito. Todavia, não há outro caminho para uma efetiva inclusão dos deficientes visuais.

Cabe salientar que nem todos os nossos entrevistados se sentiram prejudicados devido ao não atendimento de suas solicitações. Músico, Mulher Falante e Garota Serena relataram não terem tido problema com a adaptação do material, anteriormente à prova foram informados sobre a existência dos setores a que deveriam se dirigir, e os mesmos solicitaram a adaptação necessária a suas particularidades. Neste caso, a adaptação foi mais tranquila, visto que para estes sujeitos a ampliação em fonte 14 ou 16 não modifica de forma expressiva a apresentação do caderno de provas, e não se faz necessário mobilizar monitores e/ou fiscais.

Observa-se que, nas IES pesquisadas, as provas do concurso vestibular para as pessoas com deficiência visual têm sido, em sua maior parte, orais, o que impossibilita do aluno de ir e vir na leitura dos textos e questões, impede-o de fazer as pausas no seu ritmo, ficando sua leitura fica aprisionada ao “tempo” do fiscal leedor.

Acreditamos que as IES poderiam disponibilizar para as pessoas com deficiência visual opções de tipos de provas e de recursos auxiliares para sua resolução, tais como: prova em braille, prova impressa em fonte ampliada, prova com o auxílio de leedor, sendo este devidamente capacitado para ler para cegos, máquina Perkins, software leitor de tela, entre outros, podendo o vestibulando utilizar mais de um recurso, se necessário. A máquina de datilografia em Braille, por exemplo, permitiria ao candidato escrever as respostas em braille em muito menos tempo do que por meio da escrita manual, utilizando reglete e punção.

A oferta de múltiplas opções evitaria desconfortos, como o experimentado por Secretária, cuja necessidade é que o material seja ampliado mas, mesmo tendo feito essa solicitação, deparou-se com a prova não adaptada, sendo esta aplicada oralmente. Ela não tinha muita experiência em fazer provas orais, com o leedor, visto que possui uma deficiência visual mais moderada.

Nos relatos apresentados acima, fica claro que a percepção que os professores têm de 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 ou seja, 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 um 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 os mesmos autores salientam que, é necessário que as pautas que os cadernos padronizados apresentam não tem contrastes suficientemente intenso para serem percebidos por muitos alunos deficientes visuais; não sendo úteis, por isso, para conseguir uma escrita em linha reta.

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 vão em busca de ajuda, de compreensão sobre o tema, socializam suas dificuldades com os próprios sujeitos, mas outros não. Entendemos que cabe ao docente buscar constantemente novos conhecimentos que lhe possibilitem estar em contato com novas estratégias favoreçam o ensino e a aprendizagem, além de refletir sobre sua ação e constantemente ressignificá-la.

Apesar do despreparo dos professores para o atendimento às especificidades desses alunos, percebemos pelos depoimentos que os professores buscam obter informações com os próprios alunos sobre possíveis adaptações a serem realizadas, de forma a atender a suas necessidades educativas. Estes professores, como forma de se ajustar às demandas dos alunos, procuram oferecer explicações mais detalhadas sobre o conteúdo quando solicitados, a fim de proporcionar-lhes as mesmas condições de aprendizagem que o restante da sala.

Percebemos que a relação dos alunos deficientes visuais com os professores pode despertar várias aprendizagens, como a consciência da

necessidade de aperfeiçoamento da prática, da necessidade de mudança de atitude frente às diferenças individuais, e a revisão de metodologias utilizadas. Cabe às instituições investir no desenvolvimento da capacidade desse professor para o manejo em sala de aula, ajudando-o no conhecimento sobre a diversidade dos alunos com deficiência visual, na organização dos temas a serem estudados e, principalmente, no fornecimento de apoio técnico-pedagógico para transmiti-los.

Sobre o papel dos familiares neste processo, geralmente são o motor que impulsiona o início da escolarização, quase sempre continuam sendo o suporte nos níveis mais avançados de estudo. Além deles, o deficiente visual conta muitas vezes com amigos e colegas de classe e profissionais que trabalham nas instituições que frequentam. Desse modo, a ajuda de familiares e de outras pessoas, na trajetória acadêmica dos indivíduos com deficiência visual, tem sido uma forma de fazê-los sentir-se incluídos no ambiente universitário. Os excertos de relatos, transcritos a seguir, mostram a contribuição de diversas pessoas para que os sujeitos entrevistados prossigam em seus estudos.

Conclusão

Os relatos obtidos nos causam espanto, pela agressividade do argumento, e ratificam a necessidade urgente de ações no sentido de qualificar os profissionais para lidar com os deficientes visuais. 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.

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 deve 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 sua efetiva inserção 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. Na sala de aula os papéis se invertem, são os cegos que guiam os videntes.

Neste percurso, percebemos que os avanços tecnológicos são facilitadores e encorajam aqueles que não têm visão a buscar um curso

universitário, porém, segundo os entrevistados para esta pesquisa, nas IES investigadas os recursos disponíveis ainda são insuficientes para atender às particularidades dos estudantes deficientes visuais. Em face disso, consideramos muito importante que os professores organizem com antecedência os materiais didáticos que serão utilizados durante o semestre letivo, pois há a necessidade de que eles sejam transcritos em braille ou ampliados, conforme a necessidade do aluno – cegueira ou baixa visão.

A pesquisa reforça um aspecto que tem sido apontado por outros estudos, que é a necessidade de mais professores especializados para o trabalho com deficientes visuais nas universidades, a fim de se poder realizar a efetiva inclusão dessas pessoas tanto no espaço da academia quanto nos demais setores da sociedade. Desse modo, julgamos pertinente que os espaços acadêmicos busquem conhecer mais sobre a deficiência visual, para poder dispensar o tratamento adequado aos alunos com diferentes tipos de patologias visuais.

As universidades têm a responsabilidade de produzir conhecimentos e qualificar os recursos humanos, tanto por meio de cursos de formação inicial quanto de formação continuada. A LDB 9394/96 afirma o papel das universidades como responsáveis pela formação de professores, e desde 1994 o MEC discute a necessidade de inserir conteúdos específicos sobre necessidades educacionais especiais nos cursos de graduação. O artigo 59 da LDB estabelece a obrigatoriedade de os sistemas de ensino assegurarem, entre outras coisas, o currículos, métodos e técnicas, recursos educacionais e organização específica para atender às necessidades dos alunos com deficiência. Mas a implementação de políticas de qualidade voltadas para a educação inclusiva será diretamente influenciada pelo grau de envolvimento e parceria entre as universidades e o sistema de educação. Vemos, contudo, que os dispositivos legais não têm sido suficientes para garantir a acessibilidade universal na sociedade em que vivemos.

Sabemos que existem muitas dificuldades para a elaboração de sistemas que possibilitem a inclusão de deficientes visuais, e as barreiras vão desde altos custos, barreiras atitudinais, até a falta de pessoal especializado. Entretanto, acreditamos que a disponibilização de um espaço estruturado com computadores específicos para o deficiente visual, com impressora braille, fitas K7 ou CD's (gravados por voluntários), material ampliado, recursos ópticos e não ópticos, dentre outros, poderão contribuir para minimizar as dificuldades dos alunos com deficiência visual, como também para auxiliar os professores, colegas e outros interessados em ajudar tais alunos.

Além destes, percebemos o importante papel da família e dos colegas de turma, tornaram-se fundamentais para o acompanhamento a apropriação dos conteúdos apresentados. Sendo assim, o incentivo à participação familiar na organização e nas decisões curriculares poderão amenizar as dificuldades dos alunos com deficiência visual.

Uma questão reiterada ao longo deste trabalho foi a adaptação dos materiais de acordo com as necessidades dos alunos com deficiência visual, que deve ser feita observando-se as suas particularidades visuais. Com efeito, a adaptação é fundamental para o melhor desempenho nos estudos; todavia, a adaptação por si só não garante a inclusão. Para isso é necessário que a sociedade reveja concepções arraigadas no imaginário coletivo, é preciso primeiro aceitar internamente a inclusão para que as transformações necessárias possam de fato acontecer.

É necessário viabilizar o acesso e a permanência de um maior número de alunos com deficiência 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, construir uma Política Institucional que vise apoiar e acompanhar os alunos com deficiência é imprescindível para que o aluno se sinta sujeito deste processo.

Quando se fala em uma sensível evolução do número de deficientes visuais que a cada dia ingressam no ensino superior, aumenta ainda mais a necessidade de nos aproximarmos desse grupo de alunos, de saber como têm sido as experiências educacionais vivenciadas no âmbito acadêmico. Assim, em nossa prática, não podemos perder de vista o fato de que ao deficiente visual falta apenas o sentido da visão, ele é dotado de inteligência e de sentimentos, como todos nós. Desse modo, é preciso enxergar o indivíduo como um todo, e não apenas a sua deficiência.

Referências

AMARAL, L. A. *Pensar a diferença: deficiência*. Brasília: CORDE, 1994.

AMARAL, L. A. *Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)*. São Paulo: Robe Editorial, 1995.

AMIRALIAN, M. L. T. M. *Psicologia do excepcional*. São Paulo: EPU, 1986.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Indicadores e Dados Básicos (IDB)*, Brasília, DF, 2002.

BRUNO, M. M. G. *Deficiência visual: reflexão sobre a prática pedagógica*. São Paulo: Laramara, 1997, 144p.

DALLACQUA, M. J. C. *Estimulação da visão subnormal de uma criança no ambiente escolar: um estudo de caso*. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1997.

GLAT, R. *A integração social de portadores de deficiências: uma reflexão*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995, 69p.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. Tradução Marcel Aristides F. Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT (IBC). Instituto Benjamin Constant uma história centenária. Revista Benjamin Constant, Rio de Janeiro, n.1, set. 1995.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARTÍN, V. G.; GASPAS, 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 educacionais especiais*. In: CONGRESSO NACIONAL DA FENASP, 9., 1999, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: FENASP, 1999, p.11-15.

MOREIRA, L. C. *Retratos da prática avaliativa no contexto da sala de aula universitária com alunos com necessidades educacionais especiais*. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 28, 2005, Brasília. Anais... Brasília, 2005, p.1-12.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). *Relatório de Consultoria da Organização Mundial de Saúde*. Tradução Silvia Veitzman. Bangkok, Tailândia, 23 e 24 jul. 1992.

PESSOTTI, I. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 1984.

ROCHA, H. *Ensaio sobre a problemática da cegueira*. Belo Horizonte: Fundação Hilton Rocha, 1987.

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

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.

YIGOTSKY, L. S. *Fundamentos de defectologia*. 2ed. Havana: Pueblo y Educación, 1997, 385p.

CAPÍTULO V

Vestibular: desafios sociais e educacionais a partir de experiências nas instituições de ensino superior na cidade de Uberlândia

Lavine Rocha Cardoso Ferreira¹

Dra. Arlete Aparecida Bertoldo Miranda²

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 como tem se dado as experiências de alunos com deficiência visual (cegueira e baixa visão) no ensino superior na cidade de Uberlândia-MG. Neste trabalho em específico nosso intuito será de apresentar parte de uma pesquisa maior, no que se refere ao processo de vestibular de alunos com deficiência visual (cegueira e baixa visão) nas instituições de ensino superior. Como tem se dado o acesso do deficiente visual ao ensino superior, no que se refere ao seu ingresso nas IES?

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. Assim, constituem-se como objetivo específico:

- Identificar as principais dificuldades e/ou facilidades encontradas pelos alunos deficientes visuais no processo

¹ Mestranda do Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

² Orientadora e Professora do Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

seletivo de vestibular nas instituições de ensino superior da cidade de Uberlândia.

Considerando a relevância e atualidade da temática da inclusão social das pessoas com deficiências, que tem sido objeto da atenção de muitos estudiosos, acreditamos ser importante, tanto para a população diretamente relacionada à questão da deficiência visual (deficientes visuais, 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 deficientes visuais no ensino superior.

Trata-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).

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).

A pesquisa iniciou-se no primeiro semestre de 2008, com a realização de leituras sobre a temática da deficiência visual. Posteriormente a esta etapa, no segundo semestre desse ano, 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. O critério utilizado foi identificar as IES e os sujeitos que estavam cursando o ensino superior no período (2º semestre de 2008). Vale ressaltar que a caracterização das IES nos trouxe informações importantes, porém estas não serão objeto de uma análise detalhada.

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. 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.

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).

Segundo Martín e Bueno (2003), toda deficiência visual é caracterizada pela redução das informações colhidas no ambiente. Ochaita e Rosa (1988 apud Martín; Bueno, 2003, p.101) explicam que

Um cego, por exemplo, não recebe todas as informações que existem no seu meio da mesma maneira e em igual quantidade que um vidente; ou seja, não pode receber todos os aspectos, códigos sensoriais que a visão transmite e que desempenham papel de extraordinária importância para a construção do conhecimento do ambiente que o rodeia. O que, a princípio, pressupõe não poder levar a cabo uma análise dos componentes, nem conhecer a relação do todo/partes, nem poder integrar e globalizar.

As causas das deficiências podem ser de ordem congênita, que ocorrem no nascimento; as patologias mais comuns são: coriorretinite macular por toxoplasmose na gestação, catarata congênita (em decorrência de rubéola, infecções na gestação ou hereditária), retinopatia da prematuridade (por imaturidade da retina em virtude de parto prematuro, ou por excesso de oxigenação na incubadora), glaucoma congênito (causa hereditária ou por infecções), atrofia óptica por problemas no parto (como hipoxia, anoxia ou infecções perinatais), degeneração retiniana (devido a Síndrome de Leber, doenças hereditárias ou diabetes) e deficiência visual

cortical, causada por encefalopatias, alterações de sistema nervoso central e convulsões (Rocha, 1987). As patologias adquiridas são: deslocamento de retina, catarata, glaucoma, degeneração senil de mácula, traumas oculares, dentre outras.

A escolarização dos alunos com deficiência visual

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. Desse modo, no processo de escolarização de um aluno cego são utilizados alguns recursos que ajudam a minimizar suas dificuldades, como os recursos não ópticos, e para as pessoas com baixa visão, os recursos ópticos.

Os recursos não ópticos modificam os materiais e melhoram as condições do ambiente, com a finalidade de aumentar a resolução visual. Há pessoas que necessitam de iluminação dirigida ao material de leitura e escrita, evitando a luz direta nos olhos; há outras pessoas que enxergam melhor em ambientes menos iluminados (aqueles que possuem fotofobia – sensibilidade à luz), e outras necessitam de lentes e filtros que diminuam o ofuscamento e aumentam o contraste. Para as pessoas com baixa visão são utilizados para o controle de reflexão instrumentos como: tiposcópios, visores, oclusores laterais e lentes polarizadas.

Destacamos alguns recursos e procedimentos necessários no contexto de escolarização das pessoas com baixa visão. Apoio para leitura: tem como objetivo aproximar o material dos olhos da criança e possibilitar o melhor posicionamento do corpo evitando a má postura para a leitura e a escrita. Aumento do contraste podem ser usados giz branco ou amarelo, que são os que dão maior contraste nas lousas verdes, as mais frequentes nas escolas; canetas de pontas porosas, pincel atômico preto, que dá contraste nos cadernos ou nas folhas brancas; cores fortes em papel branco, reforço nas linhas do caderno, lápis 5B ou 6B (há crianças que precisam usar esses lápis, porque não conseguem enxergar o que escrevem se o lápis tiver grafite claro); em material mimeografado, reforçar os traços com caneta preta, se necessário. Ampliação de livros, jogos, baralhos, agendas, *dial* telefônico. Acessórios: guia de leitura é um facilitador de leitura que serve para destacar uma ou mais linhas,

pode ser feito com papel cartão preto ou escuro e sem brilho, na forma retangular, tipo régua.

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, e a universidade precisa se preparar para enfrentá-lo 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 deficiência, 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.

A educação, um dos segmentos de maior entrave na busca da equiparação de direitos e oportunidades dos cidadãos, caminha na tentativa de transpor um discurso já internalizado para a prática, ainda distante, de uma educação de qualidade para todos.

O discurso de inclusão social e educacional das pessoas com deficiência tem se intensificado após a Declaração de Salamanca (1994), e a sociedade brasileira tem buscado, ainda a passos lentos, atender à demanda dessa parcela da população. Esta demanda é crescente, o que estimula as instituições a buscarem serem mais includentes em suas ações, na tentativa de cumprir os preceitos constitucionais que asseguram a todos, indistintamente, uma formação escolar significativa. O acesso desses alunos é assegurado na Constituição Federal de 1988, que no artigo 205 dispõe que a educação é um “direito de todos e dever do Estado e da família, a mesma deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa”; quanto ao ensino, preconiza no artigo 206 o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; e no artigo 208 determina que

o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988).

O Brasil tem realizado um esforço no sentido de alcançar um acesso numericamente mais significativo ao ensino superior, através dos programas de expansão das Instituições de Ensino Superior (IES). Nos últimos anos, as pessoas com deficiência estão chegando cada vez mais à universidade. Prova disso são os dados do último Censo (2006) divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) e elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), segundo os quais o número de alunos com deficiência, matriculados nas universidades de todo o país, mais do que dobrou entre 2001 e 2006. As matrículas subiram cerca de 140%, passando de 5.540 em 2001 para 13.270 em 2006.

De acordo com o Censo do Ensino Superior (MEC/INEP), de 2003 a 2005, o total de alunos com deficiência matriculados nas IES em 2003 era de 5.078, sendo 1.373 em universidades públicas e 3.705 em instituições privadas. Os alunos com deficiência visual, matriculados em instituições públicas e privadas, totalizavam 920. No ano de 2004, o número de estudantes portadores de deficiência aumentou para 5.392, sendo 1.318 matriculados em universidades públicas e 4.074 em instituições privadas. O número de alunos com deficiência visual também aumentou para 1.565 nesse ano. Já em 2005, houve um aumento significativo nas matrículas de alunos com deficiência: 11.999 alunos, dos quais 3.418 portadores de deficiência visual. Do total de matriculados em 2005, 3.809 estudam em universidades públicas e 8.190 em instituições privadas.

Comparando-se os cenários do acesso ao ensino superior à situação da população com deficiência, percebemos que até o início da década de 1980 poucas pessoas com deficiência tinham acesso à educação superior no Brasil. Nesse sentido, Pereira (2007) afirma que a dificuldade de acesso dos alunos com deficiência tende a ser associada à falta de condição de competir com os outros estudantes, tendo em vista as dificuldades de sua trajetória escolar. Além disso, prossegue a autora, aqueles que conseguem vencer as barreiras escolares, em geral, têm acesso aos cursos universitários considerados de menor status entre os cursos oferecidos, aqueles menos disputados no vestibular ou com mensalidades mais acessíveis. Na visão de Amaral et al. (1998), essa situação se justifica pela “ausência” de discussões sobre a temática da inclusão nos espaços de ensino superior, porque até a década de 1990 a discussão focava prioritariamente o espaço da educação básica.

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.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 9394/96) aponta que as finalidades da educação superior são várias, dentre elas, o estímulo à criação cultural, o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, bem como formar e diplomar pessoas nas diferentes áreas do conhecimento, tornando-as aptas para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira.

A LDB (1996) prevê uma reestruturação do sistema educacional, de modo a viabilizar a ampliação e o fortalecimento das redes de ensino em todos os níveis de ensino, especificamente em relação ao ensino superior. Questões como a democratização das instituições universitárias, em termos de acesso e gestão, autonomia universitária, integração entre instituições universitárias devem ser consideradas quando se entende que a finalidade primeira da universidade é a criação de conhecimento novo e a disseminação desse conhecimento através do ensino, da pesquisa e da extensão, tendo em vista as exigências da sociedade, as transformações em um mundo em constantes mudanças e crises.

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 ingressantes no ensino superior não se identificavam como tal e, com isso, certas adequações pedagógicas (ampliações, ledores, 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.

Martins (2006) afirma, em trabalho sobre a formação de professores numa perspectiva inclusiva, que neste cenário ainda persistem o desconhecimento sobre as particularidades da prática pedagógica para alunos com deficiência, preconceitos e atitudes negativas que se refletem no meio escolar.

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 da garantia dos direitos das pessoas com deficiência na educação superior. Três documentos legais explicitam tal realidade: a Portaria nº 1679, de 3 de dezembro de 1999, a Portaria nº 3284, de 7 de novembro de 2003 e o Decreto Presidencial nº 5296, de 2 de dezembro de 2003. Em síntese, estabelecem que a Instituição de Ensino Superior deve fornecer aos estudantes com deficiência formas de acessibilidade a suas dependências, sendo estes itens de cumprimento obrigatório pelas instituições para o processo de autorização de funcionamento, como também exigência para o reconhecimento e o 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.

Ainda para uma implementação afirmativa a favor da inclusão na educação superior, tem-se o estabelecimento de programas como o Programa de Universidade para Todos (PROUNI), instituído em 2005, com vistas ao auxílio financeiro para o acesso e permanência de estudantes carentes no curso superior; o FIES (Fundo Financeiro ao Estado do Ensino Superior), instituído em 2001, e o Programa de Acesso à Universidade (INCLUIR).

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 deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

Desde 2005, o programa lança os editais, divulgados para IFES, com a finalidade de apoiar projetos de criação ou reestruturação desses núcleos de apoio. O portal do MEC informa que

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 MEC. 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.

Como foi dito anteriormente, os programas de ações afirmativas do governo têm demonstrado preocupação com o acesso das pessoas “excluídas” das IES em geral, no entanto, o Programa Incluir é destinado apenas às instituições de ensino federais, e os dados nos revelam que grande parte dos alunos com algum tipo de deficiência está realizando seus cursos em instituições privadas.

O ingresso, assim como a permanência na graduação, é mais uma barreira a ser enfrentada pela pessoa com deficiência, uma vez que demanda das 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 deficiência, em condições de equidade, as universidades têm buscado estratégias com vistas a suprir as necessidades dos alunos com deficiência no cotidiano acadêmico.

Masini (2003) desenvolveu uma pesquisa sobre a inclusão de alunos no ensino superior, na escola fundamental e média e na sociedade, em que analisou depoimentos relacionados a interações pessoais. Os sujeitos desse estudo foram doze alunos com três diferentes tipos de deficiência, sendo quatro com deficiência visual, quatro com deficiência auditiva severa ou profunda, e quatro com paralisia cerebral. A maioria dos alunos considerou importante a aceitação da deficiência por parte da própria pessoa, assim como ter força de vontade para enfrentar as dificuldades e ter atitudes em direção à autonomia. Dez entre os doze sujeitos da pesquisa enfatizaram o apoio e o auxílio da família, nos estudos e na autonomia. Nove relataram ter encontrado professores abertos e dispostos a ajudá-los, profissionais que atendiam a suas solicitações, de forma a minimizar as dificuldades, bem como demonstravam acreditar na capacidade dos alunos. Sete alunos salientaram a ajuda recebida dos colegas no que se refere a empréstimo de materiais, anotação de conteúdos utilizando o carbono para disponibilizar-lhes cópias imediatas, gravação em áudio de conteúdos de livros e apostilas, transcrição das respostas de provas, condução da cadeira de rodas e ajuda no momento das refeições. Outro aspecto observado pela pesquisadora diz respeito ao empenho do próprio aluno, como sendo uma facilidade e um passo para adquirir a sua autonomia. Dois entre quatro alunos com deficiência visual mencionaram a importância de leitores no meio acadêmico e no momento das provas de vestibular. No tocante aos aspectos que dificultam o processo de inclusão, foi unânime a resposta relacionada à falta de aceitação da comunidade e o preconceito social, fazendo referência a situações vivenciadas no espaço da instituição e na sociedade em geral. A falta de oportunidades

no mercado de trabalho ficou evidenciada na fala de quatro sujeitos da pesquisa, que alegaram a existência de preconceitos. A dificuldade de acesso ao mercado de trabalho também foi um aspecto mencionado pelos sujeitos investigados.

Delfino (2004) realizou uma pesquisa na Universidade Mackenzie, em São Paulo, a fim de investigar as dificuldades e facilidades encontradas pelos alunos deficientes visuais no ensino superior. Esta pesquisa foi composta por quatro sujeitos, sendo duas alunas com deficiência visual e duas de suas professoras (sem deficiência). Como facilidades, as estudantes apontaram os avanços tecnológicos, apesar de considerar que na universidade esses recursos ainda serem insuficientes, e as condições físicas, que foram consideradas satisfatórias por propiciar autonomia para a locomoção do deficiente visual nos diferentes espaços da instituição. Ressaltaram o apoio recebido das pessoas para contornar os obstáculos entre os espaços (distantes) pelos quais têm que se movimentar. Quanto à permanência e continuidade nos estudos, os relatos das alunas pesquisadas demonstraram que existem professores e alunos que encorajam, mas também professores e alunos que ironizam a presença do aluno com deficiência visual em um ambiente universitário. Outros aspectos mencionados foram relativos à falta de tempo dos ledores e à ausência de adaptação dos recursos; uma “sugestão primária feita pelas alunas foi com relação à formação de professores, sendo fundamental para o auxílio das atividades universitárias e na sua inclusão efetiva”. (Delfino, 2004, p.113).

Moreira (2004) investigou o processo de inclusão de pessoas com deficiência em três cursos de licenciatura na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Entrevistou nove alunos com deficiências físicas, visuais e auditivas, e vinte e dois (22) professores, com o objetivo de conhecer as ações institucionais e em que medida estas têm favorecido o processo de inclusão, no que se refere ao ingresso e permanência dos alunos, e a prática pedagógica dos professores. A pesquisa apontou a necessidade de se ultrapassar as barreiras de ordem física, estrutural, organizacional e atitudinal, para que a inclusão se efetive na instituição, como também reafirmou o papel da universidade na defesa dos direitos dos estudantes com deficiências.

Com o objetivo de fazer um levantamento das universidades que possuem condições adequadas para receber alunos com deficiência, bem como as possibilidades de manter seus alunos nos respectivos cursos, Bandini, Rocha e Freitas (2001), realizaram um estudo que pretendia envolver 85 instituições de ensino superior, filiadas ao Fórum Nacional de

Educação Especial. Os autores, responsáveis pela pesquisa, verificaram a predominância de alunos do sexo masculino. Das 29 universidades que responderam ao questionário, 25 disponibilizam vestibulares adaptados. Sobre os programas de apoio internos, dez informaram a existência de recursos. Os pesquisadores constataram que, mesmo o vestibular sendo adaptado, ainda são os poucos candidatos com deficiência que prestam os vestibulares, e justificam que este cenário pode ser decorrente dos obstáculos enfrentados em outros níveis de ensino, da falta de suporte nos espaços acadêmicos, falta de apoio familiar e temor do preconceito.

Mazzoni e Torres (2005) realizaram uma pesquisa, no período de 2002 a 2003, envolvendo quatro universidades do sul do país. Entrevistaram alunos com deficiência visual (cegueira e baixa visão), vinculados aos cursos de Pedagogia, Letras e História. Os dados obtidos evidenciaram que as falhas existentes no desenho, construção e uso das tecnologias arquitetônicas geram barreiras para o acesso aos edifícios de uso público como as instalações universitárias, observadas nas indicações dos caminhos, sinais de advertência e sinalizações existentes nesses espaços. Em relação aos recursos tecnológicos, os sujeitos demonstraram divergências quanto a suas preferências, pois alguns necessitam da ajuda de outras pessoas para a leitura, como gravações em áudio, mas para outros estas provocam sonolência; outros já demonstraram interesse pela tecnologia ligada à informática. Outro dado interessante diz respeito aos alunos com baixa visão e que usam bengala para a locomoção, os quais alegaram sofrer as consequências do desconhecimento, por uma grande parte da população, acerca da baixa visão, como a forma de ajudar o deficiente visual e a desconfiança da veracidade da deficiência. Com relação aos apoios, os sujeitos da pesquisa relatam escasso conhecimento sobre as necessidades específicas das pessoas com deficiência visual, o que contribui para a formação de falsos conceitos, a partir dos quais as demais pessoas tendem a minimizar as dificuldades ou imaginar a existência de dificuldade onde não existem. O apoio humano novamente aparece em uma pesquisa como algo natural no espaço acadêmico.

Em pesquisa realizada com o objetivo de verificar a evolução da participação de alunos com deficiência nos vestibulares da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Mazzoni, Torres e Coelho (2001) observaram que o processo é realizado em quatro etapas, sendo estes assessorados por especialistas na área de deficiência do candidato. As etapas consistiam em formalização do pedido de atendimento, estudo das alternativas adequadas às necessidades do aluno, realização das provas e correção das mesmas. Os suportes para o vestibular consistiam em preenchimento

do gabarito especial, mesas especiais para os alunos que fazem uso de cadeira de rodas, transcrição da redação, utilização de computadores com sintetizador de voz, provas adaptadas com a fonte adequada, provas em braille, tempo adicional, avaliação da prova por especialistas da área, fiscal com domínio da língua de sinais, utilização de lentes de aumento e de Soroban (para alunos cegos). Este estudo, referente a três anos de vestibulares, demonstrou que a procura dos alunos com deficiência pelo ensino superior tem aumentado, mas o índice de aprovação mostrou-se pouco significativo; outro dado significativo nesta pesquisa foi com relação à opção pelos cursos das áreas de ciências humanas e sociais.

Fontana e Nunes (2005), em uma pesquisa que teve como objetivo fazer um esboço da inclusão de alunos com deficiência visual nos diferentes níveis, trazem dois exemplos de instituições que têm investido esforços nesse sentido. O primeiro se refere à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que conta com o Centro de Apoio ao Deficiente Visual (CADV), o qual disponibiliza textos utilizados na instituição gravados em fitas cassete e computadores com Dosvox. O vestibular oferece provas adaptadas em braille, desde 1996. Mas os autores alegam que os recursos institucionais ainda são insuficientes, e algumas dificuldades ainda permanecem.

O segundo exemplo refere-se à Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), que oferece um Curso de Pedagogia à Distância, que na época da pesquisa de Fontana e Nunes possuía matriculados 31 alunos com deficiência visual, cegos ou com baixa visão. A UDESC possui computadores adaptados com sintetizadores de voz ou ampliadores de tela, materiais didático-pedagógicos em braille, ou ampliados e gravados em fitas cassete ou em CD. Na Universidade Federal de Pelotas (UPel), de cujo corpo docente Fontana e Nunes fazem parte, os pesquisadores reforçam que as ações avançam, mas ainda são poucas em relação ao que se almeja de um processo inclusivo das pessoas com deficiência visual. A instituição conta com o Projeto Audioteca Virtual de Letras (desenvolvido na Faculdade de Letras), que consiste em um sítio de internet adaptado às necessidades desses alunos e, ainda, disponibiliza textos literários, gravados em áudio por professores e alunos voluntários. Os autores ressaltam que uma das vantagens deste sítio é a comodidade, pois os alunos têm acesso ao mesmo independentemente do lugar em que se encontrem. Gradativamente, outras ações foram implementadas, como a criação de um curso de Licenciatura em Matemática à Distância. Além desta iniciativa, no ano de 2005 as equipes de *webdesign* e programação estavam empenhadas em desenvolver e tornar o portal cem por cento acessível (Fontana; Nunes, 2005).

Segundo relatam Miranda e Silva (2008), em uma pesquisa realizada na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com o objetivo de caracterizar quem eram os alunos com deficiência e as condições de ingresso, permanência e conclusão do curso em que se encontravam na UFU, havia sete (7) alunos com algum tipo de deficiência entre os 12.300 alunos dessa instituição, dentre os quais seis deficientes visuais, divididos nos cursos de Matemática, Letras, Música e História. Especificamente no caso dos alunos com deficiência visual, a pesquisa constatou, através das entrevistas, que eles consideravam o curso superior difícil e que não deviam cursar todas as disciplinas propostas no currículo, como os demais alunos o fazem. Um dos sujeitos da pesquisa alegou cursar uma disciplina por ano e se sentir desmotivado em face do tempo que precisará para concluir o curso; esse aluno obteve dilação do prazo de integralização do curso. Cinco sujeitos relataram não encontrar dificuldades no relacionamento entre professores e alunos, e dois alegaram dificuldades nesse sentido, e sinalizaram que essas dificuldades são decorrentes da falta de entendimento e da pouca importância dada pelo professor às dificuldades do aluno, bem como da falta de convivência com pessoas com deficiência. Todos os sete sujeitos da pesquisa mencionaram o distanciamento dos colegas, particularmente percebido nas atividades em grupo. Com relação à acessibilidade nos laboratórios, observou-se que os mesmos não se encontravam adaptados, uma vez que não puderam ser utilizados por um sujeito da pesquisa portador de deficiência motora.

Como vimos ao longo desta exposição, pouco a pouco, as universidades brasileiras avançam em direção a práticas inclusivas, adaptando seus espaços e propiciando recursos diversos para o ingresso e a permanência dos alunos com deficiências no ensino superior. As mudanças são gradativas, e acontecem inicialmente por meio de órgãos específicos, criados dentro das universidades para apoiar os alunos ou mesmo oferecendo cursos esporádicos, a fim de ampliar a visão dos professores a respeito da inclusão. Acreditamos que esse é o início para que as universidades criem uma política interna que abranja a todos, indistintamente. O interesse por conhecimentos específicos sobre as deficiências e as adaptações necessárias a cada uma delas ainda parte de poucos, e precisa ser estendido a toda a comunidade universitária. Isso garantiria um ambiente mais seguro aos alunos com deficiência, por saberem da compreensão e interesse de todos aqueles envolvidos no seu desenvolvimento acadêmico.

A situação impõe o incremento de espaços de reflexão a respeito da inclusão e um posicionamento diante do assunto, além da criação de estratégias nacionais e institucionais de ação, o que exige o

compartilhamento de experiências significativas e mais adiantadas em diferentes instâncias e aspectos relativos à inclusão no ensino superior.

A inserção educacional do aluno com deficiência está ocorrendo de forma gradativa, e existe ainda a necessidade de viabilizar o acesso e a permanência dos alunos com deficiência no ensino superior, de modo a formar adequadamente profissionais para assumirem seus lugares na sociedade, quaisquer que sejam eles. Sabemos que a discussão sobre a inclusão no ensino superior ainda é muito recente, e a maioria dos professores que estão atuando nesse espaço não tiveram em sua formação uma preparação 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 sinta-se 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, o Governo e a sociedade.

A política de inclusão, a partir da ideia de educação para todos, tem sido tema de reflexões e discussões, deixando de ser naturalizada para ser problematizada. Assim, estudiosos como Santos (2000), Sasaki (1997), Mantoan (1998), têm buscado desconstruir as concepções fortemente construídas pela sociedade neoliberal, no desafio de buscar a compreensão da diversidade.

A porta de entrada na universidade: o vestibular

A Resolução 2.883/95 do MEC regulamenta as condições de realização das provas, em concurso vestibular, para o deficiente visual que utiliza o método Braille. E o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, prescreve orientações gerais quanto a adaptações de provas para o acesso de todos os alunos, de acordo com as necessidades exigidas por cada deficiência:

Art. 27 - As instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência. § 1º As disposições deste artigo aplicam-se, também, ao sistema geral do processo seletivo para ingresso em cursos universitários de instituições de ensino superior (Brasil, 1999).

Os vestibulares de que os sujeitos desta pesquisa participaram são realizados semestralmente. As instituições em que estudam possuem grupos de apoio às pessoas com deficiência, que fazem a adaptação das provas e orientam os fiscais quanto a sua aplicação.

Nas instituições A e B, as pessoas com deficiência realizam as provas em salas especiais, são acompanhadas por fiscais individuais, dispõem de mais tempo que o convencional, as provas são ampliadas, impressas em braille ou aplicadas de forma oral, conforme a necessidade de cada candidato.

Na instituição C, as provas são aplicadas pelos alunos que compõem o C1, que recebem uma preparação específica para isso, e são supervisionados por professores da instituição, especialistas em educação especial. A preparação dos aplicadores das provas consiste em: manejo do candidato deficiente visual até a sala onde serão aplicadas as provas, leitura das provas (observação do tempo de fala, esclarecimentos necessários), transcrição das respostas ditadas pelo candidato. Vale ressaltar que esses alunos estão no C1 há no mínimo um ano e têm conhecimentos acerca da temática da deficiência.

Na instituição D, quando solicitado na ficha de inscrição, as devidas adaptações são realizadas pela comissão de vestibular, sendo as provas aplicadas por um fiscal.

Uma primeira queixa que emergiu nas falas dos alunos entrevistados, em relação ao vestibular, diz respeito à adaptação das provas, que não atende às necessidades específicas da limitação visual. Este aspecto está ressaltado nas falas a seguir.

Acho que é necessário questionar este vestibular. A prova é complicada, porque eles não ampliam na fonte 28; eles fazem xerox, o que amplia é o papel, mas a letra quase que se mantém a mesma; eles alegam que a prova fica muito grande. Eu ainda falei: “não tem problema, faz um caderno grande, separado por disciplinas.” Então, como eles não têm condições de fazer isso, eu acabo fazendo a prova com um fiscal, que vai lendo, e aí eu vou tentando assimilar, mas na verdade eu queria ler, ir e voltar na leitura, parar na metade do texto e voltar, parar no início mesmo e voltar. Na prova específica foi tudo oral, e foi tudo bem. Outra coisa que questiono são os gráficos, pela minha patologia nem sempre consigo enxergá-los. Provas com gráficos são muito visuais, acho bem difícil. (Cantora)

No meu caso, o vestibular foi lido por um fiscal, não tive problemas. A dificuldade está na identificação de figuras; figuras eu não vejo, como tenho visão residual, eu não vejo detalhes de figura nenhuma. Só vejo figura plana, um círculo, quadrado desenhado no papel de forma bem simples,

com contraste. Agora, quando é tridimensional já é diferente, eu não dou conta, em alguns casos; na prova é solicitado em alguns exercícios a noção de tridimensional, eu não dou conta. (Historiadora)

Minhas primeiras experiências, minha prova de vestibular não foi difícil, eu fiz um cursinho preparatório e eu tinha interesse pelo curso; e eu fiquei apreensiva porque eu pedi a prova ampliada e, infelizmente, a prova não estava ampliada. Quando recebi a prova, eu perguntei ao fiscal: “Nossa, não está ampliada a prova?” Ele disse: “não, alguém vai ler pra você.” Eu perguntei quem leria a prova, o fiscal disse que me levaria à coordenação do vestibular, pra ver quem leria pra mim. O gabarito da prova é escrito em vermelho, daquele que liga os pontinhos. Aí eu pensei: “Nossa, como vou preencher isso aqui?” Aí, realmente uma pessoa leu a prova pra mim; mas eu queria ler a minha prova, porque na parte de química, física, matemática, alguém ler pra você um gráfico, uma expressão e outras coisas que são mais visuais fica meio a desejar. Então, acho que eles poderiam ter feito a ampliação pra mim. Eu pensei assim: “não é possível que a faculdade não vai adaptar...” Mas, tudo bem. (Secretária)

Cantora e Secretária (ambas com baixa visão) relatam que suas provas de vestibular não foram adaptadas adequadamente. Segundo Cantora, em sua prova, o tamanho da fonte estava inapropriado para sua deficiência. Ela faz uso de fonte 28 a 32 e necessita de contraste para fazer a identificação do material impresso, como também para a visualização de desenhos, gráficos, figuras. Secretária também necessita de adaptação através de contraste, preferencialmente preto e branco.

A adaptação de materiais para pessoas com baixa visão requer não somente a ampliação, mas uma reorganização do material, atentando-se para a combinação de cores (preto/branco ou preto/amarelo), a formatação do texto, respeitando-se o tamanho de letra adequado, espaço entre as linhas, margens, espaços maiores para as respostas, gráficos nítidos, com identificações ampliadas e legendas nítidas.

Secretária, Cantora e Historiadora relataram dificuldade na identificação de figuras. Historiadora demonstrou mais dificuldade, pois, apesar de ter baixa visão, sua visão residual também é comprometida, o que dificulta ainda mais a identificação de detalhes em figuras e gráficos. O que não é o caso de Secretária e Cantora, que, ao se aproximarem do objeto ou imagem, conseguem visualizá-lo. Cantora e Secretária demonstraram também um desconforto ante a leitura feita por outrem, uma vez que conseguem ler tipos impressos e ampliados, e gostam de ter autonomia na leitura, de sentir-se livres para percorrer o texto, indo

e voltando como desejarem. Sabe-se que o entendimento de uma questão de prova às vezes demanda o ir e voltar na leitura, e uma leitura “seca” não permite isso. Os videntes têm a condição de fazer marcas no texto e voltar a determinado ponto, ler e reler certos trechos; no caso dos cegos, como o fiscal medeia essa necessidade? Este é um aspecto em que devemos pensar ao refletirmos sobre o vestibular nas IES.

Mesmo após serem feitas recomendações para os setores responsáveis para a adaptação das provas do vestibular, os sujeitos investigados ainda se depararam com algumas inadequações, de forma que suas reivindicações só foram atendidas em parte. Essa falta de cuidado nos leva a pensar que ainda predomina uma visão negativa das pessoas com deficiência, que são comumente consideradas incapazes.

Em nosso entendimento, para que a universidade estabeleça um diálogo entre os deficientes visuais e os órgãos/setores responsáveis pela elaboração e execução das provas, faz-se necessário compor uma equipe multidisciplinar com autonomia para adequar o material conforme as necessidades dessas pessoas. Reconhecemos que tais adaptações são dispendiosas, demandam recursos humanos, recursos materiais, espaço físico, tempo, além da necessidade de personalizar o material de acordo com a deficiência de cada sujeito. Todavia, não há outro caminho para uma efetiva inclusão dos deficientes visuais.

Cabe salientar que nem todos os nossos entrevistados se sentiram prejudicados devido ao não atendimento de suas solicitações. Músico, Mulher Falante e Garota Serena relataram não terem tido problema com a adaptação do material, anteriormente à prova foram informados sobre a existência dos setores a que deveriam se dirigir, e os mesmos solicitaram a adaptação necessária a suas particularidades. Neste caso, a adaptação foi mais tranquila, visto que para estes sujeitos a ampliação em fonte 14 ou 16 não modifica de forma expressiva a apresentação do caderno de provas, e não se faz necessário mobilizar monitores e/ou fiscais. Eis os seus relatos:

Eu solicitei da Comissão do Vestibular que eu tinha deficiência e que necessitava de tempo maior para a realização da prova, como também que eu precisava de ampliação em fonte 14,16. Foi bem tranquilo, as coisas foram engrenando. (Músico)

Eu conhecia um pessoal do Comitê do vestibular e fui orientada por eles sobre os meus direitos com relação à adaptação da prova. Solicitei a ampliação, e foi feita, então não tive problemas, em na primeira e nem na segunda fase. (Garota Serena)

[...] foi tranquilo aqui [na instituição B], falei para a moça que precisava de ampliação, e eles me mandaram uma prova ampliada em fonte 16, não tive problemas. (Mulher Falante)

Pai de Família e Mulher Mãe possuem cegueira, e durante as entrevistas ambos demonstraram ter preferência pela leitura feita por um monitor. Para o primeiro, o tempo gasto para a realização da leitura em braille poderia prejudicá-lo nas provas do vestibular.

A faculdade me deu a opção braille ou oral. Para que eu conseguisse responder mais questões, preferi prova oral. A leitura foi bem precisa, devagar, não vi problemas. Em braille eu demoro muito para ler e corria o risco de eu não responder a metade da prova. Na parte escrita da prova o monitor transcrevia o que eu ditava para ele. (Pai de Família)

Historiadora, Massoterapeuta e Estudante Tecnológica, que também tiveram suas provas lidas por fiscais, já estavam acostumadas a este tipo de adaptação. Somente após o ingresso no ensino superior é que tiveram contato com os recursos tecnológicos; Historiadora utiliza o Programa Jaws e Estudante Tecnológica, o Virtual Vision. Massoterapeuta ainda não faz uso desses recursos, mas já demonstra interesse em utilizá-los.

No vestibular minha prova foi oral, não tive problemas, o núcleo responsável ajeitou isso. (Massoterapeuta)

A minha prova foi lida por um fiscal, não tive problemas. (Estudante Tecnológica)

Meu vestibular foi todo oral, com algumas provas em braille; como exemplo na área de exatas, que é mais complicado, eles trouxeram uma tela para desenhos, eles desenham de forma que a gente possa tatear o que está sendo mostrado. (Mulher Mãe)

A minha prova foi lida por um fiscal, não tive dificuldade porque já estou acostumada. (Historiadora)

Para Mulher Extrovertida, o vestibular foi “assustador” por ser aquela a primeira situação de avaliação que enfrentava após a perda visual, e por ser uma avaliação oral.

O vestibular foi oral, um monitor lendo e eu respondia. Nossa, foi muito difícil, depois que você fica um tempo afastada dos estudos é muito difícil. Depois que perdi a visão, foi a primeira avaliação que eu fiz, foi assustador, porque uma coisa é a gente estudar quando enxerga, outra coisa é você estudar cega, e fazer uma avaliação cega é mais ainda. (Mulher Extrovertida)

Logo após a perda da visão, há nove anos, Mulher Extrovertida iniciou o curso de alfabetização braille, mas poucas vezes colocara em prática a leitura e a escrita em braille.

Martín e Bueno (2003) explicam que a pessoa com perda visual tardia (como é o caso da Mulher Extrovertida) deve buscar o sistema braille como código suplementar ao sistema de leitura e escrita que ela já conhece.

Cabeleireira também sentiu dificuldade para fazer as provas do vestibular, em razão da patologia visual que a impede de manter por muito tempo a leitura de um material, e após um grande esforço visual apresenta fadiga visual e confusão mental. Disse que foi “muito difícil”, por alguns momentos precisou sair da sala para se recompor do cansaço visual e mental.

Observa-se que, nas IES pesquisadas, as provas do concurso vestibular para as pessoas com deficiência visual têm sido, em sua maior parte, orais, o que impossibilita do aluno de ir e vir na leitura dos textos e questões, impede-o de fazer as pausas no seu ritmo, ficando sua leitura fica aprisionada ao “tempo” do fiscal ledor.

Acreditamos que as IES poderiam disponibilizar para as pessoas com deficiência visual opções de tipos de provas e de recursos auxiliares para sua resolução, tais como: prova em braille, prova impressa em fonte ampliada, prova com o auxílio de ledor, sendo este devidamente capacitado para ler para cegos, máquina Perkins,³ software leitor de tela, entre outros, podendo o vestibulando utilizar mais de um recurso, se necessário. A máquina de datilografia em Braille, por exemplo, permitiria ao candidato escrever as respostas em braille em muito menos tempo do que por meio da escrita manual, utilizando reglete e punção.

A oferta de múltiplas opções evitaria desconfortos, como o experimentado por Secretária, cuja necessidade é que o material seja ampliado mas, mesmo tendo feito essa solicitação, deparou-se com a prova não adaptada, sendo esta aplicada oralmente. Ela não tinha muita experiência em fazer provas orais, com o ledor, visto que possui uma deficiência visual mais moderada.

³ Máquina de datilografia em braille.

Observamos nos relatos dos sujeitos entrevistados que somente Estudante Tecnológica e Mulher Extrovertida mencionaram a satisfação pela aprovação no vestibular. Talvez, para essas pessoas, o vestibular represente apenas mais uma das inúmeras barreiras transpostas até aqui. É como se não se iludissem, por saber que ainda há outras tantas barreiras a superar, até poder experimentar a sensação de inclusão.

As falas dos sujeitos, como um todo, reafirmam a persistência na luta pela inclusão social. Mostram que as pessoas com deficiência têm buscado orientações no sentido de somar esforços na tentativa de assegurar que as suas necessidades sejam atendidas.

Neste percurso, percebemos que os avanços tecnológicos são facilitadores e encorajam aqueles que não têm visão a buscar um curso universitário, porém, segundo os entrevistados para esta pesquisa, nas IES investigadas os recursos disponíveis ainda são insuficientes para atender às particularidades dos estudantes deficientes visuais. Em face disso, consideramos muito importante que os professores organizem com antecedência os materiais didáticos que serão utilizados durante o semestre letivo, pois há a necessidade de que eles sejam transcritos em braille ou ampliados, conforme a necessidade do aluno – cegueira ou baixa visão.

Sabemos que existem muitas dificuldades para a elaboração de sistemas que possibilitem a inclusão de deficientes visuais, e as barreiras vão desde altos custos até a falta de pessoal especializado. Entretanto, acreditamos que a disponibilização de um espaço estruturado com computadores específicos para o deficiente visual, com impressora braille, fitas K7 ou CD's (gravados por voluntários), material ampliado, recursos ópticos e não ópticos, dentre outros, poderão contribuir para minimizar as dificuldades dos alunos com deficiência visual, como também para auxiliar os professores, colegas e outros interessados em ajudar tais alunos.

Quando se fala em uma sensível evolução do número de deficientes visuais que a cada dia ingressam no ensino superior, aumenta ainda mais a necessidade de nos aproximarmos desse grupo de alunos, de saber como têm sido as experiências educacionais vivenciadas no âmbito acadêmico. Assim, em nossa prática, não podemos perder de vista o fato de que ao deficiente visual falta apenas o sentido da visão, ele é dotado de inteligência e de sentimentos, como todos nós. Desse modo, é preciso enxergar o indivíduo como um todo, e não apenas a sua deficiência.

Uma questão reiterada ao longo deste trabalho foi a adaptação dos materiais de acordo com as necessidades dos alunos com deficiência visual, que deve ser feita observando-se as suas particularidades visuais.

Com efeito, a adaptação é fundamental para o melhor desempenho nos estudos; todavia, a adaptação por si só não garante a inclusão. Para isso é necessário que a sociedade reveja concepções arraigadas no imaginário coletivo, é preciso primeiro aceitar internamente a inclusão para que as transformações necessárias possam de fato acontecer.

Referências

AMARAL, L. A. et al. *Propondo uma política da USP referida à deficiência*. 1998. Disponível em: <www.cecae.usp.br/usplegal/>. Acesso em: 20 dez. 2006.

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. Ministério da Saúde. *Indicadores e Dados Básicos (IDB)*, Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BUENO, J. G. S. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 1993.

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.

DELFINO, M. *Facilidades e dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência visual no seu curso superior*. 2004, 135f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2004.

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.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

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. A percepção dos alunos com deficiência visual acerca das barreiras existentes no ambiente universitário e seu entorno. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, n.30, p.10-17, 2005.

MAZZONI, A. A.; TORRES, E. F.; COELHO, W. S. Análise da participação de candidatos portadores de deficiência nos vestibulares da Universidade Estadual de Londrina. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (Org.). *Perspectivas multidisciplinares em educação especial*. Londrina: UEL, 2001, p.627-630.

MAZZONI, A. A. *Deficiência x Participação: um desafio para as universidades*. 2003. 245 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

MARTINS, L. A. R. Formação de professores numa perspectiva inclusiva: algumas constatações. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Inclusão e acessibilidade*. Marília, SP: ABPEE, 2006.

MASINI, E. A. F. S. Aprendizagem totalizante: propicia o aprender com deficiência visual, de crianças surdas e de crianças sem deficiências sensoriais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, SP, v.9, n.2, p.237-247, 2003.

MIRANDA, A. A. B.; SILVA, L. C. Um olhar sobre a realidade das pessoas com deficiências no contexto universitário. In: DECHICHI, C.; SILVA, L. C. e col. *Inclusão escolar e educação especial: teoria e diversidade*. Uberlândia: EDUFU, 2008, p.119-149.

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.

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

GONZÁLEZ REY, F. L. *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. Tradução Marcel Aristides F. Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

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

ROCHA, H. *Ensaio sobre a problemática da cegueira*. Belo Horizonte: Fundação Hilton Rocha, 1987.

SANTOS, M. P. Educação inclusiva e a Declaração de Salamanca: conseqüências ao sistema educacional brasileiro. *Revista Integração*, SEESP/MEC, Brasília, n.22, p.34-40, 2000.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997, 176p.

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

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

A docência em Educação Física: analisando a formação inicial com vistas a efetivação do processo de inclusão

*Lucas Barbosa Resende
Juliene Madureira Ferreira*

Discussões preliminares

O processo de inclusão escolar ainda caracteriza-se como desafio para o sistema educacional brasileiro e com o objetivo de contribuir para as diversas discussões que este tema suscita, o presente texto aborda a questão da formação inicial de professores da área da educação física, trazendo a tona a discussão sobre a importância dos projetos pedagógicos das Universidades (públicas ou particulares) em todos os cursos de licenciatura. O presente texto é fruto de uma pesquisa documental realizada no ano de 2012, para compor o Trabalho de Conclusão de Curso da Especialização em Educação Especial da Universidade Federal de Uberlândia.¹

A pessoa com deficiência tem garantido, através da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, o direito a ter sua escolarização no sistema regular de ensino. As instâncias governamentais têm caminhado na direção de garantir, através de políticas públicas, não apenas o acesso da pessoa com deficiência à escola comum, mas também sua permanência e participação efetiva no processo de ensino/aprendizagem, fazendo com que esta demanda cresça.

Ao que nos é posto como mostra a literatura (Feuerstein; Lewin-Benham, 2012; Mourão; Miranda, 2010; Lebeer; Candeias; Grácio, 2011; Tébar, 2011), as ações que viabilizariam tal processo de inclusão estão diretamente relacionadas a possibilidade de um trabalho pedagógico diferenciado e qualificado dentro da sala de aula do ensino regular, tarefa essa que exige formação inicial e continuada daquele que é um dos atores principais no processo de escolarização, o professor. Entretanto, a mudança curricular ou a inserção de disciplinas que preparariam o professor para o trabalho dentro da perspectiva da inclusão escolar não, necessariamente,

¹ Na ocasião, Lucas Barbosa Resende era aluno do Curso de Especialização em Educação Especial da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia realizando o seu Trabalho de Conclusão de Curso sob orientação da Profa. Juliene Madureira Ferreira, trabalho que originou o presente texto.

caminham no mesmo tempo que as determinações legais, o que nos faz pensar se tais cursos de licenciatura estão, atualmente, reformulando seus currículos e inserindo disciplinas ou possibilidades de experiências práticas que visam a preparação desses profissionais. Essa preocupação nasce da própria práxis do pesquisador e a partir da reflexão sobre a real condição desses profissionais para a entrada no mercado de trabalho.

Na tentativa de trazer à luz essas questões é que este trabalho foi realizado, longe de tentar esgotar e apontar todos os possíveis desafios da formação inicial de professores, tendo foco apenas na discussão sobre o processo de formação do educador físico para a atuação na educação das pessoas com deficiência e na inclusão escolar.

Introdução

As condições de vida da pessoa com deficiência ao longo da história foram se alterando na medida em que a sociedade se transformava e se (re)estruturava. Essa história inicia-se com a total falta de direitos básicos – incluindo o direito a vida – passa por um período de assistencialismo, onde se garantia a subsistência desses indivíduos em instituições de acolhimento e inicia no século XX, com os avanços científicos e tecnológicos, a ampliação das discussões sociais, passando a ter o entendimento da pessoa com deficiência como cidadã (Dechichi, 2001).

Em meados do século XX inicia-se o movimento de inclusão da pessoa com deficiência na sociedade e através de documentos legais e o acúmulo de discussões internacionais sintetizadas em declarações construídas que vem no âmbito de amparar, legitimar e direcionar esse processo de inclusão. Neste percurso histórico, algumas datas marcam o início de processos que caminham para a efetivação da inclusão. Dentre elas enfatizamos: em 1948 temos a Declaração Universal dos Direitos Humanos que proclama todos os seres humanos iguais perante uns aos outros, as leis e a instituições, gozando dos mesmos direitos fundamentais ao ser humano, em todos os Estados de Direito, “(...) sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição” (Organização das Nações Unidas [ONU], 1948). Ainda, com base na Declaração Universal dos Direitos Humanos são construídos importantes documentos que discorrem sobre a pessoa com deficiência enquanto cidadã e seus direitos.

No Brasil, a questão do acesso, permanência e participação efetiva no processo de educação da pessoa com deficiência, vem sendo apontada

em vários documentos, desde 1961, na LDB 4024, nos artigos 88 e 89, onde é colocada que a educação da pessoa com deficiência, tratada no documento como “excepcionais”, desde que haja possibilidade, deva ter acesso a escola comum, com objetivo de integrá-la a comunidade, e que a iniciativa privada, tendo comprovada sua eficiência pelo estado, receberia auxílios e verbas do poder público.

Apesar de não ser o objetivo deste trabalho neste momento, vale destacar aqui que a preocupação apontada por esse documento (LDB) da década de 1960, que deixava o Brasil bastante avançado em relação a outros países quanto à questão da educação da pessoa com deficiência, responde a um movimento mundial que demandava a normalização/adequação da pessoa com deficiência para integrá-la na sociedade. Esta questão educacional parece por sua vez estar limitada a uma perspectiva de inserir os indivíduos, de forma que, através da convivência – sem debates, ou repensar os significados do fenômeno da deficiência – fosse sendo criada nos ditos normais a aceitação destes indivíduos com deficiência. Não parece haver, desta forma, uma preocupação real com a formação da pessoa com deficiência enquanto cidadã, mas da “melhoria” da cidadania dos outros indivíduos através das experiências e sentimentos adquiridos da convivência com “os excepcionais” (como são referidos no documento), visto a brevidade com que tal tópico é abordado nesta LDB, dois artigos somando cinco linhas, dentro do total de vinte páginas do documento.

Quarenta anos depois, com a Declaração de Jomtien (1990), documento construído na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, a educação é afirmada como forma de avanço da humanidade e a ferramenta básica para construção de um mundo melhor, sanando várias mazelas sociais e conflitos, tendo como objetivo “(...) satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos.” *Pag. 15* -. Ao reafirmar que a educação é um direito de todos, a igualdade de acesso e que as necessidades básicas de aprendizagem de cada indivíduo deve ser levada em conta no processo ensino-aprendizagem, este documento demonstra o direito – e a importância – da educação igualitária da pessoa com deficiência, deixando isto explícito:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (artigo 3, item 5 Declaração de Jomtien) p.7.

Outro importante documento é a Declaração de Salamanca (1994), que amplia as discussões sobre a educação para todos e a inclusão, uma vez que ela trata especificamente da educação especial. Nesta declaração alguns caminhos importantes são apontados, para possibilitar o repensar da educação, em seu aspecto inclusivo, com relação à pessoa com deficiência. Proclama-se que todos têm direito a educação, que os indivíduos são únicos, com necessidades, desejos e habilidades diferentes entre si e que a escola (sociedade) precisa se mobilizar a fim de conseguir atender a todos, levando em consideração as particularidades de cada aluno, com o entendimento de faz parte da condição humana a diferença. Aponta também que a pessoa com deficiência deve ter sua escolarização no sistema regular de ensino, pois de acordo com as discussões e avanços teóricos, essa é a maneira mais eficaz de combater atitudes discriminatórias e desenvolver comunidades mais acolhedoras e que enxergam a diferença como uma possibilidade.

Já com a Declaração de Salamanca (1994) expande-se o conceito de educação especial, uma vez que ela trás para esse contexto não somente as pessoas com algum tipo de deficiência, mas qualquer indivíduo que tenha algum tipo de dificuldade em seu processo de escolarização e que necessite, mesmo que temporariamente de algum tipo de atendimento educacional especializado.

Mesmo antes da Declaração de Salamanca, já na Constituição Federal, elaborada em 1978, uma ementa com o propósito de assegurar a melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência se destacava. Nesta foram apontados alguns itens para assegurar tal qualidade, tais como: a modalidade da educação especial gratuita, o direito a reabilitação para reinseri-los na sociedade, a proibição de qualquer ato discriminatório contra a pessoa com deficiência e a garantia da acessibilidade em locais públicos. E posteriormente, em 1989, a Lei Federal 7853 que dispõe sobre o apoio a pessoa com deficiência e sua integração social, prevê a educação especial como modalidade educativa, e que deve ser oferecida em estabelecimentos privados e públicos – neste último referido, gratuita –, e torna crimes passíveis de reclusão de um a quatro anos atos de discriminação contra a pessoa com deficiência, entre eles, negar a matrícula tanto em estabelecimentos públicos quanto privados de qualquer pessoa em razão de algum tipo de deficiência.

A LDB 9394/96 de 1996 reafirma a igualdade de condições ao acesso e a permanência na escola, e no capítulo relativo à educação especial, considera que esta é modalidade de ensino que deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, e que quando necessário o

aluno receberá, na escola regular, serviços de apoio especializado. Segundo a LDB os sistemas de ensino deverão reorganizar os currículos, métodos e materiais, que os professores deverão ser devidamente capacitados para atender no atendimento especializado, bem como os professores da sala regular de modo possibilitar a inserção da pessoa com deficiência na sala comum. É possível perceber que passa a haver uma preocupação não somente com a inserção do aluno com deficiência dentro do universo da “normalidade”, mas que ele se desenvolva e que a escola, munida com os recursos propostos, garanta os devidos meios para isto. Embora não esteja explicitado, com isso entende-se que a formação do professor para articular os processos pedagógicos ao atendimento das diversas possibilidades de aluno, dentre elas, alunos com algum tipo de déficit é de suma importância.

Recentemente, ainda podemos citar outros documentos que orientam a educação especial dentro da perspectiva inclusiva, tal como a Portaria nº 3.284 de 2003, que vem tratar da acessibilidade no ensino superior, de forma a garantir as condições básicas para que as pessoas com deficiências físicas ou sensoriais tenham acesso a esse nível de ensino, de forma a eliminar as barreiras arquitetônicas, bem como as do acesso e apropriação do conhecimento. Em 2003, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva com o objetivo de garantir:

o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais (Brasil, 2003).

Ao pesquisar na legislação e documentos referentes à pessoa com deficiência, seus direitos e sua inserção na sociedade, pudemos perceber que aparentemente há uma transformação na perspectiva de como fazer esta inserção. Quando começou-se a se discutir a deficiência no século XX, apresentou-se a partir de uma ideia de normatização, uma inserção social dos indivíduos com deficiência a partir da necessidade individual de ajuste ou adequação por parte dessa pessoa com deficiência, mas as transformações sociais e as lutas das pessoas com deficiência refletem, no século XXI, com uma preocupação não nessa inserção social por si, mas na formação ampla, no acesso à cultura, aos direitos básicos e comuns a todos os cidadãos, na pessoa com deficiência enquanto sujeito. São duas posições paradigmáticas distintas que repercutem em ações sociais

também bastante diferentes. Na primeira situação, seguindo um paradigma denominado como integração a inserção ocorre a partir da mudança e da adequação do sujeito (pessoa com deficiência) no mundo regido pelas regras de quem não possuem tal condição humana. No segundo, paradigma da inclusão, a inserção se dá pela transformação da sociedade em prol das demandas de ajustes do sujeito, ou seja, são demandados reestruturações físicas, sociais, políticas e comportamentais para incluir e garantir a participação dessa pessoa em todos os contextos sociais, que a partir dessa forma de enxergar a sociedade não é um privilégio de quem não tem nenhuma deficiência.

A partir da análise desse conjunto de documentos, historicamente produzidos, entende-se que o mecanismo capaz de promover a mudança de pensamento e comportamento que o Paradigma da Inclusão Social propõe é a educação, em todos os seus níveis e modalidades. A formação do sujeito enquanto um cidadão que aceita as diferenças e consegue lidar com a diversidade da condição humana de forma igualitária, enxergando o espaço público/social como pertencentes a todos os indivíduos – ideal previsto neste paradigma, será resultado de um processo de construção social e o espaço social prioritariamente demarcado para esse fim é a escola.

Para prosseguirmos com as reflexões específicas propostas neste trabalho, julga-se imprescindível ainda trazer brevemente a discussão sobre a conceituação do que é deficiência e sobre a construção histórica desse conceito e de como isso reflete para o processo de inclusão escolar, pois esses serão os pontos de referência para as análises documentais realizadas.

O déficit intelectual e as diversas nomenclaturas

Em meados da década de 1970, na IX Assembleia da Organização Mundial da Saúde – OMS surge uma nova conceituação – na tentativa de superar o antigo modelo médico: etiologia > patologia > manifestação, – através da Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID). Esta classificação nos apresenta os três seguintes conceitos (Amiralian et al., 2000,):

“Deficiência: perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente. Incluem-se nessas a ocorrência de uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou qualquer outra estrutura do corpo, inclusive das funções mentais. Representa a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão.

Incapacidade: restrição, resultante de uma deficiência, da habilidade para desempenhar uma atividade considerada normal para o ser humano. Surge como consequência direta ou é resposta do indivíduo a uma deficiência psicológica, física, sensorial ou outra. Representa a objetivação da deficiência e reflete os distúrbios da própria pessoa, nas atividades e comportamentos essenciais à vida diária.

Desvantagem: prejuízo para o indivíduo, resultante de uma deficiência ou uma incapacidade, que limita ou impede o desempenho de papéis de acordo com a idade, sexo, fatores sociais e culturais. Caracteriza-se por uma discordância entre a capacidade individual de realização e as expectativas do indivíduo ou do seu grupo social. Representa a socialização da deficiência e relaciona-se às dificuldades nas habilidades de sobrevivência.”

A partir destes três conceitos, segundo Amaral (1995), há dois novos conceitos: deficiência primária, que engloba a deficiência e a incapacidade, tratando dos elementos do fenômeno, englobando os fatores intrínsecos (as limitações em si). O segundo conceito é o de deficiência secundária, ligado ao conceito de desvantagem, englobando aqui os fatores extrínsecos desta forma, a deficiência secundária não está ligada necessariamente na diferença em si, mas a forma como a sociedade a vê, estando impregnada de valores sociais. Segundo a autora, só é possível conceituar, objetiva e universalmente, a deficiência primária. Com esse entendimento – de deficiência primária e deficiência secundária – vemos que esse fenômeno não é exclusivo da pessoa com deficiência, mas também tem relação com o momento histórico e da sociedade onde ele se manifesta.

O modo como a deficiência é entendida socialmente reflete na maneira como ela será abordada e tratada pela sociedade e isto se estende para a escola que é um contexto importante para o exercício da inclusão. Uma sociedade em que se predomina o entendimento da deficiência enquanto limitação e/ou doença, produz ações para uma inserção das pessoas com deficiência direcionadas a promoção de uma cura, prevenção e/ou remediação das condições físicas, mentais ou sensoriais as pessoas com deficiência. O olhar a partir do biológico e a supervalorização da ação médica diante da deficiência vai resultar em estratégias de “reparo” para que estas pessoas possam se enquadrar socialmente, perpetuando assim um paradigma integracionista de inserção social das pessoas com deficiência. É importante ressaltar não há objetivo algum de fazer apologias contra qualquer tipo de acompanhamento médico das pessoas com deficiência. Ao contrário, diante de quadros clínicos que muitas vezes necessitam de atendimento medicamentoso e de cuidados médicos

específicos faz-se necessário o trabalho conjunto entre equipe médica e escola, o que se ressalta neste instante é o predomínio da visão biológica sobre os processos educacionais, ou ainda a sobreposição do pensamento biológico no contexto educacional e com ela a supervalorização das limitações desse indivíduo em detrimento das suas possibilidades, bem como o não reconhecimento do potencial contido nas ações educacionais ao longo do processo de desenvolvimento desse sujeito.

Em contrapartida, em uma sociedade que encara a deficiência como diferença, como possibilidade de existência humana e, conseqüentemente, enxerga os cidadãos com deficiência, antes de tudo, como sujeitos com potencialidades e limitações assim como todas as outras pessoas, tende a produzir na sua aproximação com o fenômeno da deficiência uma relação que busca não a cura ou a adequação do sujeito, mas nas possibilidades de adequação do contexto social para receber esse sujeito, garantindo-lhe iguais condições de participação social. A busca pela igualdade de oportunidade para as pessoas com deficiência necessita de uma mudança comportamental e paradigmática da sociedade, que não necessariamente acontecerá dentro dessa década ou mesmo centenário.

Historicamente, de acordo com Miranda (2004) é possível identificar quatro grandes estágios no desenvolvimento do atendimento à pessoa com deficiência, evoluindo desde a eliminação física ou extermínio total do sujeito, perpassando pelas práticas caritativas e a visão patológica do indivíduo com deficiência, até o momento de criação de um modelo social que inclua socialmente e politicamente esse sujeito no cenário social. Na primeira fase – na era pré-cristã – a pessoa com deficiência era negligenciada, havia uma ausência total de atendimento estágio do atendimento. Nesta fase, a pessoa com deficiência era abandonado, perseguida e eliminada por causa de sua deficiência/diferença, e a sociedade legitimava essas ações como sendo normais.

Um segundo estágio, já na era cristã, o tratamento variava de acordo com as concepções de caridade e castigo cada comunidade, e de acordo com Amaral (1995) essa ambivalência no tratamento para com o deficiente, também estava associada às concepções de perfeição relacionadas como manifestação de Deus e as imperfeições como manifestações demoníacas.

No terceiro estágio entre os séculos XVIII e XIX, tem-se um movimento de institucionalização, onde as pessoas com deficiência eram “segregados e protegidos em instituições residenciais” (Miranda, 2004). No final do século XIX começam a surgir as escolas e as classes especiais, destinadas exclusivamente aos deficientes. O quarto estágio – por volta da década de 70 do século XX – inicia-se um movimento de inclusão

social, com o objetivo de proporcionar aos indivíduos com algum tipo de deficiência ambientes escolares mais próximos possíveis aos oferecidos as pessoas ditas normais.

Com o intuito de não banalizar o termo inclusão como aponta Rodrigues (2006), é preciso definir o que está se denominando por inclusão:

Não se sabe bem o que todos estes discursos querem dizer com Inclusão e é legítimo pensar que muitos significados se ocultam por detrás de uma palavra-chave que todos usam e se tornou aparentemente tão óbvia que parece não admitir qualquer polissemia. No discurso dos “media” e do quotidiano, o conceito de Inclusão está relacionado antes de mais com não ser excluído isto é com a capacidade de pertencer ou de se relacionar com uma comunidade. Claro que existe uma normalização implícita neste conceito: o conceito da comunidade onde a pessoa se deve integrar é o de uma comunidade benigna, positiva, diversa e próspera. (Rodrigues, 2006).

Segundo o autor, o conceito de inclusão no âmbito da educação – que aqui é o que mais nos interessa – tem como pressuposto, “rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou académica) de qualquer aluno da comunidade escolar”. Uma escola com aspiração à Escola Inclusiva valoriza o aluno como construtor ativo do conhecimento sem preconceitos ou discriminações. A inclusão é entendida aqui de acordo com as ideias de Sasaki (1997) como “a modificação da sociedade como pré-requisito para que pessoa com necessidades especiais possa buscar seu desenvolvimento e exercer a cidadania.” (Glat; Nogueira, 2002) e não o inverso.

De posse dos conceitos de deficiência e inclusão apresentados, entendendo suas implicações na realidade e para entrarmos no campo do nosso objeto de estudo, faz-se necessária um levantamento e abordagem histórica da Educação Física no Brasil, devido às particularidades desta área do conhecimento. Devemos destacar aqui, a fim de entender e compreender melhor nosso objeto de estudo, que historicamente a Educação Física vem sendo construída, atendendo a necessidades ora de grupos específicos, ora por parte do Estado.

No que se refere à chegada da Educação Física no Brasil e sua entrada no contexto escolar, o movimento ginástico europeu teve fundamental importância. Esse movimento tinha como base a melhoria – através de exercícios e evoluções militares – da saúde da população, e conseqüentemente, o fortalecimento do trabalhador. No século XIX a crescente crença que a sociedade passa a adquirir na ciência e seus valores como, objetividade e neutralidade, e a mudança nos métodos

de disciplina corporal, que são aprimorados cientificamente, fazem com que este movimento rapidamente ganha espaço e se expanda a nível mundial.

A Educação Física, enquanto modalidade sistematizada se fez presente no Brasil no século XIX, conhecida nesta época ainda como Ginástica, tinha forte base no movimento ginástico europeu e acontecia predominantemente em clubes, grêmios e academias. Os profissionais que atuavam com a ginástica neste momento de constituição e expansão da Educação Física no país eram:

...os autodidatas ex-praticantes de atividades física, principalmente imigrantes europeus, se constituem, pelas experiência própria e vivência, nas ginásticas e esportes, os verdadeiros profissionais da área nos idos de 1820, ligados a clubes sociais... (Pereira Filho, 2000).

A transição dos clubes para o interior da escola, e conseqüentemente a necessidade de formação e capacitação profissional começa, segundo Pereira Filho (2000), com a Reforma Couto Ferraz em 1851, onde a função de professor passa a se legalizada, e não é mais permitido ensinar sem a autorização do Estado. Três anos após essa reforma, a lei nº 630, faz com que o ensino da ginástica nas escolas, passe a ser obrigatório.

A partir desse contexto, surgem várias propostas de formação de professores de Educação Física, que em seu início apontavam essencialmente para a formação de técnicos desportivos. Essa formação, o entendimento e o valor com que a sociedade e o Estado atribuíam a essa disciplina na escola, sugerem alguns paradigmas quanto às praticas pedagógicas que permearam sua construção histórica.

Em um primeiro momento, a Educação Física apresentou-se na escola com as perspectivas do movimento ginástico europeu atreladas a concepções médicas, apresentando um paradigma higienista, onde o objetivo era melhorar a saúde da população através da prática de atividades físicas regulares. No período da Ditadura Militar, a crença na disciplina do corpo e dos indivíduos, entra na escola e permeia as práticas pedagógicas da Educação Física, com um paradigma militarista, com o objetivo de promover a disciplina e desenvolver um sentimento nacionalista nos alunos. Esses dois paradigmas – higienista e militar – tinham como princípios “Educar o corpo para a produção, (...) promover saúde e educação para a saúde (hábitos saudáveis, higiênicos)” (Bracht, 1999). Dessa forma, os elementos como a autonomia dos indivíduos e a formação de cidadãos críticos, não faziam parte desses currículos.

Ainda no período da ditadura, com o foco e incentivo por parte do Estado na área do esporte de alto rendimento, apresentou-se outro paradigma para a Educação Física, pois ela passa a ser responsável por formar e descobrir atletas dentro das escolas. As práticas pedagógicas antes direcionadas à saúde dos indivíduos e formação da disciplina passam a disputar espaço com as práticas esportivas.

Com os avanços da Pedagogia e das ciências humanas, e a aproximação e contato dos professores de Educação Física com estas ciências, proporcionaram o que Bracht (1999) chamou de crise dos paradigmas da Educação Física, onde os valores, objetivos, e práticas pedagógicas que permeavam o cotidiano da Educação Física. Apontou-se que não era possível, e nem se justificava, que no curto período de tempo das aulas houvesse uma melhora da saúde ou a formação de atletas, e ainda, a domesticação dos corpos não tinha espaço ao se pensar na formação do cidadão enquanto indivíduo crítico e participativo.

Hoje, as propostas mais discutidas na área da educação física no contexto escolar vem dos trabalhos de Bracht (1999), que usa a teoria crítica como ponto de partida, para uma pedagogia a que o autor chama de crítico-superadora, onde o indivíduo é levado a um processo de constante reflexão sobre a sociedade, de modo a repensá-la e transformá-la através de sua práxis enquanto cidadão.

A partir de uma prática como professor na área da Educação Física, tendo alunos com deficiência em sala de aula, dos estudos iniciados na área da educação especial e principalmente, a partir das discussões fomentadas neste processo e apresentadas aqui como temas centrais, emergiram questionamentos que remetem ao processo de formação inicial dos professores de educação física, a saber: (1) Sobre quais parâmetros estrutura-se a formação inicial de professores de Educação Física em uma perspectiva de inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular atualmente? (2) Há indícios nos projetos pedagógicos dos cursos de educação física da preocupação com o processo de inclusão? (3) Se sim, quais os conceitos de inclusão estão que são explicitados no currículo das Universidades e qual o perfil do professor que se espera formar?

Objetivos

O objetivo do trabalho foi analisar, através dos currículos dos cursos de educação física, as propostas de formação inicial para os professores dessa área de conhecimento, identificando o perfil de profissional que se objetivava formar e o papel atribuído à Educação Física no contexto escolar frente a demanda da Inclusão Escolar

Metodologia

Para alcançar os objetivos da pesquisa, o modelo teórico-metodológico adotado foi de natureza qualitativa. A pesquisa qualitativa é mais que um conjunto de procedimentos para representar o objeto de estudo, ela constitui-se como campo de estudos complexos, que ultrapassam os paradigmas de áreas de conhecimento, e adequa-se ao estudo problemas e fenômenos em diversos campos da existência humana (Rey, 2000). De modo particular, a pesquisa qualitativa contribui com os estudos em Educação Física, pois segundo Goellner (2010) “...transforma os colaboradores de um estudo em coautores e protagonistas dos processos metodológicos.” e dessa forma possibilitando que os estudos e produções científicas da área alcançar outros aspectos, além descritivos, empregados nos modelos de investigação empírico-analíticos.

Para realizar este estudo, foi utilizado como fonte de dados os currículos e as ementas das disciplinas dos cursos de formação de professores em Educação Física ministrados em uma cidade polo do interior de Minas Gerais que, atualmente, conta com três cursos de educação física em instituições diferentes (sendo uma pública e duas privadas). Para analisar os currículos e ementas das disciplinas oferecidas em cada curso foi utilizado o procedimento metodológico de análise documental. Este procedimento foi escolhido pelas possibilidades de abordar o tema e as vantagens apresentadas, apoiados no entendimento de que:

Pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências... (Pádua, 1997, p.62)

O contato com o material foi possível através da aquiescência de um dos coordenadores de uma das instituições pesquisadas, do acesso aos referidos documentos que encontravam-se disponíveis no site da instituição e através da colaboração de outros que disponibilizaram os documentos no próprio local de trabalho, ou seja, nas próprias instituições de ensino superior. Apesar de nesta cidade constarem três instituições de ensino superior que oferecem o curso de graduação em educação física (uma pública e duas privadas) devidamente regulamentados pelo Ministério da Educação, só foi possível a análise documental de duas instituições (uma pública e uma das instituições privadas). As ementas

das disciplinas que compunham o currículo da segunda faculdade privada não nos foi concedido, nem por meios de solicitações diretas e oficiais, ou por meio de consulta a arquivos públicos na própria instituição.

Importante ressaltar que na pesquisa qualitativa a análise documental pode constituir-se como uma importante ferramenta, pois os documentos não são somente e simplesmente uma forma de representar fatos ou a realidade.

...Alguém (ou uma instituição) os produz visando a algum objetivo (prático) e a algum tipo de uso (o que também inclui a definição sobre a quem está destinado o acesso a esses dados) (Flick, 2009, p.232).

Em posse das documentações necessárias para a pesquisa foi elaborado um procedimento de análise que continha três passos fundamentais: (1) Identificação de quais disciplinas tratavam, de alguma forma, com temáticas que pudessem se relacionar com educação a educação especial e/ou diretamente com a educação inclusiva e/ou com o fenômeno da deficiência em algum nível. Para tanto, buscou-se no nome e na descrição dos objetivos da disciplina palavras como inclusão / diversidade / educação especial / deficiência / déficit / educação inclusiva; (2) Análise individual das disciplinas e suas respectivas ementas, enfatizando a busca nos objetivos dispostos e nas bibliografias básicas. Nesta etapa, além da busca pelas palavras chaves supracitadas já se categorizou o contexto no qual as mesmas apareciam, por exemplo, fazendo referência a elementos pedagógicos, espaço físico ou postura profissional; (3) Mediante os resultados obtidos nos processos anteriores, o terceiro e último passo se caracteriza na análise dos conceitos específicos de *Deficiência*, *Inclusão* ou *Educação Inclusiva* e *Educação Física* apresentados de forma explícita ou implícita nos documentos analisados provenientes destes cursos. Com o procedimento de análise proposto foi possível confrontar os dados e buscar responder as perguntas levantadas nos objetivos da pesquisa.

Resultados

Para facilitar a compreensão da organização dos registros das análises de dados e respeitar o compromisso ético com o anonimato das instituições participantes da pesquisa, identificaremos cada uma delas, a partir de agora, da seguinte maneira: IP – Instituição Pública; FP – Faculdade Particular.

Num momento preliminar das análises de dados foi realizada uma abordagem quantitativa dos dados, por meio de uma busca sistemática de palavras chaves, julgadas como relacionadas com o tema da pesquisa. O quantitativo dessas palavras indicavam em que espaço no texto poderiam estar as informações que almejava-se alcançar. Foram identificadas palavras como: inclusão, deficiência, pessoa com deficiência e educação especial, bem como termos em desuso como, por exemplo, “excepcionais” e “pessoa portadora de deficiência”, ou ainda “deficiente” ou “aluno especial”.

A partir da identificação das palavras uma análise de conteúdo foi realizada nos textos que descreviam as disciplinas, com especial olhar para aquelas que continham alguma referência ao fenômeno da deficiência para que fosse possível analisá-las individualmente. Quanto ao tipo de direcionamento pedagógico ou enfoque epistemológicos que cada uma delas oferecia para a discussão sobre o fenômeno da deficiência e a inclusão, foi possível iniciar um delineamento de como seria traçado o perfil do profissional a ser formado dentro da perspectiva daquele curso.

Os resultados qualitativos obtidos através das análises subsequentes podem ser brevemente apresentados a seguir. Sobre a análise geral do currículo foi possível observar que o curso de Educação Física da Instituição Pública (IP), que se constituiu em 1971 com o objetivo de atender a demanda social da cidade e da região pela criação que encontrava-se em pleno desenvolvimento, apresentou com maior clareza os objetivos do seu processo de formação. O currículo da IP foi organizado em 1985, após uma reformulação do curso, sendo usado como a base para formação dos graduandos até o segundo semestre de 2005, quando entrou em vigor um novo currículo – ambos foram material para a pesquisa. A proposta curricular inicial adotada por essa instituição tinha aproximadamente 3.000 horas distribuídas entre 56 disciplinas em uma grade curricular de oito períodos. Dentre as disciplinas, quatro apresentavam de forma clara em suas ementas, (em seus objetivos ou bibliografias básicas/complementar) tópicos relacionados à deficiência e/ou inclusão, com destaque: Educação Física e Esportes Adaptados (lecionada no 3º período do curso), Estágio Prático de Educação Física Especial Adaptada (lecionada no 4º período do curso), Tópicos em Educação Física Atualidades (lecionada no 6º período do curso em caráter optativo) e Tópicos em Deficiência (lecionada no 8º período do curso em caráter optativo). As quatro disciplinas somam um total de 210 horas/aula, divididas em teóricas e práticas.

Nestas quatro disciplinas as bibliografias básicas são compostas de obras científicas com publicações que vão do final da década de 1960

ao início da década de 1990. Muitos termos dos próprios títulos dessas produções e do conteúdo dessas produções – devido à época em que foram escritos – contém terminologias ultrapassadas quando se refere à pessoa com deficiência como, por exemplo, o termo “portadores de deficiência”, “excepcionais” ou ainda “pessoa retardada”. Nas demais disciplinas e, especificamente, dentro das disciplinas relacionadas à Educação Física Escolar questões relacionadas ao fenômeno da deficiência não foram mencionadas nas ementas e/ou bibliografias.

O modelo curricular de 1985 foi substituído no segundo semestre de 2005 para atender as disposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Educação Física e a resoluções do Conselho Nacional de Educação, do Conselho de Graduação da Universidade e do Conselho Superior da Universidade. Como princípios norteadores para essa reformulação curricular destacam-se o objetivo da excelência na formação profissional dos egressos aos quais devem ser oportunizados a ampliação da visão crítica, o desenvolvimento da capacidade investigativa, o rigor teórico na abordagem dos temas e o domínio de conteúdos não somente genéricos, mas, e sobretudo, específicos de sua área de atuação. Adotado a partir desta data, no novo currículo (que encontra-se disponibilizado no site da própria instituição) é composto por 87 disciplinas que totalizam 4.250 horas de carga horária.

Dentre as disciplinas do novo currículo da IP, seis delas tem em sua proposta abordar a temática da deficiência e da inclusão, são essas: Educação Física e Diversidade Humana (oferecida no 2º período do curso), Educação Física e Esportes Adaptados (oferecida no 3º período do curso), Prática Pedagógica e Diversidade Humana (oferecida no 3º período do curso), Prática Pedagógica e Educação Física Adaptada (oferecida no 4º período do curso), Esporte e Deficiência (oferecida no 7º período do curso) e Esportes Complementares (oferecida no 8º período do curso). A carga horária total das seis disciplinas corresponde a um total de 330 horas/aula, proporcionando abordagem teórica e práticas aos graduandos. As bibliografias básicas destas disciplinas são compostas de obras com publicação que vão de 1985 a 2004.

Por meio dessas análises já possível identificar algumas diferenças importantes na estruturação dos cursos. Em primeiro lugar há uma ampliação de carga horária das disciplinas que tratam do assunto, não apenas no que tange ao número de horas, mas também no número de disciplinas. Isso é relevante pois possibilita ao graduando trabalhar com o assunto por diferentes caminhos e por meio de diferentes mediações pedagógicas. Sobre esse aumento de carga horário, acredita-se que seja

influência direta das políticas públicas voltadas para a educação que incidem diretamente sobre as Instituições Públicas de Ensino Superior, evidenciando a importância desses mecanismos político-sociais para as transformações almejadas em grande escala.

Outra diferença está na obrigatoriedade no atendimento às disciplinas, no primeiro currículo duas das quatro disciplinas que abordavam o assunto eram optativas, ou seja, ficam a disposição para os alunos que se interessam pelo tema, mas não é obrigatório para sua formação. No novo currículo todas as seis disciplinas são obrigatórias, reconhecidas, então, como fundamentais para a formação do profissional. Entende-se que para além disso, essa característica indica o tipo de profissional que a Instituição está almejando formar, aponta caminhos para o desenvolvimento do trabalho desse profissional e coloca em evidência a necessidade da discussão da temática.

A faculdade particular (FP) participante da pesquisa, que é também uma das instituições de ensino superior dessa cidade que oferece o curso de Educação Física, também apresentou em seu currículo uma reestruturação com vistas a atender a as disposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Educação Física e a resoluções do Conselho Nacional de Educação. Neste caso, só foi disponibilizado para o pesquisador o currículo revisado que data de 15 de dezembro de 2006. No ementário analisado foram identificadas 67 disciplinas que totalizam 3.900 horas. Destas disciplinas somente uma, Educação Física Adaptada, com carga horária de 60 horas/aula (disciplina obrigatória) faz referência sobre o tema deficiência em sua ementa. Para esta disciplina há uma única bibliografia básica com ano de lançamento sendo de 2004 e nenhuma complementar.

Após a análise do currículo geral, realizou-se uma busca específica nas bibliografias dos cursos. No atual currículo da FP, a ementa propõe discutir historicamente como o fenômeno da deficiência vem sendo visto e tratado pela sociedade, compreender as características e causas de várias deficiências, e também, entender o papel da Educação Física e Esportes na reabilitação da pessoa com deficiência com ênfase no desenvolvimento biopsicossocial destes indivíduos. Entretanto, a bibliografia sugerida para atender aos objetivos da disciplina é apenas um livro e tem suas bases epistemológicas na área da saúde e no esporte paraolímpico. Dessa forma, entende-se que há uma contradição entre objetivos e bibliografia que sustenta a discussão teórica da disciplina.

Sobre esse mesmo aspecto, identificou-se que na IP é possível visualizar com maior clareza em quais aspectos teóricos sobre o fenômeno

da deficiência e a inclusão escolar de forma geral são previstos de serem abordados, uma vez que há uma significativa diferença quantitativa nas bibliografias de ambas instituições.

Nos documentos analisados da IP, a bibliografia do curso de forma geral, e principalmente das três disciplinas apontavam para uma relação mais direta com a medicina e as ciências da saúde. O primeiro contato com a temática de deficiência na antiga grade curricular acontecia no 3º período, na disciplina Educação Física e Esportes Adaptados, que tinha como objetivo introduzir o aluno no tema, instrumentalizando-o de modo que fossem capazes de identificar e caracterizar os principais tipos de deficiência, suas causas e implicações. A bibliografia com prevalência na literatura médica e os objetivos da disciplina que remetem a uma perspectiva da identificação das deficiências enquanto quadro clínicos de doença, sugerem que o trabalho desenvolvido esteja circunscrito pelo anseio de uma categorização e de uma supervalorização dos aspectos orgânicos em detrimento das potencialidades pedagógicas para esses sujeitos. Pode-se inferir ainda que tal estrutura de disciplina acarrete em possíveis transferências do foco pedagógico do sujeito para a deficiência (tratado então como tema, ou objeto) e, como consequência disso, a maior dificuldade de organizar estratégias pedagógicas/educativas que auxiliem os graduandos a saírem das estereotípias e dos agrupamentos em subcategorias de alunos, desconsiderando as individualidades e potencialidades de cada sujeito.

Outro fator interessante percebido na descrição do programa antigo da IP, é que as propostas de atividades culminam em direcionar e formatar o esporte a determinados grupos de pessoas com deficiência como, por exemplo, grupos de cadeirantes para a prática do basquete em cadeira de rodas. Esse tipo de formatação do esporte é pertinente ao alto rendimento e não ao esporte escolar, onde a ludicidade e a vivência das práticas esportivas, bem como dos seus significados, são o foco das aulas.

Em nenhum momento a bibliografia apresentava oferecer subsídios pedagógicos quanto ao trabalho com pessoas com deficiência em contexto escolar; ou citavam especificamente o trabalho dentro da perspectiva da inclusão, uma vez que os títulos tratavam especialmente a Educação Física enquanto Esporte e este por meio do Esporte Adaptado. Os textos em si, quando se referiam ao tema da inclusão assim o faziam apontando elementos da realidade estrutural da escola brasileira, tais como, a falta de piscinas, de espaço físico para algumas modalidades e falta de material pedagógico adequado para realizá-las – deste modelo de Educação Física não é levada em conta dentro de proposta dessa ementa.

No 4º período, a disciplina Estágio Prático de Educação Física Especial Adaptada, aparece no sentido de possibilitar a prática dos conhecimentos adquiridos na disciplina do 3º período. Não foi identificado nenhum indício de teorias ou abordagens novas neste momento, o que foi possível compreender é sugere-se uma sequência das práticas e dos focos dados aos temas abordados na disciplina anterior. A bibliografia é menor, mas é espelhada na da Educação Física e Esportes Adaptados (3º período). No 6º período a disciplina Tópicos em Educação Física e Atualidades (que é optativa) não deixa explícito em sua ementa que abordaria o tema da deficiência e inclusão, embora em sua bibliografia conste várias obras sobre os dois temas. De certa forma a bibliografia apresentada na ementa da disciplina, possibilitaria um novo olhar sobre a deficiência que até então não estava presente nas outras ementas: um olhar sociológico sobre o fenômeno da deficiência onde é discutida a deficiência e sua relação com a sociedade e o cotidiano. Na descrição do programa, entretanto, a temática é abordada resumidamente na “Avaliação Fisiológica em Atletas Paraolímpicos”, o que possivelmente indica que a amplitude das discussões é reduzida à mensuração variáveis fisiológicas em pessoas com deficiência, praticantes de esporte, este, de alto rendimento.

O último momento do curso em que o aluno terá contato com o tema da deficiência e inclusão é na disciplina Tópicos em Deficiência do 8º período (que também é optativa). Nela a proposta é abordar as políticas públicas e com relação à pessoa com deficiência nos áreas do trabalho, educação e lazer. Nesta disciplina o foco das discussões, pela primeira vez, passa a ser na sociedade e no mundo que cerca a pessoa com deficiência, propondo reflexões sobre a deficiência ao longo da história, as políticas públicas e como é encarada a deficiência no Brasil, bem como a educação da pessoa com deficiência, são propostas que constam na ementa e na descrição do programa. A bibliografia acompanha o proposto pela disciplina, de fazer pensar e refletir sobre o tema, e utiliza-se de autores que trabalham temas como o mundo do trabalho, o lazer, corporeidade, deficiência e sociedade, e também as políticas públicas.

Podemos concluir que o currículo de 1985 tinha uma formação voltada ao tratamento da deficiência, para as adaptações e readaptações, seja dentro do esporte de alto rendimento, ou na reabilitação física através do *fitness* e da psicomotricidade. A inclusão, enquanto movimento social e assim, cabível dentro das discussões na área da educação, era um tema colocado em segundo plano, e a pessoa com deficiência reduzida a um indivíduo com algum tipo de limitação. A ampliação conceitual e outras formas de compreender o fenômeno da deficiência, de acordo com a

análise, só seria possível em duas disciplinas – ambas optativas – e em uma delas com pouca clareza de como seriam abordadas as questões relativas à deficiência e inclusão escolar durante o curso. Com esse modelo de formação torna-se mais complicado para o aluno compreender a dimensão do alcance da prática pedagógica para alcançar uma transformação social como a prevista no processo de inclusão e acaba por ter poucas bases teóricas para pensar sua prática pedagógica de modo geral (e principalmente, dentro da escola), podendo ficar fragilizado no desenvolvimento de ferramentas necessárias para compreender as propostas de inclusão, quais as intenções e perspectivas de como fazê-la.

Já na análise do currículo novo da IP, que está em vigor desde 2005, identificou-se que este traz um total de 4250 horas/aula, destas 330 se propõe a estudar a temática da deficiência e/ou inclusão de forma objetiva. A primeira oportunidade que os alunos tem de entrarem em contato com a temática da Inclusão Escolar acontece no segundo período com a disciplina Educação Física e Diversidade Humana. Os objetivos explicitados desta disciplina tratam de questões relacionadas à inclusão escolar, relações de gênero e preconceito contra raça e etnia. A abordagem apontada pela descrição do programa e sua bibliografia sugerem um aspecto mais crítico sobre inclusão, mas em nenhum momento do programa é proposto discutir especificamente a inclusão da pessoa com deficiência, quer seja nos aspectos voltados para o ensino quer seja pela discussão social. Dessa forma, acredita-se que trata-se de uma disciplina que aborda o assunto de forma superficial, sem aprofundar em discussões e olhares voltados para práticas inclusivas. Esse aspecto é enfatizado não apenas na descrição da ementa, mas também através da bibliografia sugerida que não aponta documentos ou textos que tragam discussões sobre as lutas e as conquistas, ou os direitos legais das pessoas com deficiência no Brasil.

No terceiro período com a disciplina Educação Física e Esportes Adaptados (disciplina existente também no antigo currículo) a proposta apresentada se assemelha muito a de sua versão no currículo de 1985, contudo com uma literatura mais atualizada. A carga horária está 15 horas maior – de 45 para 60 – e sua ementa apresenta elementos de embasamento teórico crítico ao discutir as questões relacionadas à deficiência, porém na descrição do programa, grande parte dos tópicos das questões que serão abordadas referem-se a capacitar o aluno para conhecer, identificar e classificar os vários tipos de deficiência e suas consequências. Outra parte da disciplina aponta para o esporte adaptado e a reabilitação física como as principais contribuições da Educação Física na

vida da pessoa com deficiência, quer seja na escolar ou em outro contexto social. O último tópico da descrição do programa é “A Educação Física na escola numa perspectiva inclusiva” e apesar de não ser muito claro nem na descrição, nem com a bibliografia de que maneira isto será tratado, algumas dessas referências podem sugerir a aquisição um conjunto de atividades pré-definidas para serem usadas na escola. Como no currículo anterior, a perspectiva que passa por essa disciplina é a da Educação Física como sinônimo de Esporte Adaptado, não há espaço para as danças, as lutas, os jogos e brincadeiras como parte da cultura de movimento e da motricidade humana como componentes curriculares da Educação Física, que seriam também de extrema relevância (Bracht, 1999).

Ainda no terceiro período o currículo prevê outra disciplina chamada “Prática Pedagógica e Diversidade Humana”, que se pelo título parece ter relação direta com a matéria Educação Física e Diversidade Humana do segundo período, nas primeiras linhas de sua ementa desfaz esse pensamento. Se a do segundo período não fazia referência à deficiência dentro do que ela trouxe para discussão enquanto diversidade humana, essa do terceiro período traz “discussões” voltadas somente para a questão da pessoa com deficiência, embora sua ementa aponte que serão abordadas questões relativas a etnia, raça e sexo dentro das questões da inclusão. Os objetivos, tanto o geral quanto os específicos, se relacionam única e exclusivamente com a experiência prática de atividades com pessoas com deficiência. Algumas propostas são direcionadas exclusivamente a grupos especiais, desta forma o tema da inclusão e principalmente o tema da inclusão escolar da pessoa com deficiência fica comprometido, uma vez que não há mais escolas especiais onde os grupos serão “homogêneos”, se é que alguma vez é possível dizer que em um grupo de pessoas, com deficiência ou não, podem ser homogêneos. A partir dessa análise entende-se que esta disciplina parece ser a parte prática da disciplina Educação Física e Esportes Adaptados e não uma sequência da disciplina do segundo período dita aqui anteriormente.

No quarto período em “Prática Pedagógica em Educação Física Adaptada”, a proposta é que os alunos da graduação vivenciem experiências e aplicações da Educação Física em espaços não formais onde esta acontece, desta maneira discussões aprofundadas sobre a Educação Física escolar e suas práticas pedagógicas no âmbito da inclusão ficam de fora em mais este momento da formação inicial dos alunos. As vivências que serão proporcionadas para os graduandos, de acordo com o próprio programa, é elaborar planos de atividades para pessoas com deficiência, aplicá-los aos grupos específicos e ao final avaliar os resultados e socializar a experiência.

No sétimo período a perspectiva do esporte adaptado aparece novamente em “Esporte e Deficiência”, onde os objetivos apontam para a inserção do aluno no universo do esporte paraolímpico, compreendendo as modalidades, classificações e regras dos esportes adaptados às pessoas com deficiência. Grande parte desta disciplina – 45 das 60 horas – são voltadas para experiências práticas relacionadas ao esporte para os vários tipos de deficiências como, por exemplo, a deficiências físicas, mentais e/ou sensoriais. A bibliografia dessa disciplina vai ao encontro com os objetivos propostos e fornece elementos teóricos para a criação de ferramentas práticas, bem como traz conteúdos para uma discussão das legislações esportivas propostas.

No último período do curso, em “Esportes Complementares” é proposto estudar os esportes que não foram contemplados dentro das outras disciplinas no decorrer do curso. Aqui mais uma vez é levantada a questão dos esportes paraolímpicos, o esporte em seu modelo formal e de competição. Com essa disciplina completam-se um total de quatro matérias que abordam a temática da deficiência e a Educação Física na perspectiva do Esporte Adaptado enquanto contribuição para a pessoa com deficiência.

Ao olhar para o conjunto das disciplinas que abordam as questões da deficiência e inclusão neste currículo é possível analisar que apesar de uma carga horária maior e com uma variedade maior de enfoques na discussão se comparado ao currículo anterior, ou ao currículo da outra instituição, esse tema ainda é abordado na perspectiva do esporte de rendimento como contribuição da Educação Física para a formação da pessoa com deficiência. As atividades direcionadas a grupos específicos de deficientes são a maior parte das atividades propostas por esse currículo e as questões como a inclusão escolar/social da pessoa com deficiência no ensino regular, e por consequência nas aulas de Educação Física na escola comum não são explicitadas em nenhum momento em nenhum dos três currículos analisados.

Considerações finais

Por meio das análises é possível notar que em nenhum dos três currículos analisados encontramos indícios da valorização da escola regular para o processo de escolarização da criança com deficiência, ou ainda a discussão sobre a relevância da Educação Física na promoção do desenvolvimento desses sujeitos. Ao contrário, há uma prevalência na caracterização dos esportes de competição e treinamento esportivo

em detrimento às intervenções da Educação Física junto à pessoa com deficiência, o que nos leva a acreditar que são desconsiderados os processos de formação do docente em Educação Física, este que lecionará em classes regulares e que encontrará no seu percurso profissional alunos com diferentes tipos de deficiência.

Na universidade particular encontramos um currículo que passa ligeiramente pela temática, tentando abordar todas as questões relacionadas a um fenômeno em uma única disciplina, sem referenciais teóricos claros e ferramentas que não são descritas, de modo que a possibilidade de formar um aluno com ferramentas teóricas e metodológicas suficientes pare refletir e reestruturar suas intervenções em uma perspectiva inclusiva para a pessoa com deficiência fica comprometida.

Na universidade pública o tema da deficiência é bastante abordado, mas o direcionamento que o currículo dá a essa abordagem aponta para uma supervalorização do esporte, e dentro deste, o esporte de competição em detrimento das outras práticas da cultura corporal – que a pessoa com deficiência tem direito de vivenciar – com as danças, as lutas, os jogos e as brincadeiras. O currículo corre o risco de formar profissionais que ao tratar as questões da deficiência no cotidiano escolar, se vejam como descobridores e/ou formadores de talentos e atletas paraolímpicos, e esquecer que assim como os ditos normais, nem todos os deficientes serão atletas, quer paraolímpicos ou não.

Com os resultados aqui apresentados entende-se que nos casos onde parece haver no currículo uma proposta para discutir de forma ampla a deficiência, o tempo destinado a se fazê-lo não parece ser suficiente e as bases teóricas não estão bem definidas para realizar o trabalho. Não há espaço ou tempo para colocar os conhecimentos adquiridos em prática ou o de propiciar um contato mínimo com a realidade da pessoa com deficiência em ambiente escolar regular. Com esse estudo podemos concluir que a formação inicial de professores de Educação Física, com base nas ementas dos cursos, não contempla oficialmente o amplo campo de discussão que a educação especial e o movimento de inclusão escolar demandam para a efetividade do processo de ensino/aprendizagem das pessoas com deficiência.

A Educação Física dentro da escola tem como objetivo auxiliar na formação do cidadão, crítico e participativo, capaz de usufruir das práticas corporais com autonomia e responsabilidade e, para que isto aconteça na perspectiva da inclusão da pessoa com deficiência dentro do ensino regular, são necessários conhecimentos e ferramentas que atualmente os currículos

das Faculdades de Educação Física analisadas não têm disponibilizado oficialmente em suas propostas de formação inicial. A Educação Física é parte do currículo da educação básica no Brasil e deve, enquanto disciplina obrigatória e de muita importância, fazer parte integrante desse movimento de inclusão. A partir das análises feitas, abre-se ainda questionamentos importantes de como essa área de conhecimento está sendo vista politicamente dentro desse processo social? Que conhecimentos estão sendo produzidos na área capazes de auxiliar de fato para uma educação que respeite as limitações mas também as potencialidades humanas? Quem sabe essas são questões para futuras pesquisas.

Longe de tentar esgotar o assunto sobre o tema da formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, este estudo teve como objetivo trazer novos pontos de discussão ao tema e suscitar novos estudos. A interdisciplinaridade, a educação voltada para o respeito a diversidade e a diferença humana, a perspectiva de um trabalho pedagógico significativo, elementos tão almejada na educação básica, dependem da formação e preparação prática dos seus futuros professores e um olhar para a formação inicial desses futuros profissional é essencial.

Referências

AMIRALIAN, Maria L. T.; PINTO, Elizabeth B; GHIRARDI, Maria I. G., LICHTIG, Ida, MASINI, Elcie F. S.; PASQUALIN, Luiz. *Conceituando deficiência*. Rev. Saúde Pública, 34: 97-103, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.org/pdf/rsp/v34n1/1388.pdf>.

AMARAL, Lígia Assumpção. *Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)*. São Paulo: Robe Editorial; 1995. Brasil, *Constituição da Republica Federativa do Brasil*; 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm

_____, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*; 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* nº 4024 de 20 de Dezembro de 1961. Disponível em: <http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>. Lei Federal nº 7853 de 24 de outubro de 1989. Disponível em: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/dh/volume%20i/deflei7853.htm>. Brasil, 2003 Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Plano Nacional de Educação para o decênio de 2011-2020, Ementa constituição: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/103897/emenda-constitucional-12-78>

BRATCH, V. *A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física*. Cadernos Cedes 1999 - Scielo Brasil. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cedes/v19n48/v1948a05.pdf>.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, Tailândia – 5 a 9 de março de 1990. *Declaração de Salamanca*, 1994.

DECHICHI, C. *Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2001

FEUERSTEIN, R.; LEWIN-BENHAM, A. *What learning looks like: Mediated learning in theory and practice*. Amsterdam: Teachers College Press. 2012

GLAT, R; NOGUEIRA, M. L. de L. *Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil*. Revista Integração. v.24, ano 14; Brasília: MEC/ SEESP, p.22-27, 2002.

GOELLNER, S. V. *Pesquisa qualitativa na Educação Física brasileira: Marco Teórico e modos de usar*. Revista da Educação Física/UEM Maringá, v.21, n.3, p.381-410, 3trim. 2010. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/8682/5829>

LEBEER, J.; CANDEIAS, A. & GRÁCIO, L. *With a different glance: dynamic assessment of function in children of different development & inclusive learning*. Antwerpen: Apeldoorn Garant. 2011

MIRANDA, A. A. B. *História, deficiência e educação especial*. Revista HISTEDBR online, Campinas, 2004. Disponível em <http://livrosdamara.pbworks.com/f/historiadeeficiencia.pdf>.

MOURÃO, M. P. & MIRANDA, A. A. B. O que dizem os professores sobre educação inclusiva: limites e possibilidades. In: SILVA, L. C.; DECHICHI, C. & MOURÃO, M. P. (org) *Políticas e práticas de formação continuada de professores para educação especial*. Uberlândia: EDUFU, 2010.

OMOTE, S. A. *Perspectivas para conceituação de deficiência*. Rev. Brasileira de Educação Especial, v.2, n.4, p.127-135, 1996. Disponível em: http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista4numero1pdf/r4_art11.pdf.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Suíça, 1948. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm Acesso em: 05 mai. 2012.

PEREIRA FILHO, Ednaldo. Educação Física: limites da formação e exercício profissional. In: Formação Profissional em Educação Física e Mundo do Trabalho. *Grupo de Trabalho Temático/CBCE – Formação Profissional e Campo de Trabalho*. Vitória, 2005.

PADUA, Elisabete Matallo Marchesini de. *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática*. São Paulo: Papirus, 1997.

RODRIGUES, D.: Dez idéias (mau) feitas sobre a Educação Inclusiva. In: Rodrigues, Davi (org.) *“Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva.”* São Paulo: Sannus Editorial. 2006.

SASSAKI, R. K. *Inclusão. Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro, WVA. 1997.

TÉBAR, L. *O perfil do professor mediador*. São Paulo: Editora Senac. 2011.

CAPÍTULO VII

Um diálogo autobiográfico: sobre os enfrentamentos, os desafios e as conquistas frente à distrofia muscular progressiva

*Giuliano Micheloto
Anamaria Silva Neves*

Este artigo autobiográfico nasce das inquietações partilhadas e que versam sobre a inquietação pessoal em relação às barreiras atitudinais enfrentadas por pessoas com deficiência física no contexto escolar e universitário, sejam estas arquitetônicas ou interpessoais. As últimas são as mais arduamente enfrentadas, já que no contexto de ensino superior, as pessoas com deficiência sentem-se excluídas e segregadas pelos docentes e discentes, conforme dados estatísticos e relatos de experiência dos mesmos, tal como descreve Lívia Guedes (2008).

A partir de um diálogo autobiográfico com o leitor, esta pesquisa, de cunho qualitativo, visa analisar e compreender os aspectos da exclusão social das pessoas com deficiência que comprometem as relações interpessoais.

A questão fundamental do presente artigo é explorar aspectos que interrogam sobre a sociedade e a aceitação de pessoas com deficiência, tendo em vista os desafios enfrentados.

Primeiramente, a partir da relação interdisciplinar da Letras com as áreas da Psicologia e da Educação Especial/Inclusiva, o tema referente às barreiras atitudinais será discutido em seu viés teórico, para que se entenda tal processo. Em seguida, com base em minhas experiências pessoais, estudarei o caso das barreiras atitudinais no âmbito da UFU, problemática principal enfrentada nos quatro anos de graduação de Letras.

As barreiras atitudinais constituem um aspecto bastante comum no contexto escolar, já que os alunos com deficiência são marginalizados e estigmatizados, levando-se em consideração apenas a deficiência e não os sujeitos sociais, segundo os autores Goffman (1998), Guedes (2008), Vash (1988) dentre outros. Entende-se que a pedagogia de uma escola inclusiva deveria contemplar todos os sujeitos sociais, o que, na verdade, não ocorre, já que os profissionais da educação não estão psicológica e culturalmente preparados para aceitar os alunos com deficiência na sala de aula regular. Autores como Sasaki (1997) e Vash (1988) discorrem sobre tal aspecto na perspectiva da assistência social, reabilitação, psicologia e educação

dos educandos com deficiência. Segundo Sasaki (1997), o processo de inclusão educacional das pessoas com deficiência principalmente é a modificação da sociedade para torná-la capaz de acolher todas as pessoas, ou seja, para que ocorra a inclusão, é necessário que as instituições de ensino estejam aptas a receber o alunado especial, não apenas adaptando a acessibilidade e o material pedagógico, mas havendo também um aperfeiçoamento das técnicas de ensino, auxiliando positivamente na relação entre o deficiente e seus mestres.

Para que se entenda o processo de marginalização e estigma da pessoa com deficiência no âmbito escolar é necessário, segundo Lima; Silva (2008), que haja um processo socialmente construído desde a sociedade primitiva até a contemporaneidade. Independentemente do período histórico, o homem tende a tomar como centro de tudo seu próprio grupo de convivência; como consequência, o outro é pensado, visto/sentido subjetivamente por meio de valores, modelos, definições pessoais do que é a existência. Na pós-modernidade, o conceito de civilização, ainda de acordo com a existência humana, modificou-se de uma concepção de seleção natural física de ser humano para a seleção natural social. A primeira concepção baseava-se na doença em detrimento do indivíduo social. Com o passar dos tempos, o ser social passou a ser valorizado de forma mais intensa. Todavia, o estigma da deficiência continua sendo enfrentado pelos alunos, o que desencadeia as barreiras atitudinais.

Relato autobiográfico: do nascimento ao diagnóstico da deficiência (1984-1989)

Passo agora a dialogar sobre a minha história em interlocução com a co-autora deste trabalho, professora do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, Dra. Anamaria Silva Neves .

Sou Giuliano Naves Micheloto, tenho 28 anos, licenciado em Letras/habilitação em Português-Inglês pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU (2008) e pós graduado em Educação Especial. Ao relatar minhas experiências pessoais, utilizo o formato de autobiografia. Escolhi a obra *Memórias do Cárcere*, de Graciliano Ramos. O autor relata de forma bastante expressiva suas experiências enquanto carcerário durante a Intentona Comunista, em 1936. Embora não contemple toda biografia do autor, o livro relata grande parte da vivência de Graciliano na cadeia. Este descreve a companhia dos mais variados tipos encontrados entre os presos políticos: a entrega de Olga Benário para a Gestapo, insinua as sessões de tortura aplicadas a Rodolfo Ghioldi e relata um encontro com

Epifrânio Guilhermino, único sujeito a assassinar um legalista no levante comunista do Rio Grande do Norte. A partir destas experiências, tive a oportunidade de relatar minha vida enquanto sujeito social.

Goffman (2008), em sua obra *Estigma*, afirma que o homem é uma entidade sobre a qual se pode estruturar uma história. Para isso, há um caderno a sua espera pronto para ser preenchido. Isto é, mesmo que sua história seja contada por amigos mais íntimos ou autobiograficamente, o homem é um ser cujos fatos pessoais podem ser biografados com ênfase na sua identidade pessoal e social. Apesar de a biografia ser normalmente utilizada de forma científica enquanto objeto de história de vida profissional, a atenção das propriedades do conceito desta não foi dispensada, exceto para observar que as biografias estão muito sujeitas à construção retrospectiva.

Nasci em 28 de abril de 1984, aproximadamente às 11h30, no Hospital Santa Marta, Uberlândia-MG. Era um bebê alegre e bem cuidado pelos meus pais. Em 1985, em decorrência da entrada de meu pai, Antonio Ricardo Micheloto, no doutorado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, a família mudou-se para a capital paulista. Passei meus primeiros anos de vida morando com meus pais num apartamento localizado na Lapa. Lá nasceu meu irmão Otávio. Após dois anos morando em São Paulo, retornamos para nossa casa em Uberlândia.

Em 1988, fui diagnosticado como pessoa com Distrofia Muscular Progressiva de Duchenne, doença congênita degenerativa dos músculos ainda pouco conhecida nos anos 1980. Os sintomas mais comuns da DMP, tais como andar nas pontas dos pés e o equilíbrio limitado, começaram a aparecer naquele ano. Isto se deve ao fato de que os músculos do distrófico atrofiam e perdem a força rapidamente caso não haja atividade física que preserve os movimentos do corpo. Segundo Draúzio Varella (2012), a Distrofia Muscular Progressiva de Duchenne é uma doença genética de caráter recessivo, ligada ao cromossomo X, degenerativa e incapacitante. O gene defeituoso é transmitido simultaneamente pelo pai e pela mãe, que é assintomática. No entanto, cerca de 1/3 dos casos ocorre por mutação genética nova. A Organização de Apoio aos Portadores de Distrofias (OAPD) complementa enfatizando que a Distrofia de Duchenne é *uma das formas mais comuns e severas* das distrofias. Apresenta *incidência de 1 a cada 3.500 nascimentos de meninos* e é causada por um distúrbio na produção de uma proteína associada à membrana muscular chamada *distrofina*, que mantém a integridade da fibra muscular. Para a Organização,

Os portadores de DMD apresentam um ligeiro atraso no desenvolvimento motor e prejuízos em algumas atividades como saltar, subir escadas, correr

e levantar-se do chão devido à fraqueza muscular progressiva e simétrica que acomete inicialmente cintura pélvica, observando o clássico sinal de Gowers ou levantar miopático (Figura A). Nesta manobra de Gowers, o portador apoia-se nas pernas, joelho e quadril para assumir a posição ereta a partir de postura sentada no chão, como se estivesse ascendendo sobre si mesmo. Com a evolução da doença, os portadores perdem a capacidade de deambular pela progressão da fraqueza muscular levando-os ao uso da cadeira de rodas, propiciando o surgimento e/ou agravamento de complicações na coluna (escoliose, cifoescoliose), insuficiência respiratória, hipoventilação (respiração superficial) e ineficiência da tosse.

– Família e deficiência

Na época do diagnóstico da DMP, começamos a sentir nosso primeiro luto na família: o fato de tanto eu quanto meu irmão sermos distróficos. A aceitação, num primeiro momento, não foi um processo simples para a família. Familiares, principalmente paternos, não aceitaram nossa condição facilmente e afastaram-se por inaceitabilidade ou desprezo. Não tive apoio dos tios e primos com os quais até hoje não tenho convívio próximo. As únicas pessoas que me acolheram foram meus pais, minha avó e meu irmão. Agradeço também a Deus, grande força espiritual que sempre me iluminou nos momentos de fraqueza.

No que diz respeito à família lidando com a deficiência, Vash (1988) acredita que da mesma forma que uma doença ou lesão pode afetar a homeostase fisiológica da pessoa com deficiência, as sequelas desta podem também afetar a homeostase da família. À medida que a deficiência aparece no contexto familiar, todos os membros da família começam uma batalha de adaptação para recuperar o equilíbrio que havia anteriormente. Em sentido geral, mesmo que apenas um membro da família tenha uma deficiência, os demais integrantes também são afetados pelo impacto da nova realidade e também se sentem incapacitados para compreender a situação. Isto, por sua vez, não ocorre somente no âmbito da família, mas também externamente a ele. Para a autora, “todos vivenciam o choque e o medo com relação ao evento ou ao reconhecimento da deficiência, bem como a dor e a ansiedade de se imaginar quais serão as implicações futuras” (1988, p.64). A deficiência obviamente altera os modos de funcionamento e o modo de vida da família tais como horários, obrigações, plano e os papéis da própria família. Neste caso, a família deve aprender a lidar com a situação, nas mesmas dimensões que a pessoa com deficiência.

Em relação à culpa enquanto fator de influência da deficiência na família, Vash (idem) afirma que esta pode ser atribuída a família da pessoa

com deficiência ou jogada sobre os outros que convivem com a situação da deficiência, a exemplo dos médicos, o hospital ou ainda sobre os avós, por passarem os defeitos genéticos manifestados na geração posterior. A responsabilidade de aceitar ou repelir a culpa pode durar muito tempo, dependendo da forma com a qual a deficiência é compreendida no contexto familiar. O processo de autoacusação também pode influenciar a forma como a família lida com a pessoa com deficiência, seja esta mais severa ou mais branda. Do mesmo modo, há a culpa inculcada a membros da família da pessoa com deficiência por outras pessoas. Este efeito, muitas vezes, é evidenciado na relação dos funcionários das agências de reabilitação com a família que associam a culpa ao mal ou à lesão catastrófica, pressionando-a pelo encargo financeiro e os cuidados básicos da pessoa com deficiência. Na tentativa de auxiliar a família da pessoa com deficiência e pressionados a assumir o encargo financeiro e os cuidados, muitos familiares sentem-se envergonhados, expostos ao problema, se recusam a participar no auxílio, tentam ou ainda fracassam quando não têm estrutura psicológica para isso.

– *Enfrentamento das barreiras atitudinais*

Em 1989, comecei a enfrentar barreiras atitudinais, interpessoais e arquitetônicas no primeiro contato com o ambiente escolar, mais especificamente por volta dos 4 anos de idade. Nesta idade ainda andava tranquilamente, sem o uso de cadeira de rodas. Sendo assim, uma professora de uma escola pública de ensino básico não quis assumir meu ensino, pois não acreditava no meu potencial, mesmo sendo um aluno especial. Como resultado, fui afastado por cerca de um ano da escola, com acompanhamento psicológico. Percebi, com isto, que me encontrava numa situação de estigmatizado, uma vez que os profissionais educativos da época pouco ou nada conheciam a respeito de minha deficiência. No entanto, meus pais incentivaram a continuidade dos meus estudos.

Para que entendamos as barreiras atitudinais, primeiramente é importante mencionar o que seriam atitudes sociais. Bock (2008, p.137), define atitudes como informações com forte carga afetiva, que predis põem o indivíduo a comportar-se ou agir de determinada maneira. Ainda, de acordo com a autora as atitudes sociais surgem a partir do momento em que o indivíduo percebe o meio social e os outros. Assim, o mesmo vai organizando tais informações, relacionando-as com afetos (positivos ou negativos) e desenvolvendo uma predisposição para agir (favorável ou desfavoravelmente) em relação às pessoas e aos objetos presentes no meio social. As atitudes, para Bock (idem), são bons preditores de comportamento. Entretanto, é complicado prevermos o comportamento do outro a partir de suas atitudes. Espero que o

outro tenha uma percepção favorável a meu respeito. Sempre tentarei cumprimentá-lo, oferecer um café e manter uma amizade com o mesmo. Pequenas ações como estas demonstram uma atitude positiva no que se refere às relações sociais. As atitudes podem ser modificadas a partir dos novos afetos, comportamentos ou situações sociais e informações a respeito do mundo. Ou seja, é possível mudar uma atitude negativa em relação ao outro, desde que se reconheçam os aspectos positivos que o mesmo apresenta em determinada situação de convívio social. Na medida em que passo a enxergar um objeto de outra forma que não o deprecie, reconhecendo seus benefícios para minha saúde, por exemplo, estou mudando minha atitude negativa em relação a este. O mesmo ocorre no que se refere as pessoas com deficiência, pois devemos reconhecer suas potencialidades, garantindo-lhes um ensino que os valorize enquanto seres humanos e um convívio social positivo. Resgatando aspectos de minha vida, ainda no viés das atitudes, percebo o quanto os professores iniciais resistiam a mudanças no sentido de me acolher na sala de aula regular. Não houve, pois, mudanças de atitudes em relação a mim naquele momento, já que as barreiras atitudinais ainda eram presentes em minha vida tanto escolar quanto social.

Omote (2005), complementando demais que abordam mudanças de atitude em relação aos alunos com deficiência no contexto escolar, acredita que para minimizar as barreiras atitudinais, não basta que o sistema educacional do Brasil adote medidas inclusivas meramente administrativas, mas é necessário que os profissionais tenham uma visão positiva dos alunos com deficiência. Percebe-se que a maioria dos professores não têm formação e capacitação adequada, tampouco atitudes sociais positivas em relação aos alunos com deficiência, o que compromete a educação inclusiva. Para a autora,

A inserção de algum aluno deficiente em uma classe comum, se determinada apenas administrativamente, não assegura que ele será bem acolhido pelo professor e colegas da classe, nem lhe garante ensino de qualidade mediante adequado atendimento a suas particularidades e necessidades especiais (Omote, 2005, p.2).

A acolhida positiva e provisão do imprescindível suporte ao aluno especial são duas importantíssimas a serem adotadas em sala de aula para minimizar as barreiras atitudinais. Tais aspectos, de acordo com Omote (2005, p.2), contribuiriam para o convívio produtivo de toda classe. Todavia, estes fatores dependem diretamente da compreensão correta da proposta da educação inclusiva e das atitudes sociais genuinamente favoráveis à mesma por parte do professor. Isto é, o professor deve

conhecer bem a proposta da educação inclusiva e as potencialidades e limitações de seus alunos. Atitudes negativas, por outro lado, levam ao fracasso das práticas inclusivas.

De acordo com Vash (1988) a barreira atitudinal mais comum enfrentada pela pessoa com deficiência é a relativa a supergeneralização a respeito de como o indivíduo “é” e como “deveria ser”. Geralmente, para a autora, raramente as barreiras atitudinais são visivelmente manifestadas, mas ocorrem indiretamente nas práticas discriminatórias dos indivíduos “sem” deficiência, tidas como necessárias a segurança ou conveniência destas pessoas. As barreiras atitudinais, portanto, são os efeitos das atitudes desvalorizadoras e o comportamento discriminatório do mundo em relação às diversidades sociais.

Vash acredita que, de certa forma, as barreiras atitudinais ocorrem a partir do momento em que valores culturais tais como a supervalorização do intelecto racional, do físico e da espiritualidade são venerados como qualidades. No caso da supervalorização do intelecto, desde o surgimento da idade da razão, no século XVII, a sociedade ocidental atribuiu grande valor ao pensamento lógico-dedutivo, sequencial ou racional. Entretanto, o intelecto da “intuição feminina”, ou seja, pensamento intuitivo, indutivo e não linear foi negligenciado durante muito tempo em detrimento do intelecto racional, cujo conhecimento se dá por meio da razão. À medida que a sociedade, a ciência e a tecnologia, desanimadas com o uso do intelecto racional e acreditando no progresso das pesquisas no campo cerebral, reestabeleceram a legitimidade do pensamento indutivo.

Complementando Vash em relação a supervalorização do intelecto e do corpo, Amaral (1995) afirma que de acordo com o fenômeno da *diferença/deficiência*, o que ocorre ou encontra-se fora dos padrões da norma social/biológica estabelecida numa dada sociedade é desviante. Para a concepção biológica da doença, tudo considerado *anormal, inferior e desviante* em sua *diversidade* deve ser adequado ao *tipo ideal*. Segundo Montanari (s/d), seguindo a linha de raciocínio de Amaral (1995), tal hierarquização, concebida a partir de critérios biológicos, é atualizada no plano social, onde o portador de deficiência assume rótulos, carrega estigmas e está em desvantagem, não importando o grau de incapacidade, e o fato de ter ou não autonomia para a realização de determinadas tarefas torna-se, então, o critério social, a referência a partir da qual é possível identificar quem é deficiente em oposição a quem é eficiente.

Conforme Vash (1988), alguns teóricos pesquisadores, acreditam que tanto o pensamento linear, presente no hemisfério esquerdo do cérebro, quanto o não linear, localizado no hemisfério direito, podem

ser atribuídos. Como resultado indireto, a sociedade ocidental começou, a partir daquele momento, a reconhecer que certas pessoas, com almas intuitivas, carecedoras de raciocínio lógico-dedutivo, têm sido desnecessariamente incapacitadas com relação ao funcionamento mental simplesmente porque este dom foi desprezado.

Durante muito tempo, a beleza e proeza físicas foram tomadas como padrões estritos de estereotipia valorizados na sociedade ocidental. Acredita-se que atualmente tais padrões ainda ocorram, uma vez que de acordo com os mesmos os homens devem ser altos, bronzeados e musculosos. No caso das mulheres, estas devem ter seios volumosos, eliminar as celulites e manter um número mínimo de linhas de expressão que marquem suas feições delicadas. A partir do momento em que a contracultura, movimento social ocorrido na década de 1960, surge na sociedade, a barreira física imposta pelos padrões tradicionais de beleza foi sendo rejeitada, na tentativa de “ampliar o leque de atributos físicos aceitáveis, através da força (social)” (Vash, 1988, p.33).

No que diz respeito à solicitação de ajuda enquanto barreira atitudinal, Vash acredita que muitas vezes as pessoas com deficiência ao tentarem solicitar ajuda não são percebidas enquanto sujeitos com necessidades específicas, pois as demais direcionam o olhar somente aos objetos que as pessoas com deficiência utilizam tais como cadeiras de rodas, muletas, etc ou preferem não auxiliar, já que no passado foram reprimidos de manter contato com pessoas com deficiência porque os pais acreditavam que os indivíduos considerados diferentes eram uma ameaça para os filhos “normais”. Neste sentido, muitas pessoas com deficiência têm dificuldades na solicitação de ajuda, pois as demais sequer são notadas, conforme o exemplo do rapaz com deficiência que precisava atravessar a rua num dia chuvoso e não obteve sucesso ao expressar a necessidade citado por Vash. É, segundo a autora, a partir da assertividade apoiada nas lutas sociais que as pessoas com deficiência garantem o direito de expressar-se diante de situações de solicitação de ajuda.

Já para Lima; Silva (2008), as barreiras atitudinais interferem, e mesmo impossibilitam a educação desses alunos. Compreendem posturas afetivas e sociais, traduzindo-se em discriminação e preconceito. Apresentam-se nas escolas regulares, bem como nas especiais. As barreiras atitudinais são perpetuadas na e pela ação da escola e só será por meio da educação que se poderá erradicar tais barreiras ou, pelo menos, minimizar seus efeitos danosos. Ou seja, a escola é o meio pelo qual os profissionais, em termos de inclusão dos alunos com deficiência, poderão minimizar as barreiras atitudinais, proporcionando o acesso dos mesmos ao ensino

regular. Os autores, a partir de Sasaki (2003), citam a Declaração de Salamanca (1994) como o primeiro documento oficial e legal da escola inclusiva. Entretanto, de acordo com Lima; Silva (idem) nem isso, nem o fato de se ter passado a reconhecer os indivíduos com deficiência como pessoas foram suficientes para derrubar barreiras atitudinais, as quais dificultam e, mesmo impedem, o ingresso e permanência de crianças com deficiência nas escolas.

Goffman (2008, p.15) acredita que o indivíduo estigmatizado pode descobrir que se sente inseguro em relação à maneira como os indivíduos considerados “normais” o identificarão e o receberão. Assim, o estigmatizado, em muitas situações, poderá ser alvo de tabus de estranhos a se expor socialmente, pois de acordo com o autor

esse desagrado em se expor pode ser aumentado por estranhos que se sentem livres para entabular conversas nas quais expressam o que ela, considera uma curiosidade mórbida sobre a sua condição, ou quando eles oferecem uma ajuda que não é necessária ou não é desejada. (Goffman, 2008, p.17).

Carolyn L. Vash, em seu livro *Enfrentando a deficiência: a manifestação, a psicologia e a reabilitação*, de 1981, apresenta uma conceituação importante no que se refere ao modo como as pessoas com deficiência enfrentam a mesma no contexto individual, familiar, de reabilitação dentre outros aspectos. Primeiramente, Vash introduz a obra enfatizando dois fatores de grande influencia na vida das pessoas com deficiência, a desvalorização e a aceitação. O primeiro deles significa considerar um ser menor, inferior, não muito capaz, não muito útil, possivelmente uma sobrecarga, antiestético ou alguém por baixo. Tal desvalorização aos olhos dos outros e das próprias pessoas com deficiência é experienciada por estas. Já aceitação, ainda de acordo com Vash (1988) seria entendida em três sentidos. A primeira conceituação, com base ainda nos primeiros anos da reabilitação referia-se aceitação com sendo o ato ou a importância de “aceitar-se a deficiência de alguém”. Mas, especificamente no final da década de 1950, surge outra conceituação na qual termos como “adaptar-se” ou “resistir” tornaram-se terminologias preferidas no que se refere à aceitação da pessoa com deficiência. Ou seja, ninguém deveria, de acordo com Vash (idem), ser compelido a aceitar algo que significava preparar-se para esperanças e objetivos de segunda classe. Nos anos 1980, com o surgimento o movimento integracionista das pessoas com deficiência, uma terceira conceituação de aceitação começou a ser aplicada na literatura. Isto é,

se a deficiência não pode ser mudada, ela deve ser aceita como qualquer outra realidade, agradável ou não, se é que a pessoa deve sobreviver e crescer. O que não precisa ser aceito é a incapacitação desnecessária imposta às pessoas deficientes por um mundo desadaptado ou mal projetado (Vash, 1988, p.XXV).

No primeiro capítulo, a autora analisa a pessoa com deficiência no âmbito das reações à aquisição da mesma. Em sentido amplo, na medida em que as pessoas com deficiência crescem, percebem que são diferentes das demais e que estas diferenças poderiam ser vistas negativamente. Muitas variáveis diferentes, segundo a autora, influenciam o tipo e a intensidade das reações à deficiência e essas interagem entre si, criando uma complexidade ainda maior. Em um dos exemplos citados por Vash (1988, p.4), um rapaz com leve deficiência mental, que trabalha como zelador em uma entidade de reabilitação, compartilha suas experiências referindo-se ao modo diferenciado de ler na infância. Mike, como é chamado pela autora, era vítima de preconceito por parte dos colegas nos primeiros anos escolares quando o garoto não conseguia entender os conteúdos da mesma forma que os demais, já que possuía lentidão para abstrair os principais conceitos das matérias. Mike fora criado pelos avós, que percebendo o problema de convivência do mesmo com os colegas, o encaminharam a uma escola especial. A partir do momento em que Mike foi inserido na instituição com crianças iguais a ele, este percebeu que havia casos mais graves que o seu, tornando-o capaz de auxiliar os alunos mais lentos nos estudos. Vash (1988) referindo-se ao ambiente como fator determinante da deficiência, diz que as reações a aquisição da mesma não se devem somente a características da própria deficiência mas também a algo que ocorre no ambiente em que a pessoa com deficiência vive. Para a autora, tanto o ambiente imediato como o contexto cultural mais amplo exercem influências poderosas nas reações emocionais e comportamentais das pessoas com deficiência.

À medida que os sintomas da Distrofia foram aparecendo na minha vida, as dificuldades de relação interpessoal com os colegas de classe e professores acentuaram-se cada vez mais. Lembro-me de situações em que os próprios colegas de sala, na maioria das vezes, não se aproximavam de mim ou não me aceitavam como amigo. Os professores também não acreditavam que eu pudesse ser alfabetizado. As potencialidades eram desconsideradas. Profissionais, no âmbito da saúde e da Psicologia, acreditavam que eu não aprenderia e que viveria até os 7 anos de idade.

No que tange às barreiras atitudinais, o estigma é um fator de grande influência às mesmas, uma vez que o sujeito estigmatizado as enfrenta no contexto em que vive. O termo estigma, portanto, será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos. Estes atributos podem ser sociais tais como a honestidade, a sinceridade e a lealdade; ou ainda estruturais pautados na capacidade, autonomia e independência. O indivíduo estigmatizado é aquele considerado “estranho” as expectativas dos “normais”. Isto é, quando observamos o mesmo, isto nos remete primeiramente a categoria e os atributos que este possui, ou seja, sua identidade social, o que Goffman (2008, p.5) define melhor por “status social”.

Para Vash (idem), tendo em vista os casos de pessoas com deficiência citados em seu texto e demais autores tais como Amaral (1995), ser pessoa com deficiência e incapacitado são aspectos completamente distintos. A autora considera que “umas das coisas com que elas (pessoas com deficiência) se preocupam é o efeito da linguagem no modo como são percebidas por outras pessoas ou como se percebem a si próprias” (Vash, 1988, p.24). Para compreender como tal processo ocorre, Vash diferencia grupos de pessoas com deficiência e a maneira que as mesmas rejeitam ou aceitam o uso dos termos “deficiente” e “incapacitado”. Para um grupo, o termo deficiência é rejeitado, pois remete os indivíduos a um carro estragado sem utilidade abandonado no acostamento de uma estrada. Este prefere ser classificado como “incapacitado”. Já outro grupo rejeita o termo “incapacitado”, pois os indivíduos pertencentes ao mesmo remetem a incapacidade a pôsteres de crianças pobres fitando com gratidão as moedas que os beneficentes jogam na latinha. Eles preferem ser chamados de “deficientes”. Outras pessoas, por outro lado, preferem ser consideradas “desconfortáveis”.

De acordo com Vash (1988), é necessário diferenciar incapacidade de deficiência em contexto mais amplo. Para isso a autora define seu grupo (deficiência X incapacidade) a partir do termo *doença* que significa o processo de enfermidade ativo. Neste caso, a *deficiência* se refere a qualquer debilidade residual do funcionamento fisiológico, anatômico ou psicológico, que resulte de uma doença, de uma lesão ou ainda de um defeito congênito. Enquadro-me neste último caso, pois tenho DMP, conforme disse anteriormente. A *incapacidade* seria a interferência que uma deficiência provoca no desempenho de uma pessoa numa determinada área da vida.

De acordo com Goffman (2008), baseando-nos nessas pré-concepções, categorias e atributos, nós as transformamos em expectativas

normativas, em exigências apresentadas de modo rigoroso. Assim, na maioria das situações sociais ignoramos o fato de fazermos tais exigências e o significado das mesmas. Ou seja, afirmamos o tempo como o indivíduo estranho deveria ser de acordo com nossas exigências.

Goffman (2008) acredita que se ninguém conhece a existência de um mal estigmatizante que aflige um indivíduo, tampouco o próprio estigmatizado conhecerá seu estigma, a não ser que um sociólogo interessado nele, por exemplo, utilize um recurso de controle para aprender as implicações “primárias” ou objetivas do estigma. Todavia, se o estigma fosse aparente de imediato para as pessoas com as quais o estigmatizado tem contato, o interesse pelo estigma também seria limitado, já que embora houvesse algum interesse na questão de até que ponto uma pessoa pode-se isolar de contato e, mesmo assim, funcionar livremente na sociedade, na questão do tato e de sua quebra, e na questão do autodesprezo (Goffman, 2008, p.64). Ainda que os dois extremos ocorressem (conhecer ou não o estigma, tanto por parte das pessoas de convívio do estigmatizado ou pelo próprio estigmatizado), não abrangeriam grande amplitude no contexto do estigma. Estigmas importantes tais como a homossexualidade, prostituição e vícios em drogas podem auxiliar no encobrimento dos problemas dos indivíduos que os enfrentam, pois exigem que os mesmos sejam cuidadosamente reservados em relação a seus defeitos com uma classe de pessoas tais como polícia, ao mesmo tempo em que se expõe sistematicamente a outras classes, ou seja, clientes, cúmplices, contatos, receptadores de objetos roubados, etc.

Por outro lado, há a situação do indivíduo estigmatizado que prefere não se expor ao outro para evitar que se sinta constrangido com o olhar do outro em relação a este. Um grande exemplo disto é a situação de um desempregado vítima de estigma na época da Depressão alemã em 1943, tal qual Goffman cita. O mesmo era estigmatizado pela própria condição de desempregado, visto que as demais pessoas que o conheciam dirigiam-se a ele com olhar de indiferença. Assim, o estigmatizado evitou o contato com o mundo, principalmente seus amigos, para evitar constrangimentos no que tange a condição da perda do emprego. Durante toda vida, o alemão exemplificado foi entabulado como um indivíduo incapaz de trabalhar ou simplesmente inutilizado para a função que outrora exercia.

Corroborando com as ideias de Goffman em relação ao indivíduo estigmatizado, Bock (2008, p.209) acredita que um dos aspectos marcantes do estigma é o atributo negativo internalizado pela pessoa marginalizada pela sociedade. Tal aspecto envolve tanto um grupo social como o indivíduo ao qual o estigma foi atribuído, desde que este nasce. Como exemplos do

atributo negativo do estigma a autora cita a homossexualidade (atributo adquirido ao longo da vida pelo grupo ou indivíduo estigmatizado) e uma característica física marcante, que pode ser uma cicatriz no rosto de uma pessoa ou uma cadeira de rodas.

Desde que comecei a utilizar a cadeira de rodas, percebi o atributo negativo do estigma em minha vida, seja no convívio social escolar ou familiar, seja nas questões trabalhistas (no caso, a dificuldade constante de conseguir um trabalho após a formação superior), seja nas questões amorosas. A partir deste momento, decidi enfrentar as barreiras atitudinais de forma diferenciada, demonstrando que não me constituo apenas de cadeira de rodas. Sempre busquei conquistar minha inserção na sociedade, seja conhecendo pessoas, com as quais mantenho amizade, seja conhecendo lugares novos ou minimizando as barreiras arquitetônicas e atitudinais. Inicialmente o fato de estar na cadeira, por um lado, foi um aspecto negativo e carregado de estigma. A medida que conheci o mundo e o enfrentei com incentivo da família, percebi que a cadeira de rodas, principalmente a motorizada, deu-me mais autonomia de locomoção, apesar de depender fisicamente em alguns aspectos da vida tais como a higiene pessoal e o transporte para locais de longa distância. Posso dizer que a cadeira possibilitou também independência, pois senti-me seguro para locomover, já que parei de andar aos 9 anos de idade.

No que se refere à influência da incapacidade para definir pessoas com deficiência, é importante frisar que nem sempre a incapacidade se dá em consequência da deficiência. O uso do termo incapacitação é imposto por dois fatores. De um lado, a mesma é influenciada pelos aspectos criados pelo homem no ambiente físico. Por outro, a *incapacidade* é também influenciada pelos costumes, valores, atitudes e expectativas sociais. De modo mais específico, Vash (1988) enfatiza que o mundo em que as pessoas deficientes devem enfrentar compõe-se, portanto de dois aspectos principais: objetos físicos e os outros. O caso dos objetos físicos é o menos complicado em relação ao enfrentamento do mundo por parte das pessoas com deficiência. Já “os outros” são o grande complicador das relações humanas, pois há barreiras atitudinais na solução dos problemas de preconceito e discriminação.

- Enfrentamento dos lutos e das barreiras atitudinais nos ensinamentos fundamental, médio e superior (1990 a 2012)

Em meados do ano de 1990, alfabetizei-me autonomamente, com o apoio de meus pais e esforço pessoal. À medida que a doença avançava, percebi a importância do meu empenho nos estudos, já que o meu sucesso escolar não dependia somente de terceiros. Por volta de 1994, aos 9 anos

de idade, perdi o movimento das pernas por causa do avanço da Distrofia. Assim, já não me locomovia sem a cadeira de rodas. Estando no 2º ano do ensino fundamental, já na condição de usuário de cadeira de rodas, fiz algumas amizades com colegas de classe. Certamente ainda enfrentava os desafios das relações sociais, mas em grau menos acentuado que anteriormente. Com persistência, terminei o ensino fundamental, no ano 2000. Consequentemente, eu e meu irmão, com Distrofia, que também enfrentava as barreiras atitudinais, seguimos para o ensino médio. Neste período, conheci outros amigos. Minha relação interpessoal com os professores foi tranquila, sem desentendimentos e preconceitos. Posso dizer que neste momento busquei sempre manter um contato amigável com os professores, apesar dos desentendimentos com aqueles das áreas das ciências exatas, pois estes não compreendiam minhas limitações físicas nos cálculos complicados das provas escritas, o que resultava nas reprovações bimestrais. Em seguida, fiz um curso preparatório para vestibular, no qual conheci mais amigos e estudei com dedicação. Como resultado, em 2004 fui aprovado no vestibular da Universidade Federal de Uberlândia em segundo lugar na lista de espera para Letras.

O que motivou minha escolha pelo curso de Letras foi o sonho de ser escritor e tradutor. Ao ser aprovado no curso, deparei com algumas frustrações, dentre elas o fato do curso ser de licenciatura, o que dificultou a realização dos anseios profissionais, já que o curso é voltado especificamente para a carreira da docência, mesmo que eu gostasse bastante da graduação. Outro aspecto negativo que percebi foram as barreiras arquitetônicas e interpessoais ainda presentes. Nos primeiros semestres de graduação, não tinha acesso à secretaria e coordenação, pois as salas encontravam no piso superior dos blocos ocupados pelo curso. Pleiteei vagas em alguns projetos do curso, mas não obtive êxito, pois em um dos concursos fui eliminado por timidez. Tendo em vista o ocorrido, decidi desenvolver projetos na universidade no sentido de lutar pela causa dos graduandos com deficiência vítimas do preconceito e discriminação. Ou seja, busquei o CEPAE – Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (UFU) e elaborei um projeto de educação inclusiva que visava criar materiais acessíveis aos estudantes com deficiências motoras e sensoriais, tais como livros didáticos oralizados. Deste primeiro projeto surgiu um outro mais abrangente, chamado *Propostas de Melhoria de Ensino às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais inseridas na UFU*, com o objetivo de trazer melhorias aos estudantes com deficiência, tanto na questão arquitetônica, quanto no campo das relações interpessoais. Inicialmente, fui a campo entrevistar pessoas com deficiência física e visual e coletar dados

importantes sobre as mesmas. A partir dos dados, percebi os aspectos que precisavam ser melhorados interna e externamente ao campus Santa Mônica. Com o auxílio também do CEPAE e de duas graduandas, escrevi o projeto e o enviei para ser analisado pela Prograd no sistema do PIBEG. Conseguimos a aprovação deste projeto. Planejamos atividades tais como fóruns teatrais que debatiam a educação inclusiva e ações de grande importância as melhorias de acessibilidade e das relações sociais. O fato de trabalhar nos projetos me despertou para a busca pela Inclusão Escolar e Social das pessoas com deficiência, área que continuo estudando. Acredito que a real inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior é possível desde que as pessoas estejam preparadas para lutar pela mesma.

Em 2008, por méritos próprios e incentivos familiares, após minimizar as barreiras atitudinais enfrentadas na graduação, tendo em vista as adequações arquitetônicas e melhorias nas relações interpessoais, me formei e licenci em português/inglês. Continuando a jornada de sobrevivência diária, tive que enfrentar um novo luto. Em abril de 2009, meu pai faleceu de infarto fulminante, o que provocou um grande choque para a família. A partir deste momento seguiria novos rumos em minha vida que delimitariam meus objetivos pessoais. Ainda estou aprendendo bastante com a vida, seja na convivência com minha mãe e meu irmão, seja no atual Curso de Especialização em Educação Especial que iniciei em 2011.

Tendo em vista os estudos a respeito das barreiras atitudinais enfrentadas pelas pessoas com deficiência principalmente no contexto do ensino superior, Lívia Guedes da UFPE realizou um estudo de caso qualitativo nas principais IES do estado de Pernambuco, com o objetivo de investigar as “barreiras atitudinais praticadas contra pessoas com deficiência empregadas em Instituições de Ensino Superior, tanto quando de sua contratação, quanto do acompanhamento de suas atividades laborais nessas instituições” (Guedes, 2007). Segundo a autora, há ainda a consolidação de um movimento crescente de auto-afirmação e reivindicação social que vem chamando a atenção da sociedade para o estado de marginalização e exclusão no qual se encontram milhares de pessoas com deficiência em todo o mundo. De acordo com a nova ordem de militância na luta pelos direitos das pessoas com deficiência, várias publicações, sejam estas legais ou não, tem atentado para a necessidade emergente de atitudes e ações em prol deste segmento de pessoas e do suprimento de suas demandas sociais e humanas. Ou seja, atualmente tais publicações reconhecem a importância da minimização das barreiras atitudinais enfrentadas pelas pessoas com deficiência no contexto escolar, tanto no que tange a Educação Básica quanto à Superior. Num contexto

social de escola inclusiva é necessário, pois, que a sociedade esteja preparada para aceitar as diferenças. Para que isto ocorra é necessário reivindicar atitudes e ações da mesma para que todos os alunos sejam incluídos e tenham acesso ao ensino regular.

- A tecnologia assistiva enquanto instrumento de minimização das barreiras físicas e de acessibilidade (2012).

No período de 12 a 15 de abril de 2012, vivenciei uma experiência bastante pertinente no que tange a tecnologia assistiva enquanto instrumento que minimiza as barreiras físicas e de acessibilidade enfrentadas pelas pessoas com deficiência: participei da feira Reatech 2012, realizada em São Paulo. Reatech é uma feira que ocorre todo ano no mês de abril, ligada à reabilitação, acessibilidade e capacitação profissional de pessoas com deficiências. Neste evento pude experienciar o uso de cadeiras de rodas motorizadas atuais, aparelhos de respiração, materiais utilizados durante as refeições e conheci outras pessoas com DMP, com as quais pude manter contato e trocar ideias, informações e vivências. Acredito que a tecnologia assistiva sempre desempenhou importante papel em minha vida, pois foi a partir da mesma que me locomovi, como é o caso da cadeira motorizada, utilizada por mim e meu irmão desde 1999. Com a mesma, pude sair de casa e conhecer o mundo em que vivo com mais liberdade e autonomia. No que se refere à troca de vivências, conheci várias pessoas com deficiência física e mental que escreveram livros com relatos autobiográficos, participam de associações de apoio, são presidentes de ONGs e outras que trabalharam como voluntários em vendas na feira. Dentre os citados, me interessei bastante pela história do presidente da ONG Organização de Apoio aos Portadores de Distrofias (OAPD), Diego Simões Barreto, de 31 anos. Este depende de um aparelho de respiração para sobreviver, já que apresenta dificuldades notórias, mas que apesar disto supera as barreiras atitudinais de maneira fantástica.

Em resumo, esta é a grande história que construí e continuo a construir, apesar das barreiras atitudinais. Acredito que conquistei o espaço que planejei, mas ainda é preciso continuar trilhando este caminho. Ou seja, minha trajetória não termina por aqui, pois a Inclusão é um processo constante de lutas e conquistas. Esta luta não ocorre sem um propósito. Graças a Deus, meus pais, irmãos e amigos cheguei a um momento importante de minha vida, continuar escrevendo meu percurso autobiográfico, objeto de estudo e investigação riquíssimo. Estou satisfeito com a oportunidade de relatar minha vida, mesmo com os momentos complicados e tensos que vivi.

Referências

BUSHBY, K. et al. Diagnosis and management of Duchenne muscular dystrophy, part 1: diagnosis, and pharmacological and psychosocial management. *Lancet Neurol* 2010; 9:77-93.

GOFFMAN, Erving. *Estigma*: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4ed. Rio de Janeiro: LCT, 2008.

GUEDES, Livia Couto. *Barreiras atitudinais nas instituições de ensino superior: questão de educação e empregabilidade*. Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação, 2007.

LIMA, F. J. Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola. In: SOUZA, Olga Solange Herval. (Org.). *Itinerários da Inclusão Escolar – Múltiplos Olhares, Saberes e Práticas*. Canoas: Ulbra, 2008, p.23-32.

MANZURA, Y.; MUNTONI, F. Diagnosis and new treatments in muscular dystrophies. *J NeurolNeurosurgPsychiatry* 2009 80: 706-714.

RAMOS, Graciliano. *Memórias do Cárcere*. São Paulo: Record, 2008.

REED, U. C. Doenças neuromusculares. *J Pediatr* (Rio J) 2002; 78 (Supl.1): S89-S103.

SASSAKI, Romeu K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

VASH, C. L. *Enfrentando a deficiência: a manifestação, a psicologia, a reabilitação*. São Paulo: Pioneira, 1988. Disponível em: <<http://www.visionvox.com.br/biblioteca/a/ana-maria-bock-a-psicologia-e-as-psicologias.pdf>>. Acesso em 1 de junho de 2012.

ZANOTELI, E.; Narumia L. C. Aspectos clínicos e abordagem fisioterapêutica. In: BORGES, D. et al. PA (2005). *Aspectos clínicos e práticos da reabilitação*. São Paulo: Artes Médicas 2007, 224-226p.

Sobre o livro

Formato	16cm x 23 cm
Tipologia	Cambria
Papel	Sulfite 75 g

Este 6º volume da Série Novas pesquisas e relatos de experiências, integrante da Coleção Educação Especial e Inclusão Escolar: Políticas, Saberes e Práticas, traz discussões atuais sobre o processo de inclusão escolar a partir de resultados de pesquisas e relatos de experiência em distintos contextos. Para a organização deste livro buscou-se abordar a temática por pontos de vista diferentes dos volumes anteriores, sempre tendo como referência a necessidade de divulgar e ampliar a discussão a partir de suas possibilidades e potencialidades, não deixando de reforçar desafios e limitações.

Destacamos em especial o último capítulo, o qual traz um relato de experiência com um sensível – porém significativo – olhar sobre o cotidiano de uma pessoa que vive o atual processo de inclusão escolar. A abordagem não é apenas sobre as limitações e os desafios da Distrofia Muscular Progressiva, mas também sobre o próprio processo de inclusão e alguns elementos que são de suma importância para que ele se concretize a partir de quem de fato o vive.



Ministério da
Educação

Secretaria de Educação
Superior - SESU

Secretaria de Educação
Continuada, Alfabetização,
Diversidade e Inclusão - SECADI



PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO/UFU

DPEE/SECADI/MEC
Diretoria de Políticas de Educação Especial
Secretaria de Educação Continuada,
Alfabetização, Diversidade e Inclusão

Editora filiada à



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias



Editora da Universidade
Federal de Uberlândia
www.edufu.ufu.br

ISBN 978-85-7078-421-6



9 788570 784216