



Educação Especial e Inclusão Educacional: formação profissional e experiências em diferentes contextos

Claudia Dechichi
Lázara Cristina da Silva
Juliene Madureira Ferreira
organizadoras

Coleção:
Educação Especial e Inclusão Escolar: política, saberes e práticas
Série:
Novas pesquisas e relatos de experiências | vol. 1

Educação especial e inclusão educacional:
formação profissional e experiências
em diferentes contextos

REITOR
Alfredo Júlio Fernandes Neto

VICE-REITOR
Darizon Alves de Andrade

DIRETOR DA EDUFU
Humberto Guido

CONSELHO EDITORIAL

CONSELHEIROS

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

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



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

Cláudia Dechichi
Lázara Cristina da Silva
Juliene Madureira Ferreira

Educação especial e inclusão educacional:
formação profissional e experiências
em diferentes contextos

Coleção:
Políticas, saberes e práticas em
educação especial e inclusão escolar

Série:
Novas pesquisas e relatos
de experiências
Volume 1



Editora da Universidade Federal de Uberlândia

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

.....Dados

Equipe de realização

Editora de publicações	Maria Amália Rocha
Revisão	Valdete Aparecida Borges Andrade
Revisão ABNT	Maira Nani França
Projeto gráfico, editoração e capa	Ivan da Silva Lima

Sumário

- 7 Apresentação**
- 13 Prefácio**
- Capítulo I**
- 17 Estratégia de intervenção psicológica na construção da inclusão escolar
Claudia Dechichi - IPUFU/UFU
Heloisa Szymanski - PUC/SP
- Capítulo II**
- 45 Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses na Educação Inclusiva
Lázara Cristina da Silva - FACED/UFU
Marilúcia Menezes de Rodrigues - FACED/UFU
- Capítulo III**
- 95 As políticas públicas de inclusão e as universidades federais mineiras
Nivânia Maria de Melo Reis - PUC/MG
Priscila Augusta Lima - FAE/UFMG
- Capítulo IV**
- 113 Educação Inclusiva e o psicólogo da rede pública de educação de Minas Gerais
Anabela Almeida Costa e Santos - IPUFU/UFU
Silvia Maria Cintra da Silva - IPUFU/UFU
Cláudia Silva de Souza - IPUFU/UFU
Fabiana Marques Barbosa - IPUFU/UFU
Jaqueline Olina de Oliveira - IPUFU/UFU
Lílian Rodrigues de Sousa - IPUFU/UFU
Paula Cristina Medeiros Rezende - IPUFU/UFU
- Capítulo V**
- 147 Um caso de sucesso escolar em meio aos surdos: aquisição de capital cultural e linguístico
Carlos Henrique Rodrigues - FAE/UFJF

Capítulo VI

- 171 Formação continuada de professores a distância: concepções de professores sobre a surdez, Libras e educação de pessoas surdas
Marisa Pinheiro Mourão - FACED/UFU

Capítulo VII

- 201 A Educação a Distância via web a serviço da formação continuada de profissionais para atuação no atendimento educacional especializado: contribuições da Universidade Federal de Uberlândia
Juliane Madureira Ferreira - ESEBA/UFU
Claudia Dechichi - IPUFU/UFU

Capítulo VIII

- 227 Acolher e incluir: um estudo sobre a ludicidade em instituições de acolhimento
Célia Vectore - IPUFU/UFU

Apresentação

[...] todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Deveriam incluir todas as crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas, ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados. As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as que têm deficiências graves (Unesco, 1994)¹.

O discurso sobre a Inclusão Escolar, que vem sendo debatido nos palcos do cenário educacional brasileiro desde a década de noventa, tem nos conduzido a diversas transformações no contexto escolar público. Mudanças essas que vão desde a ampliação dos espaços e das possibilidades de acessibilidade arquitetônica, atitudinal e conceitual para as crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nos contextos escolares, até a implantação de políticas públicas que visam à construção de práticas que permitam a efetiva participação desses alunos nos processos de ensino e de aprendizagem. Entretanto, as mudanças impostas pelo Paradigma da Inclusão não ocorrem na velocidade e com a qualidade desejada

¹ UNESCO. *Declaração de Salamanca*. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2011.

pelos profissionais e pessoas envolvidas com as demandas educacionais e sociais próprias dos grupos excluídos, foco desta temática.

Há na atualidade uma variedade de dispositivos legais que garantem a todos os estudantes brasileiros o acesso, a permanência e a participação efetiva no processo educacional na sala de aula, nas escolas comuns. Todavia, ainda precisamos investir muitos esforços para promover a ampliação dessas possibilidades no cotidiano de todas as escolas do país.

A consolidação da prática inclusiva caracteriza-se como um dos maiores desafios para o sistema educacional público atual, que ainda encontra-se em construção. A edificação dessa escola depende de um conjunto de elementos, visto que o contexto escolar é multifacetado e multideterminado. Não basta garantir o ingresso de toda criança na escola, é preciso dar um salto de qualidade no processo educacional, com o envolvimento de toda a escola (na sala de aula e nas atividades educativas complementares) no decorrer do processo de inclusão.

A elaboração e a solidificação de uma prática pedagógica inclusiva por parte dos profissionais que atuam nesse contexto constituem-se o pilar central desta edificação, sendo, portanto, um desafio de grandes proporções e que define o rumo do processo de escolarização brasileiro.

Um possível caminho para a ampliação e a consolidação de práticas pedagógicas preocupadas com a garantia do direito de aprendizagem e desenvolvimento de todos, passa pela promoção de momentos com constantes discussões sobre esta temática dentro dos espaços sociais, de espaços de contínua formação do professor. Esses espaços devem possibilitar a renovação de conceitos, a aprendizagem e o desenvolvimento de novas ações, bem como a contínua discussão sobre as experiências diárias na sala de aula e, principalmente, a apropriação na vida profissional cotidiana do processo crítico e reflexivo sobre a realidade na qual o professor se encontra imerso.

Dessa forma, o investimento em projetos que ampliem e promovam diferentes formas e experiências de formação do professor, que viabilize pesquisas e produções de conhecimentos acerca desta temática, ainda que incentivem ações extensionistas com vistas ao desenvolvimento de ações inclusivas, principalmente no que tange ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) destinado aos alunos com diferentes deficiências, transtornos globais do desenvolvimento

e/ou com altas habilidades/superdotação, é de extrema importância para alcançarmos os ideais do Paradigma da Inclusão.

Nesse sentido, este livro é fruto de uma das atividades relacionadas a essas demandas consideradas salutares ao processo de inclusão educacional e social das pessoas com diferentes deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e/ou com altas habilidades/superdotação, que a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), através do Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE/FACED) em parceria com o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC), vem desenvolvendo desde 2005 por meio do “Programa Incluir”.

O projeto institucional, intitulado “Projeto Incluir na UFU”, que subsidia a realização de ações voltadas para a ampliação das condições de inclusão das pessoas com diferentes deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e/ou com altas habilidades/superdotação na UFU, vem contribuindo anualmente para a consolidação das práticas pedagógicas inclusivas dentro e fora do contexto dessa universidade.

Este livro é composto por oito capítulos que versam sobre resultados de pesquisas, análises de ações realizadas para implementação de práticas inclusivas e discussões teóricas e políticas sobre o processo de inclusão.

O primeiro capítulo: “Estratégia de Intervenção Psicológica na Construção da Inclusão Escolar”, de autoria de Claudia Dechichi, professora do Instituto de Psicologia da UFU, e de Heloisa Szymansk da PUC/SP, promove uma discussão fundamentada na metodologia de pesquisa, que tem como objetivo apresentar aos pesquisadores da área uma alternativa de caminhos para o trato de dados qualitativos em suas investigações.

O segundo capítulo: “Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses na Educação Inclusiva”, de autoria da professora Lázara Cristina da Silva, sob a orientação da professora Marilúcia Menezes de Rodrigues, ambas professoras da Faculdade de Educação da UFU, apresenta o resultado de uma pesquisa de doutorado realizada em cinco universidades públicas brasileiras da região centro-oeste do país, cujo objeto de estudo é a formação de professores para atuar em escolas inclusivas.

Em seguida, continuando as discussões sobre as políticas públicas de formação docente e inclusão educacional, o livro traz o terceiro

capítulo intitulado: “As políticas públicas de inclusão e as Universidades Federais Mineiras”, de autoria da professora Nivânia Maria de Melo Reis da PUC/MG, e de Priscila Augusta Lima Professora da Faculdade de Educação da UFMG. Neste capítulo são apresentados alguns dados relacionados às políticas de inclusão educacional dos alunos com deficiências nas universidades mineiras.

Continuando a discussão sobre a inclusão no estado de Minas Gerais, o quarto capítulo: “Educação Inclusiva e o psicólogo da rede pública de educação de Minas Gerais”, de autoria de Anabela Almeida Costa e Santos, Silvia Maria Cintra da Silva, Paula Cristina Medeiros Rezende, professoras do Instituto de Psicologia (UFU), de Cláudia Silva de Souza, professora do Instituto Irmã Teresa Valse Pantellini e de Fabiana Marques Barbosa, Jaqueline Olina de Oliveira e Lílian Rodrigues de Sousa Discentes do Instituto de Psicologia (UFU), apresenta a situação atual dos psicólogos educacionais que atuam em escolas da rede pública do estado de Minas Gerais.

No capítulo seguinte: “Um caso de sucesso escolar em meio aos surdos: aquisição de capital cultural e linguístico”, de autoria do professor Carlos Henrique Rodrigues da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, inicia-se a discussão sobre as questões relacionadas à escolarização de estudantes surdos. Com objetivo de promover uma discussão sobre as possibilidades de aquisição de capital cultural e linguístico de pessoas surdas no ambiente escolar, este capítulo apresenta o estudo de caso de uma estudante surda que obteve sucesso escolar nas áreas investigadas.

Prosseguindo a discussão sobre a surdez, o sexto capítulo: “Formação continuada de professores a distância: concepções de professores sobre a surdez, Libras e educação de pessoas surdas”, de autoria de Marisa Pinheiro Mourão, professora da FAGED/UFU, apresenta dados relacionados ao primeiro curso de formação de professores a distância, da Rede de Formação Continuada de Professores em Educação Especial da SEESP/MEC, realizado pelo CEPAE/UFU.

Ainda discutindo sobre a formação de professores e a Educação a Distância, o penúltimo capítulo: “A Educação a Distância via web a serviço da formação continuada de profissionais para atuação no Atendimento Educacional Especializado: contribuições da Universidade Federal de Uberlândia”, de autoria de Juliene Madureira Ferreira, professora da Escola de Educação Básica da UFU e de Claudia

Dechichi, professora do instituto de Psicologia da UFU, aborda a formação continuada de professores e sua imersão no universo da Educação a Distância. Nesta discussão, as autoras, adotando como objeto de pesquisa um curso a distância oferecido pela UFU, relacionam as reflexões dos sujeitos participantes com as experiências vividas por eles no cotidiano escolar.

Para finalizar, agora focalizando o tema Inclusão em um espaço não escolar, o livro, no seu último capítulo: “Acolher e incluir: um estudo sobre a ludicidade em instituições de acolhimento”, de autoria das professoras Célia Vectore e Anamaria Rodrigues Resende de Sousa, apresenta dados de um estudo realizado com o objetivo de compreender o espaço lúdico de crianças que foram acolhidas por instituições especializadas localizadas na cidade de Uberlândia (MG), e que estão impossibilitadas de viver com a família ou por ausência destas ou em decorrência de maus-tratos,

Em suma, este livro agrupa resultados de estudos envolvendo a temática da inclusão educacional em diferentes níveis de ensino de estudantes com deficiências, demarcando a formação docente como um divisor de águas essencial para a concretização das políticas nacionais de inclusão educacional.

Claudia Dechichi
Lázara Cristina da Silva
Juliene Madureira Ferreira

Prefácio

*A intolerância e o fascismo desembocam
ambos, inevitavelmente, na humilhação do outro,
portanto, na negação do homem e de suas
possibilidades de realização
(ELIE WIESEL. Intolerância).*

E escrever sobre inclusão, tolerância, nos dias de hoje é algo fácil. O “politicamente correto” parece entrar cada vez mais na vida das pessoas, pelo menos quando se trata das aparências. No entanto, quando convivemos com determinadas pessoas percebemos que a maneira de pensar o mundo não mudou muito. Ainda temos dentro de nós, introjetado “bem lá no fundo”, as ideias de genéticas perfeitas, de mundos controlados – mesmo que na ficção – por homens e mulheres de físico e espírito sem falhas, como é o caso do filme *Gattaca*¹. Esse filme trabalha a questão da busca pela “perfeição genética” na escolha manipulada e minuciosa das características de padrão ideal das crianças ao nascerem e, além disso, apresenta a ideia da concepção de homens superiores ao legitimar, por vias científicas, a discriminação às “imperfeições” do corpo e da mente.

Assim, diante dos paradigmas estabelecidos pela sociedade, acabamos por nos envergonhar por não possuímos um corpo perfeito. Vimo-nos impelidos a esconder da sociedade o filho ou filha que não tem os padrões socialmente aceitos, melhor dizendo, que tem

¹ *Gattaca* é um filme produzido em 1997 pelo diretor Andrew Niccol.

problemas mentais ou físicos. Criamos sempre uma relação estranha com o OUTRO, com aquele que não se parece com “normal”, ou seja, que não come o que eu como, que não veste o que eu visto, que não pensa como eu penso, que não faz opções sexuais consideradas normais pela sociedade, que não é da minha cor, que tem outras formas de rezar ou outros deuses para cultuar. Dessa forma, mesmo que de maneira inconsciente, vamos excluindo pessoas, populações inteiras, culturas que ou são consideradas exóticas, muito diferentes, ou não são condizentes com as nossas crenças sociais.

A educação é, a meu ver, a forma mais eficaz de transformação de uma sociedade no sentido de pensar o “diferente”, o OUTRO. É na escola que podemos repensar as culturas, as sociedades, incluir os excluídos e fazer com que os estudantes não rejeitem aquele que é “diferente”. Diante dessa realidade, temos dois caminhos: 1) formar professores que detenham o conhecimento dos excluídos e que proponham a inclusão e; 2) formar nas escolas do ensino básico as crianças e os adolescentes. Época em que estes se encontram mais abertos a outras possibilidades culturais, mesmo que já tenham sido marcados pelo racismo, pela intolerância religiosa, sexual, pelo preconceito quanto à deficiência. Como diz HÉRITIER (2000, p. 27), devemos fazer com que “haja uma tomada de consciência individual e coletiva, uma vontade política internacional e o estabelecimento definitivo de sistemas educacionais que ensinem a não odiar”².

Será que amar é mais difícil que odiar? Se persistíssemos em educar as pessoas com humanidade, com certeza, não teríamos o estágio mais selvagem que reduz o OUTRO a uma condição subumana. Ao tirarmos a humanidade das pessoas corremos o risco de matá-las sem ao menos sentirmos dor na consciência. O extermínio de espécies “inferiores” não cria culpa. Esses “inferiores” podem ser “pretos como macacos”, “judeus como vermes”, “homossexuais como aberrações”, “índios como selvagens”, “mulheres como pouco inteligentes”, “pessoas com deficiência como anormais”.

Os álibis³ para odiar e matar estão presentes nas sociedades em que vivemos. São as sociedades que nos dizem quando e como frear

² HÉRITIER, F. O eu, o outro e a intolerância. In: BARRET-DUCROCQ, F. *A intolerância: Foro Internacional sobre a Intolerância*. UNESCO. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p. 27.

³ Cf. GAY, P. *A experiência burguesa da Rainha Vitória a Freud*. O cultivo do ódio. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

o ódio, as guerras, mas são as mesmas sociedades que nos permitem guerrear, matar, aniquilar. Para Duschatzky e Skliar (2001, p. 123)

A Modernidade inventou e se serviu de uma lógica binária, a partir da qual denominou de diferentes modos o componente negativo da relação cultura: marginal, indigente, louco, deficiente, drogadinho, homossexual, estrangeiro, etc. Essas oposições binárias sugerem sempre o privilégio do primeiro termo e o outro, secundário nessa dependência hierárquica, não existe fora do primeiro, mas dentro dele, como imagem velada, como sua inversão negativa⁴.

Por essa perspectiva, podemos entender que acabamos sujeitos deste outro ser, do subordinado, para, inclusive, existirmos. Para justificar nossas vidas e nossas práticas necessitamos do OUTRO. Para não sermos homossexuais, “deficientes”, estrangeiros, precisamos do reverso de nosso espelho. Depositamos o mal no OUTRO. É ele que tem falhas, por isso é ele que não devemos e nem queremos ser. “Este tipo de pensamento supõe que a pobreza é do pobre; a violência, do violento; o problema de aprendizagem, do aluno; a deficiência, do deficiente; e a exclusão do excluído” (Duschatzky; Skliar, 2001, p. 124). Foi a partir desse tipo de pensamento que o judeu foi considerado o “mau” da Alemanha de Hitler, o indígena o “mau” dos ingleses na América do Norte ou dos espanhóis nas Américas do Sul e Central, e dos portugueses no Brasil.

Na realidade, temos dificuldade de pensar a pluralidade, a diferença. Normalmente achamos mais fácil acabar com ela, exterminando o OUTRO. Assim, nós o excluímos, o banimos de nossa sociedade. Para conviver com a diferença e tolerar a pluralidade, tentamos homogeneizar esta mesma sociedade sob as características de alguns em detrimento das características e culturas dos outros.

Mas as esperanças nas transformações sociais existem. Pelo fato de existirem políticas públicas que estimulam a construção de uma sociedade inclusiva, é que diversos intelectuais estudam, pesquisam e se dispõem a publicar o resultado de seus trabalhos, como este livro, por exemplo. Se a maioria dos intelectuais agisse assim, acredito que ca-

⁴ DUSCHATZKY, S.; SKLIAR, C. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.). *Habitantes de Babel*: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 123.

minharíamos a passos largos no sentido de obter uma sociedade mais inclusiva, plural, justa. Com a leitura deste livro, com certeza, iremos avançar nas discussões apontadas neste prefácio.

*Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Puga*⁵
Janeiro de 2011

⁵ Professora doutora do Programa de Pós-Graduação em História do Instituto de História da UFU. Pró-Reitora de Graduação da UFU (2000/2008). Pesquisadora do Núcleo de Estudos de Gênero, Violência e Mulheres, e editora da revista Caderno Espaço Feminino.

Estratégia de intervenção psicológica na construção da inclusão escolar

*Claudia Dechichi
Heloisa Szymansk*

O presente trabalho tem como objetivo principal apresentar a *Entrevista Reflexiva a partir do Registro de Observação* (EROb), uma estratégia de investigação e intervenção em Psicologia Escolar (Dechichi, 2001). A EROb foi desenvolvida a partir de um projeto de pesquisa cujo objetivo central era discutir e analisar os aspectos interacionais relacionados ao contexto da sala de aula, e as possibilidades desse microsistema se constituir em um ambiente realmente promotor do desenvolvimento do aluno com deficiência mental (Dechichi, 2001).

Antes de iniciarmos a discussão sobre o tema que justifica a elaboração desse texto, acreditamos ser pertinente contextualizar o surgimento da EROb em relação a algumas, porém, fundamentais transformações ocorridas em nosso percurso como psicóloga escolar e estudiosa da complexa área situada na interface entre a Psicologia Escolar, a Educação Especial e o processo de inserção escolar da criança com deficiência mental. Neste sentido, é importante destacar que a criação da “Entrevista Reflexiva a partir do Registro de Observação” (EROb) *só foi possível em função de significativas modificações ocorridas em nosso modo de entender e lidar com o processo de investigação do fenômeno humano, dentro de uma perspectiva qualitativa de compreensão científica. Portanto, compondo o conjunto dos elementos identificados como desencadeadores de tais mudanças,*

destacamos nosso encontro com a Fenomenologia (Durant, 1996), com a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner; Morris, 1998), e com a Grounded Theory (Glaser; Strauss, 1967; Strauss; Corbin, 1990).

Assim, entre os referenciais balizadores de nosso percurso epistemológico, trazemos da Fenomenologia a ideia de que o mundo por nós percebido é qualitativo, significativo, estruturado e estamos nele como sujeitos ativos. Ou seja, à medida que interagimos com os atores e eventos deste mundo, damos aos fatos por nós vivenciados ou às coisas por nós percebidas, novos significados, novos sentidos e novos valores, uma vez que todos esses elementos fazem parte de nossa vida e, nós, sujeitos ativos que somos, permanecemos em contínuo processo de interação e reação diante deste mundo. (Chauí, 2008).

A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, proposta por Urie Bronfenbrenner (1996), constituiu-se nosso interlocutor teórico mais importante, ao longo das discussões realizadas, quando buscávamos uma compreensão mais aprofundada do fenômeno em estudo. Com base nesse corpo teórico, compreendemos a importância dos fatores ambientais no processo de adaptação do indivíduo ao meio, facilitando ou dificultando seu desenvolvimento; o papel fundamental das interações sociais por ele estabelecidas na determinação do ritmo e da qualidade de seu desenvolvimento; e, por fim, que mudanças significativas alcançadas pelo aluno em seu processo de desenvolvimento dentro do contexto escolar, certamente, repercutirão na promoção dos níveis de autonomia e participação social desempenhados por ele em seus outros ambientes interacionais.

Finalmente, a *Grounded Theory* ou, traduzindo para o português, a “Teoria Fundamentada nos Dados”, consiste em uma abordagem ou método de análise qualitativa proposto por Glaser e Strauss (1967). Essa abordagem refere-se à descoberta de uma teoria a partir dos dados sistematicamente obtidos e analisados pela comparação constante, ou seja, de um ir e vir aos dados; da coleta à análise e da análise à coleta. A qualidade essencial da *Grounded Theory*, e também seu grande diferenciador em relação a outras formas de análise qualitativa é o fato desse método de análise partir dos dados revelados pelo fenômeno em estudo e, indutivamente, conduzir à construção de uma nova teoria, ou seja, uma *teoria fundamentada nos dados* obtidos do fenômeno em questão (Glaser; Strauss, 1967; Strauss; Corbin, 1990).

Norteados, portanto, por esses referenciais teóricos, iniciamos a construção do caminho metodológico por meio do qual esperávamos chegar à concretização do objetivo inicialmente proposto em nosso projeto de pesquisa que seria compreender os aspectos interacionais presentes no contexto da sala de aula; discutir e analisar as possibilidades daquele ambiente se transformar em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno com deficiência mental. Nesse sentido, o processo de busca pelos dados nos levou às escolas regulares da rede pública onde ocorriam experiências de inserção escolar desses alunos.

Dentre as ações desenvolvidas na busca pelas informações desejadas realizamos: a) observações participantes em vários contextos do ambiente escolar; b) levantamento de dados sobre o histórico escolar e pessoal dos alunos e; c) entrevistas com os educadores que lidavam direta ou indiretamente com os alunos com deficiência mental. Contudo, balizados pelo necessário recorte epistemológico proposto para o estudo, focamos nosso olhar investigativo nas atividades desenvolvidas dentro da sala de aula por acreditarmos que toda possibilidade de mudança desenvolvimental (Bronfenbrenner, 1996) apresentada pelo aluno tem significativa relação com as interações diádicas constituídas entre ele e a professora, e dele com seus pares, dentro desse microsistema que é a sala de aula.

Apesar da diversidade de elementos presentes no contexto da sala de aula, entendemos que a discussão dos aspectos relacionados à implementação da prática pedagógica e a reflexão acerca da complexa rede sistêmica constituída pelas interações pessoais, dentro daquele microsistema, passa, necessariamente, pela reflexão das professoras regentes que vivenciam o cotidiano dos alunos. Tal convicção nos levou a identificá-las como as pessoas que, dentro do ambiente ecológico escolar, nos forneceriam as informações desejadas para a consecução da nossa pesquisa.

A compreensão de determinado contexto ambiental depende não só do conjunto de informações que o indivíduo possui sobre aquele ambiente, mas também da forma como essas informações são por ele interpretadas. A interpretação de uma situação é, nesse sentido, a maneira como ela se torna compreensível para alguém, e será essa interpretação que irá orientar o olhar da pessoa e definir sua percepção acerca da referida situação. Com base nos fundamentos de uma orientação bioecológica de compreensão do desenvolvimento humano, acreditamos que o relevante para o comportamento

e o desenvolvimento da pessoa é o ambiente conforme este é percebido por ela e não como ele poderia existir na realidade objetiva (Bronfenbrenner, 1996).

Ao iniciarmos nossa pesquisa, acreditávamos que se quiséssemos discutir e analisar elementos do contexto da sala de aula relacionados à promoção do desenvolvimento de alunos ali inseridos teríamos que, necessariamente, “ouvir” os sujeitos participantes daquele contexto, ou seja, a professora e seus alunos.

Por uma questão ética e metodológica, essa “escuta” se deu em relação aos alunos na forma de sessões de observações realizadas, por nós pesquisadoras, nas salas de aula. Em relação às professoras, considerando nosso foco de investigação, optamos pela realização de entrevistas semiestruturadas, mediadas pelas informações contidas nos Registros das Observações realizadas em sala, os quais eram disponibilizados antecipadamente às regentes. Destacamos que a atitude de informar à professora sobre o teor das observações realizadas em sua sala sinaliza nossa postura fenomenológica dentro do processo metodológico, norteadas pela crença de que é preciso dar voz às pessoas que participam do fenômeno investigado, uma vez que não existe nem sujeito passivo, nem observador neutro em um processo de investigação científica no qual gente estuda gente; associado ainda ao fato de que a compreensão aprofundada do fenômeno humano passa pela análise e reflexão dos que dele participam.

A escolha da *Entrevista* como principal estratégia de coleta de dados apóia-se no entendimento de que, mais que um recurso de levantamento de informações dentro da pesquisa qualitativa, a *Entrevista* constitui-se em um evento de fundamental importância no jogo interacional estabelecido na relação diádica entre sujeitos, cujas consequências vão além da simples troca de informações entre eles. Portanto, considerando os referenciais teóricos, por nós reconhecidos e legitimados em nosso estudo, as professoras exerceram papel ativo de sujeitos participantes, tornando seus relatos, seus comentários e suas reflexões, dentro do microsistema das *Entrevistas*, a principal fonte de dados da pesquisa realizada.

Este breve relato nos permite identificar a gênese da “Entrevista Reflexiva a partir do Registro de Observação” (EROB) que, a princípio, surge no cenário metodológico como uma estratégia de coleta/investigação de dados. Entretanto, ao longo do processo de pesquisa, sua utilização gerou tantas e tão fundamentais implicações que suas con-

sequências interferiram nos rumos da investigação, redirecionando o foco do nosso olhar. A partir daquele momento, então, passamos a discutir e analisar, cuidadosamente, todos os aspectos e possibilidades inerentes à sua implementação e, assim, pudemos compreender a magnitude de possibilidades de utilização da EROb.

1- A entrevista no contexto da pesquisa qualitativa

Utilizada como a estratégia principal ou associada a outras com o mesmo fim, tais como a observação participante e a análise documental, a *Entrevista* é apontada por vários autores como um dos componentes ou categorias fundamentais do trabalho de campo na pesquisa qualitativa (Ludke; André, 1986; Bogdan; Bilken, 1994; Triviños, 1995; Holstein; Gubrium, 1995; Minayo, 1996). Independentemente do tipo de formato ou da natureza dos dados obtidos (objetivos ou subjetivos), toda *Entrevista* é um evento interacional. Para Holstein e Gubrium (1995), não importando o tipo da narrativa em curso, todas as *Entrevistas* são construídas na situação de interação e, nesse sentido, são o produto da conversa entre os participantes.

Normalmente referenciada como estratégia, técnica ou instrumento de coleta de dados, a *Entrevista* pode ser analisada em um sentido mais amplo que é o da comunicação verbal. Destacando a complexidade que envolve a discussão do campo conceitual dessa estratégia, Minayo discute dois aspectos que, certamente, retiram a *Entrevista* do campo supostamente neutro da coleta de dados, colocando-a na “arena dos conflitos e contradições” (Minayo, 1996, p. 109).

O primeiro desses aspectos reporta ao status que adquire a *palavra* (a fala do indivíduo) na *Entrevista*, constituindo-se em símbolo de comunicação por excelência e reveladora de códigos de sistemas e valores contraditórios. O outro aspecto refere-se à *interação social* na situação de *Entrevista* – fenômeno que, inevitavelmente, se estabelece na relação entre entrevistador/pesquisador e entrevistado/sujeito (Minayo, 1996). A *palavra* ou a fala individual, inerente a toda situação envolvendo entrevistador e entrevistado, confere à *Entrevista* um caráter privilegiado, como procedimento na coleta de dados.

Bakhtin (apud Minayo, 1996, p. 110), analisa o ato da fala como produção social marcada pelo ideológico, destacando o fenômeno

social da interação verbal. Para esse autor, a palavra é um fenômeno ideológico por excelência, “o modo mais puro e sensível de relação social”. O caráter histórico e social da fala é definido por Bakhtin como um campo de expressão das relações e lutas sociais; campo que sofre os efeitos da luta e, concomitante, serve de instrumento e de material para sua comunicação. Segundo Minayo (1996, p. 110), é justamente esta possibilidade da fala ser

[...] “reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas” que dá à entrevista esse caráter de especial importância como instrumento de coleta de dados.

As boas *Entrevistas*, para Bogdan e Bilken (1994), produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras, que revelam as perspectivas dos respondentes. Durante a *Entrevista*, são registrados os dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, que possibilitarão ao entrevistador “desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan; Bilken, 1994, p. 134). No bojo das discussões sobre os aspectos da *Entrevista*, utilizada como estratégia de coleta de dados nas pesquisas sociais, surge sempre a pergunta sobre como ou em que medida a fala de um indivíduo ou de um grupo de sujeitos pode ser representativa da opinião de muitos.

Schutz (apud Minayo, 1996) lembra que cada indivíduo é um ator social que experimenta e conhece o fato social de forma peculiar e é o conjunto das diferentes informações individuais, vivenciadas em comum por um grupo, que permite compor o quadro global das estruturas e das relações, buscando compreender os modelos culturais e a particularidade das determinações. Todos os membros de um mesmo grupo ou de uma classe, afirma Bordieu (1973), são produtos de condições objetivas idênticas e cada indivíduo, mesmo sem saber ou querer, é o produtor e o reproduzidor do sentido objetivo da realidade, porque suas ações são o produto de um modo de agir do qual ele não é o produtor imediato, nem sobre o qual tem o domínio completo.

Entretanto, os modelos culturais revelados na *Entrevista* refletem

o caráter histórico e específico das relações sociais e, por isso, segundo Minayo (1996), a fala dos indivíduos deve ser inserida não apenas no contexto de classe, mas também em relação à sua geração, ao seu grupo sexual, às suas afiliações, etc. Além disso, cada pessoa ou ator social terá um modo próprio e característico de participação em seu grupo social, no seu tempo histórico, e dará informações sobre a “subcultura” que lhe é específica, a qual terá relações diferenciadas com a cultura dominante. Portanto, a compreensão do indivíduo como representativo de um grupo deve ser completada com as variáveis próprias tanto da especificidade histórica como dos determinantes sociais, assim como com uma diversificação que contemple as hipóteses, pressupostos e variáveis previstos para a compreensão do objeto de estudo.

Comparando a figura do cientista social com a do explorador que busca extrair as informações da forma mais direta possível, Holstein e Gubrium (1995) comentam que muitos estudos foram realizados procurando minimizar a potencial fonte de tendências, erros ou desvios, entre outros problemas, suscetíveis de ocorrer em uma situação de *Entrevista*, visando assim torná-la um instrumento metodológico mais fidedigno e válido. Para esses autores, na perspectiva desses estudos, a *Entrevista* continua sendo considerada como um simples canal de transmissão de conhecimentos em que o entrevistador/pesquisador procura “extrair” do entrevistado/sujeito as informações desejadas tidas como já prontas e disponíveis, cabendo ao entrevistador apenas a tarefa de saber como “extraí-las”.

Em uma visão mais recente, a *Entrevista* passou a ser tratada como um encontro social e o conhecimento conseguido a partir dela como o produto dessa interação. Assim, nessa nova perspectiva, a *Entrevista* deixa de ser vista como um condutor neutro de informações e/ou uma fonte de distorções, para se delinear como um terreno produtivo de conhecimento informativo criado a partir da ação tomada para se obtê-lo (Holstein; Gubrium, 1995).

Partimos, então, do pressuposto de que toda *Entrevista* constitui-se em uma situação de interação social na qual dois indivíduos (entrevistador e entrevistado) se encontram, em um momento específico e por um tempo determinado, para conversarem sobre determinado tema de interesse do entrevistador (que pergunta) e de conhecimento do entrevistado (que responde). Quando essa conversa/*Entrevista* é utilizada no bojo de uma investigação qualitativa,

em pesquisas humanas ou sociais, a complexidade do fenômeno que se instaura faz com que os limites da neutralidade de um mero instrumento de coleta de dados seja ultrapassado, descortinando, para o pesquisador, um imenso campo de possibilidades de investigação e análise.

Após refletir sobre o tema, Minayo (1996) conclui que toda *Entrevista*, como interação social, está sujeita à mesma dinâmica das relações existentes na sociedade. Considerando uma sociedade com elementos tão conflituosos como a nossa, toda *Entrevista* irá expressar de forma diferenciada os contrastes dessa realidade, tanto no momento em que for realizada como nas informações que ali forem produzidas. A autora afirma que *Entrevista* capta, formalmente, informações sobre determinado tema e, portanto, deve ser analisada, inserida em seu contexto e vir acompanhada da Observação Participante. Desse modo, além das informações transmitidas pela fala (passível de controle), por meio da *Entrevista* também se captam as relações, as práticas, os gestos, a cumplicidade e o discurso informal sobre o cotidiano.

A peculiaridade do fenômeno *Entrevista* relaciona-se com um fato que, a priori, irá distinguir as investigações sobre questões humanas e sociais de quaisquer outros estudos científicos, ou seja, no caso das ciências humanas e sociais, o investigador é da mesma espécie do objeto de estudo – é gente estudando gente. A pesquisa social, conforme expõe Minayo (1996), trabalha com gente, com atores sociais em interação, com grupos específicos. Antes de o investigador ir a campo, ele constrói teoricamente os sujeitos da investigação delineando, assim, seu objeto de estudo. Depois, quando o pesquisador, já em campo, entra em contato com os sujeitos, estabelece-se uma relação de intersubjetividade, de interação social entre eles. O resultado desta interação é um produto novo e confrontante tanto com a realidade concreta como com as hipóteses e pressupostos teóricos, num processo mais amplo de construção de conhecimentos. (Minayo, 1996, p. 105).

Em uma definição para esse fenômeno, Szymanski (1998) afirma que a *Entrevista* é, fundamentalmente, uma situação de interação humana, na qual estão em jogo as percepções do outro e de si: expectativas, sentimentos, preconceitos, interpretações e atribuições de sentido para todos os protagonistas – entrevistador e entrevistado(s). Entretanto, mesmo que os participantes tenham fantasias ou expectativas sobre o que irá acontecer e se preparem

de alguma forma para esse encontro, nada disso irá tirar o caráter do inédito, do situacional e do circunstancial inerente à situação de interação social que ocorre na *Entrevista*.

Para o entrevistador, em princípio, o entrevistado é alguém que possui um determinado conhecimento ou informação que lhe interessa receber e, para que isso ocorra, o entrevistador espera que o entrevistado seja alguém que compreenda sua linguagem e suas solicitações e que esteja disposto a dar as informações desejadas. As expectativas do entrevistador têm uma relação direta com sua forma de compreender o fenômeno da *Entrevista* e sobre quem é o sujeito/entrevistado ali constituído. Para Szymanski (1998), o entrevistador pode considerar o entrevistado como um recipiente contendo informações, que poderão ser “extraídas” como se extraí uma amostra de sangue com uma seringa. O entrevistador pode também, ingenuamente, esperar que o entrevistado discorra sobre sua experiência, expondo-se sem qualquer ocultamento, ou pode, ainda, considerá-lo um parceiro no processo de construção de um conhecimento. No contexto da investigação científica, por trás da compreensão do pesquisador/entrevistador e de suas expectativas em relação ao uso da *Entrevista*, encontra-se uma concepção epistemológica que irá direcionar sua compreensão do Real, sua forma de abordar o objeto de estudo e, conseqüentemente, suas possibilidades de elaboração de diferentes instrumentos e procedimentos. Assim, a compreensão do entrevistador sobre os aspectos inerentes à *Entrevista* cria diferentes expectativas, que geram diferentes disposições para com o outro.

O sujeito/entrevistado também possui diversas expectativas em relação à sua participação na *Entrevista*, que serão construídas sob a influência direta de vários fatores, tais como: as circunstâncias do atual momento vivido pelo sujeito, inserido em um determinado contexto sócio-histórico e cultural; as informações oriundas de outras experiências já vivenciadas; as elucubrações a respeito dos objetivos da *Entrevista* e do destino que será dado às informações fornecidas; as fantasias sobre as expectativas do entrevistador em relação ao que ele (entrevistado) deve informar ou da maneira como se deve comportar; enfim, tudo aquilo que se passa em sua mente e que esteja relacionado às expectativas relacionadas à sua participação na *Entrevista*.

O sujeito/entrevistado pode, também, interpretar a situação da *Entrevista* de inúmeras maneiras, conforme explica Szymanski (1998):

considerá-la uma oportunidade para falar e ser ouvido; acreditar que se trata de uma avaliação; sentir-se honrado (ou ameaçado) por ter sido escolhido; etc. A interpretação dada pelo entrevistado irá definir um sentido, uma direção, daquele processo interacional que se manifestará diferente conforme a situação é percebida por ele. O sentido dado pode ser, por exemplo: provocar uma determinada emoção no entrevistador (piedade, respeito, solidariedade, medo, etc.); ocultar ou distorcer informações fornecidas; evitar a aproximação do entrevistador, etc. Serão tantos sentidos, quantas forem as possibilidades das interpretações dadas (Szymanski, 1998). O pesquisador/entrevistador também não está isento de vivenciar suas próprias interpretações acerca da situação interacional constituída com o entrevistado e, ao longo da *Entrevista*, novos e diferentes sentidos poderão surgir em consequência de mudanças nas interpretações realizadas.

Para Szymanski (1998), uma *Entrevista*, como situação de interação, é sempre uma intervenção, uma vez que um ser humano nunca é neutro para outro ser humano. Na interação social da *Entrevista*, os protagonistas envolvidos influenciam-se mutuamente o tempo todo. O caráter interventivo dessa situação pode ser mais profundo ou superficial; abranger áreas mais expostas ou mais secretas da experiência do sujeito; desencadear discursos mais estruturados ou não, e muitas vezes surpreender o próprio entrevistador com a reação inesperada do entrevistado frente a uma pergunta.

De tudo visto até agora, podemos concluir que a *Entrevista* transcende a suposta neutralidade de um simples instrumento de coleta de dados para revelar-se em toda a complexidade de um fenômeno que a torna uma estratégia extremamente importante e útil de investigação científica. Reconhecer tal complexidade não inviabiliza a *Entrevista* como fonte de informações, mas amplia suas possibilidades de uso e, conseqüentemente, a obtenção de dados mais fidedignos, que propiciarão uma análise mais acurada do objeto de estudo.

Refletindo sobre a complexidade dessa estratégia de investigação, Szymanski (1998) acredita que só quando considerarmos os diferentes significados e sentidos emergentes em uma situação de *Entrevista* para todos os protagonistas é que poderemos caminhar para a compreensão daquilo que está se mostrando naquela situação. Essa compreensão tem um caráter descritivo e de síntese da informação recebida. O pesquisador/entrevistador, em sua análise, pode con-

siderar o conteúdo do depoimento, o tom emocional observado e os índices não verbais que percebeu. Isso tudo, longe de significar uma “adivinhação” do que o outro está sentindo, é a própria descrição da impressão a ele causada pelo relato do sujeito/entrevistado inserido na complexidade da interação social (Szymanski, 1998).

2- Entrevista Reflexiva: interação na investigação do fenômeno

Ao considerarmos que na *Entrevista* a narrativa em curso é construída na situação e se constitui no produto da interação entre os participantes, todos os protagonistas da *Entrevista* têm caráter ativo e o processo de produção de significados torna-se tão importante para a pesquisa social, quanto o próprio significado que está sendo produzido (Holstein; Gubrium, 1995).

Assim, conforme vai ocorrendo o processo de interação entre entrevistador e entrevistado, certo conhecimento vai sendo construído e organizado de uma forma específica e, no resultado final dessa organização, constatamos a participação de todos os protagonistas. Essa forma de organizar o conteúdo constitui-se em material de extrema importância para o pesquisador social, pois sua análise, juntamente com o conhecimento construído na interação, permitirá que sejam revelados aspectos importantes sobre o sujeito (ou sujeitos) da pesquisa, como, por exemplo: valores, crenças, opiniões, percepções sobre o real, estilo de comportamento, etc. Além disso, temos que ter sempre em mente que, ao informar sobre si, o sujeito também informa sobre o seu grupo social, sobre o ambiente onde está inserido que interage com outros contextos sociais, sobre a sua “subcultura” que se relaciona com a cultura dominante, sobre seu momento histórico pessoal constituído dentro de um contexto histórico social mais amplo, etc.

Considerando a interação humana como um aspecto de fundamental importância no fenômeno da *Entrevista*, Szymanski (1998) acredita que a situação interacional que ali se institui é uma ocasião ímpar de organização de ideias e de construção de um discurso para um interlocutor; fato que caracteriza um recorte da experiência e reafirma a situação de interação como geradora de um conhecimento. O significado que é construído na interação, ou seja, a informação que o entrevistador procura será disposta pelo entrevistado de uma forma

única e, naquele exato momento, pode-se ter acesso a um conhecimento que, às vezes, nunca foi tematizado antes pelo sujeito. Nas palavras da referida autora, “O movimento reflexivo que a narração exige acaba por colocar o entrevistado diante de um pensamento organizado de uma forma inédita até mesmo para ele” (Szymanski, 1998).

Neste ponto, em suas reflexões, Szymanski (1998) caminha para a construção da definição de um conceito muito importante: a *Entrevista Reflexiva*. O movimento reflexivo que a narração exige e que acaba levando o entrevistado a buscar uma organização para seu pensamento, realiza-se em uma *situação de análise reflexiva crítica*. Para Szymanski (1998), será nessa situação de reflexão que o entrevistado concordará em dar seu depoimento sobre determinada área de seu conhecimento, em uma circunstância oportunizada pelo entrevistador por meio de perguntas e sínteses que serão, gradualmente, apresentadas ao longo da *Entrevista*. Como produto resultante dessa interação estabelecida entre entrevistador e entrevistado, surge um conjunto de conhecimentos organizado de forma específica e construído com a participação de ambos.

Ampliando e aprofundando o conceito de *Entrevista*, Szymanski (1998) descreve esse fenômeno focalizando-o dentro de uma perspectiva até então inédita: destaca a relação reflexiva e dialógica estabelecida entre os protagonistas, relacionando-a à produção de conhecimento/significado ocorrida naquela situação interacional – surge, assim, o conceito de *Entrevista Reflexiva*. Portanto, o novo conceito de *Entrevista* remete-nos à situação de interação social ocorrida no encontro entre dois interlocutores, em que o *significado* (que é produto desta interação) vai sendo construído a partir, e em função, do processo de análise reflexivo-crítica instaurado entre os protagonistas.

Dessa forma, Szymanski (1998) compreende e descreve a *Entrevista*, enquanto estratégia de investigação, sob um novo ponto de vista: o da relação reflexiva. Assim, a *Entrevista Reflexiva*, como uma situação de interação humana, mediada por um processo de análise reflexivo-crítica, tem dois objetivos:

- a) Suscitar informações objetivas e subjetivas (essas últimas remetendo à construção do significado);
- b) Conduzir o processo de diálogo para que o tema discutido na *Entrevista* seja ampliado e aprofundado.

Esse último objetivo constitui-se em um aspecto fundamental da *Entrevista Reflexiva*. Isso porque, auxiliado pelas questões norteadoras dessa estratégia, o entrevistador organiza o conhecimento que vai sendo produzido na *Entrevista* e, conseqüentemente, favorece a criação de novos significados para o sujeito; assim como oportuniza situações para que esse sujeito (re) signifique antigos conhecimentos já possuídos.

Assim, a *Entrevista Reflexiva* vem a ser uma entrevista do tipo semiaberta, individual ou em grupo, realizada em pelo menos dois encontros. Apesar de não seguir um roteiro fechado, os objetivos do encontro devem estar claros para os participantes, assim como as informações pretendidas, facilitando, com isso, a compreensão do material produzido. Portanto, é importante a construção de um planejamento prévio em que estejam previstos os imprescindíveis momentos para: a apresentação do entrevistador e dos objetivos da *Entrevista Reflexiva*; o esclarecimento de detalhes quanto à forma de registro das informações; a especificação sobre quem e quantos participarão das *Entrevistas*; o agendamento sobre o local, o tempo de duração e o número de vezes em que elas ocorrerão, etc. (Szymanski, 1998).

Essa mesma autora descreve cinco tipos de questões que devem ser utilizadas pelo entrevistador, ao longo das *Entrevistas Reflexivas*, para que ele possa se orientar na condução do processo reflexivo. Cada uma dessas questões relaciona-se a um tipo específico de objetivo a ser alcançado no transcorrer da *Entrevista Reflexiva* e serve, ao mesmo tempo, de guia na interação que se estabelece e de estratégia para a ampliação e aprofundamento do material que vai sendo apresentado, ao longo da interação.

Nesse sentido, a primeira delas, a *Questão Desencadeadora*, refere-se ao tema central que está sendo investigado no momento na *Entrevista*, e deve ser suficientemente ampla para permitir que o entrevistado comente sobre aquele assunto pelo ângulo que achar melhor. As *Questões de Esclarecimento* são elaboradas pelo entrevistador quando este não entendeu algum elemento da fala do entrevistado e que, naquele momento, precisa ser esclarecido. As *Questões de Síntese* são colocadas, de tempos em tempos, com objetivo de resumir as informações recebidas, solicitando ao entrevistado que confirme a abrangência das mesmas. As *Questões de Aprofundamento* servem para o entrevistador expressar sua própria compreensão a

respeito do que foi dito. Finalmente, temos as *Questões de Diferenças*, que estimulam o entrevistado a apontar diferenças entre aspectos mencionados ao longo de sua fala, quer seja em relação a situações, sentimentos, perspectivas ou referências temporais.

3- Entrevista Reflexiva a partir do Registro de Observação

A *Entrevista Reflexiva a partir do Registro de Observação* (EROb) foi desenvolvida, a princípio, para atender nossa demanda por uma estratégia de investigação e coleta de dados que fosse coerente com os parâmetros metodológicos que balizavam o processo de pesquisa por nós implementado. Neste sentido, a EROb foi desenvolvida com base nos mesmos pressupostos da *Entrevista Reflexiva* e, fundamentalmente, possui os mesmos objetivos: a) suscitar informações objetivas e subjetivas e; b) conduzir o processo de diálogo de modo a ampliar e aprofundar o tema discutido. Na EROb também utilizamos os mesmos cinco tipos de questões propostas pela *Entrevista Reflexiva*.

Entretanto, considerando o objetivo fundamental do projeto de pesquisa que ocasionou sua criação, a EROb possui objetivos e procedimentos que lhes são específicos, os quais, a nosso ver, oferecem uma amplitude maior de captação de informações e de compreensão do fenômeno investigado. Neste sentido, os objetivos fundamentais da EROb são:

- a) “Emprestar” para a professora/entrevistada o olhar da pesquisadora/entrevistadora sobre a realidade de sua sala de aula, captado através das sessões de observações ali realizadas e registrado nos Registros de Observação (disponibilizados para a professora), propiciando-lhe assim a oportunidade de observar aquela realidade sob uma nova perspectiva;
- b) Oportunizar à professora/entrevistada um espaço de reflexão e discussão mediada em que ela possa refletir e discutir sobre as ideias, impressões e dúvidas surgidas em decorrência de **su**a nova forma de observar a realidade de sua sala (consequência da leitura do Registro de Observação);
- c) Propiciar à pesquisadora/entrevistadora oportunidade para coletar e trocar informações, investigando os aspectos relacionados à prática pedagógica da professora/entrevistada e às interações estabelecidas dentro da sala de aula.

Portanto, como podemos observar, o conhecimento construído na situação de *Entrevista Reflexiva a partir do Registro de Observação* (EROb) origina-se de uma construção conjunta, resultante da interação estabelecida entre a professora/entrevistada e a pesquisadora/entrevistadora. Nesta interação, tanto a professora quanto a pesquisadora participam, trazendo para a situação de *Entrevista* seus próprios conjuntos de conhecimentos.

No caso da professora/entrevistada, a mesma possui e traz para a EROb três conjuntos específicos de conhecimentos, os quais se constituem em focos de interesse da pesquisadora/entrevistadora:

- a) Os conhecimentos relacionados à sua área específica de formação; oriundos de suas experiências profissionais, pessoais e culturais, dentro dos seus diversos ambientes de interação social. Apesar desse conjunto de conhecimentos ser único e individual, a professora, como indivíduo pertencente a um grupo, traz em sua fala a representação de seus pares e possui certo conhecimento partilhado com eles (Bakhtin, 1986);
- b) Os conhecimentos relacionados à implementação de sua prática pedagógica: o modo como se dão as interações dentro da sala de aula; as dificuldades e facilidades encontradas por ela no enfrentamento de seu cotidiano; suas opiniões, concepções, e sentimentos a respeito de sua prática, de seus alunos e de si própria, pessoa e profissional, inserida naquele contexto;
- c) Por fim, o conjunto de conhecimentos construídos a partir de sua experiência como participante do processo de investigação mediado pela pesquisadora. Ou seja, o que significa para a professora estar participando da pesquisa: as impressões, os sentimentos, as expectativas e as dificuldades surgidas em decorrência de sua participação na pesquisa e de sua interação com a pesquisadora.

A pesquisadora/entrevistadora também possui e traz para a situação da *Entrevista Reflexiva a partir do Registro de Observação* certo conjunto de conhecimentos que são aqueles relacionados à sua área de formação acadêmica, às suas experiências profissionais, pessoais e culturais. Esse conjunto de conhecimentos está presente na *Entrevista*

de forma indireta, revelando-se no processo mediacional estabelecido entre ela e a professora como, por exemplo, no estilo da descrição feita pela pesquisadora ao registrar os eventos observados na sala de aula, ou na maneira como ela conduz sua interação com a professora, buscando garantir a ocorrência do processo de análise reflexivo-crítica. Além disso, no caso da pesquisa realizada, a formação da pesquisadora como psicóloga escolar favoreceu o exercício de uma prática de compreensão e interpretação psicológica que foi colocada a serviço do processo de análise reflexivo-crítica, nos diversos momentos de sua interação com a professora.

Resumindo, podemos dizer que o procedimento fundamental da EROb é o de possibilitar à professora/entrevistada um novo olhar sobre a realidade de sua sala de aula, um “olhar” oferecido pela pesquisadora/entrevistadora. Essa forma inédita de olhar para o contexto de sua atuação profissional, além de ampliar o conjunto de informações sobre o ambiente de sua sala, também favorece à professora um aprofundamento em sua forma de perceber e interpretar os aspectos relacionados à sua prática pedagógica e às interações estabelecidas daquele contexto.

As etapas do procedimento de aplicação da EROb são descritas a seguir:

- a) A pesquisadora realiza períodos de observação em sala de aula. São feitas as sessões de Observação com Registro (de aproximadamente 1h), em que os dias e horários são previamente agendados com a professora regente;
- b) Após cada sessão de observação, a pesquisadora produz um documento chamado Registro de Observação, que se constitui em uma descrição circunstanciada de tudo aquilo que a ela conseguiu observar e registrar por escrito, durante o período em que esteve dentro da sala;
- c) A pesquisadora entrega, com antecedência, uma cópia do Registro de Observação para a professora, depois solicita para que ela faça a leitura desse documento e destaque os pontos da descrição que mais lhe chamaram a atenção e quais ela gostaria de conversar em seu próximo encontro com a pesquisadora;
- d) A pesquisadora também lê, previamente, o Registro de Observação, em seguida, assim como a professora, faz um

levantamento dos pontos considerados mais relevantes e, então, decide quais pretende coletar informações e/ou aprofundar sua compreensão;

e) A pesquisadora, juntamente com a professora, ao realizar a *Entrevista Reflexiva*, a partir do Registro de Observação, segue os seguintes passos:

- Pesquisadora/entrevistadora e professora/entrevistada reúnem-se para discutir e analisar os aspectos que consideraram mais relevantes do Registro de Observação e, em seguida, dão início ao processo de análise reflexivo-crítica;
- O processo de análise reflexivo-crítica, na medida do possível, deve ser desencadeado por colocações da professora, que precisa ser incentivada a apontar os aspectos que mais lhe chamaram a atenção durante a leitura do Registro de Observação;
- Caso a professora não se disponha a iniciar a discussão apontando algum tópico de seu interesse, a pesquisadora/entrevistadora pode formular *Questões Desencadeadoras* com objetivo de desencadear o processo de análise reflexivo-crítica. A *Questão Desencadeadora* é construída pela pesquisadora com base em sua compreensão sobre o que está acontecendo ou sendo discutido em determinado momento da situação interacional estabelecida com a professora.

Entretanto, mesmo que a professora/entrevistada destaque, inicialmente, pontos relevantes do Registro de Observação, isso não impede que a pesquisadora/entrevistadora, ao longo da *Entrevista*, traga também para a discussão e análise os aspectos identificados por ela como importantes e que não foram mencionados pela professora. Nesse sentido, sempre que surgirem oportunidades, a pesquisadora pode e deve elaborar *Questões Desencadeadoras* relacionadas a aspectos importantes que tenham sido notados por ela e não foram comentados pela professora. Nesses momentos, é necessário que a pesquisadora/entrevistadora tenha sempre o cuidado de fazer colocações descritivas, seguidas por *Questões Desencadeadoras*. Essa recomendação justifica-se

pelo fato de que, em essência, o objetivo da *Entrevista Reflexiva a partir do Registro de Observação* é suscitar informações e conduzir o processo de diálogo de modo a ampliar e aprofundar a compreensão do tema em foco, não fazendo parte das atribuições da pesquisadora avaliar ou orientar aspectos da conduta da professora em sala de aula.

O fato da *Entrevista Reflexiva a partir do Registro de Observação*, como o próprio nome diz, desenvolver-se a partir de aspectos suscitados pelo registro descritivo (Registro de Observação) dos eventos observados pela pesquisadora na sala de aula da professora/entrevistada, confere às situações de entrevista, conotações ainda inéditas como estratégia de investigação qualitativa. Isso porque, como foi possível observar, o processo de análise reflexivo-crítica desencadeado desta forma, dentro daquele contexto interacional, produz um conjunto de informações muito significativo e amplia as possibilidades de compreensão do fenômeno estudado.

Assim, acreditamos que coletar informações ou discutir sobre aspectos relacionados à prática pedagógica docente ou refletir sobre situações que ocorrem no ambiente de sala de aula, será muito mais estimulante e provocador quando essa prática ou esse ambiente estiverem relacionados diretamente com a professora/entrevistada. A motivação da professora em participar desse processo de análise reflexivo-crítica também estará muito condicionada ao tipo de proveito que ela deseja obter ao participar do mesmo. Desse modo, a pertinência e a utilidade dessa participação, com certeza, serão muito mais evidentes para a professora se ela estiver refletindo e discutindo sobre questões relacionadas, direta ou indiretamente, à sua própria prática profissional, ou seja, questões que lhe interessam e preocupam.

Ao ler o Registro de Observação fornecido pela pesquisadora, muitas vezes, a professora constata fatos da dinâmica de sua sala ou observa aspectos relacionados à sua prática pedagógica sobre os quais ainda não tinha uma clareza de conhecimento. Isso torna a interação muito mais rica por conta das novas informações que vão surgindo e da situação de troca que se estabelece entre os participantes da entrevista, pois não só a pesquisadora/entrevistadora estará obtendo o conhecimento que deseja, como a professora/entrevistada também estará construindo, sistematizando ou (re) significando determinado conjunto de conhecimentos.

Além disso, quando a professora é solicitada a falar sobre sua prá-

tica e experiência pedagógica e sobre tudo mais que acontece em sua sala de aula, ela passa a ser reconhecida como alguém que possui um conhecimento que é do interesse do OUTRO, no caso, da pesquisadora/entrevistadora. Os relatos de experiência da professora, suas opiniões, suas avaliações, suas percepções sobre o que acontece em sua sala de aula constituem um conjunto de conhecimentos que é exclusivo e próprio dela.

Assim, ao reconhecer sua condição de detentora de saberes e de opiniões, que são valorizados dentro do microssistema das *Entrevistas Reflexivas a partir do Registro de Observação*, a professora abandona o papel passivo de mera fornecedora de informações, tão usual em entrevistas que visam “extrair do sujeito” os dados de interesse do investigador, e passa a assumir o papel de conhecedora, ou seja, de detentora de um conhecimento que é alvo do interesse do OUTRO. Essa mudança de perspectiva motiva a professora a assumir a posição ativa de colaboradora no processo de análise reflexivo-crítica instaurado ao longo das EROb(s), levando-a a contribuir de forma mais efetiva para o desvelamento do fenômeno em investigação.

4 - Processo de pesquisa revelando uma estratégia de intervenção psicológica

Como já mencionado anteriormente, a *Entrevista Reflexiva a partir do Registro de Observação*, a princípio, surgiu como resultado da busca por uma estratégia que nos parecesse mais adequada e eficiente na investigação e coleta de dados sobre o fenômeno que pretendíamos estudar. Porém, no transcorrer do processo de pesquisa, ao utilizarmos a EROb com as professoras participantes, começamos a observar a ocorrência de fatos inesperados relacionados à sua aplicação.

O referido processo de investigação contava, inicialmente, com um grupo de seis professoras, todas regentes em salas de primeira série do Ensino Fundamental de escolas regulares da rede pública municipal, onde estavam inseridos alunos identificados como deficientes mentais. O procedimento de aplicação das *Entrevistas Reflexivas a partir do Registro de Observação* foi realizado com uma professora de cada vez, para que pudéssemos ter um controle mais eficiente sobre o complexo conjunto de elementos presentes em cada etapa da investigação científica em andamento.

Assim, ao longo das EROb(s) realizadas com a primeira professora, constatamos significativas transformações em sua forma de perceber, refletir e interpretar determinados aspectos e/ou eventos ocorridos no cotidiano de sua sala de aula. Além disso, durante as sessões de Observação com Registro, surpreendemo-nos ao observar a ocorrência de algumas mudanças significativas no modo da professora programar determinadas ações dentro de sala, assim como também nos padrões das interações estabelecidas entre ela e seus alunos, especialmente com o aluno com deficiência mental.

A relação estabelecida entre as discussões e reflexões realizadas dentro do microsistema das *Entrevistas Reflexivas a partir do Registro de Observação*, e as mudanças implementadas pela professora em sala de aula eram tão evidentes para nós, como para a própria educadora. Naquele momento, registramos a constatação desse fato e permanecemos atentos a ele ao iniciarmos o trabalho com a segunda professora, a fim de verificarmos se a mesma relação seria de novo estabelecida entre os dois microsistemas: aquele constituído pelas EROb(s) e aquele da sala de aula.

Naturalmente, o processo de investigação desenvolvido com a segunda professora apresentou um conjunto peculiar de características. No entanto, novamente constatamos a interessante relação estabelecida entre as discussões e reflexões realizadas pela professora/entrevistada ao longo das *Entrevistas*, e as mudanças ocorridas não só em sua forma de compreender aspectos de sua prática pedagógica, como também em sua maneira de implementar ações no microsistema da sala de aula.

Naquela etapa da investigação, nossa aproximação com o fenômeno em estudo levou-nos a um novo questionamento: Será que além de servir como estratégia de investigação e coleta de dados, o processo de aplicação das EROb(s) estaria desencadeando mudanças no modo como as professoras estavam compreendendo determinados aspectos da sala de aula, os quais eram anteriormente ignorados ou menosprezados por elas, de tal sorte que as novas possibilidades de compreensão estariam suscitando, de alguma forma, mudanças efetivas na estruturação de suas ações dentro daquele ambiente?

A análise sistemática das etapas já cumpridas dos procedimentos da investigação, até aquele momento, caminhava no sentido de confirmar tal hipótese. Todos os nossos dados indicavam que, de fato, a participação das professoras/entrevistadas nas *Entrevistas Reflexivas*

a partir do Registro de Observação resultou em significativas transformações de aspectos importantes da implementação da prática pedagógica no contexto de suas salas de aula.

Na busca por entender o que estava acontecendo, encontramos na Teoria Bioecológica de Desenvolvimento Humano a explicação que justificava a ocorrência daquele fenômeno. Nesta parte da pesquisa, acreditamos ser pertinente situar o leitor em relação a alguns pressupostos e conceitos fundamentais apresentados por essa teoria. Vejamos a seguir esses pressupostos e conceitos.

A perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano, conforme proposta por Urie Bronfenbrenner (1996), parte do pressuposto de que o entendimento do ser humano exige mais do que a observação direta do comportamento de uma ou duas pessoas situadas no mesmo local. Tal entendimento requer o exame de sistemas de interação de múltiplas pessoas, não sendo limitado a um único ambiente, e levando em conta outros aspectos desse meio ambiente que vão além da situação imediata que contém o sujeito. Considerar o desenvolvimento humano fora dessa perspectiva ampliada, portanto, implica em uma *compreensão-fora-do-contexto*.

Para Bronfenbrenner (1996), o que importa para o comportamento e o desenvolvimento humano é o ambiente conforme ele é percebido pelo sujeito que dele participa e não conforme ele poderia existir na realidade. Esse autor acredita que “os aspectos do meio ambiente mais importantes na formação do curso do crescimento psicológico são, de forma esmagadora, aqueles que têm significado para a pessoa numa dada situação” (Bronfenbrenner, 1996, p. 19). Assim, para Bronfenbrenner (1996, p. 23)

O desenvolvimento humano é o processo através do qual a pessoa desenvolve adquire uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, e se torna mais motivada e mais capaz de se envolver em atividades que revelam suas propriedades, sustentam ou reestruturam aquele ambiente em níveis de complexidade semelhante ou maior de forma e conteúdo.

De acordo com a perspectiva bioecológica, existe uma acomodação progressiva, mútua, entre um ser humano ativo em desenvolvimento e as propriedades mutantes dos *ambientes imediatos* frequentados por esse indivíduo. Por definição, esses *ambientes imediatos* (ou

microsistemas) são todos os locais por onde o indivíduo circula e estabelece interações diretas com outras pessoas. A interação estabelecida entre a pessoa e o meio ambiente é bidirecional e caracterizada pela reciprocidade, ou seja, o indivíduo penetra no meio em que está inserido e o reestrutura, provocando ali transformações; enquanto que esse meio ambiente, agindo e reagindo às ações desse indivíduo, também exerce sua influência sobre ele, desencadeando um processo de acomodação mútua.

Retornando ao contexto do fenômeno, por nós investigado, podemos observar que tanto a professora regente como seus alunos frequentam diversos ambientes imediatos dentro e fora do contexto escolar, os quais formam uma rede sistêmica de interações que irá envolver e influenciar professora e alunos, dentre eles o aluno identificado como deficiente mental – foco de nosso interesse epistemológico.

Assim, dentre os *ambientes imediatos* frequentados pelo aluno deficiente mental inserido na escola, temos, por exemplo: o contexto da sala de aula, o pátio da escola, a sala da supervisora, a sala de atendimento educacional especial, o consultório de atendimento psicológico no Posto de Saúde, o contexto familiar, a igreja que ele frequenta com sua família, o clube esportivo que ele visita, etc.

A professora regente também participa de diversos *ambientes imediatos*, alguns até comuns aos de seus alunos, outros não, por exemplo, o contexto da sala de aula, o ambiente do pátio da escola, o gabinete da supervisora, a sala dos professores, o contexto familiar; o curso de especialização que frequenta; a casa de seu namorado, etc. Além desses, com o advento de sua participação no processo de pesquisa proposto pela pesquisadora/psicóloga, um novo ambiente imediato passa a existir para a ela, ou seja, aquele constituído por seus encontros semanais com a pesquisadora.

Portanto, todos esses exemplos são considerados *ambientes imediatos* daqueles sujeitos, uma vez que eles circulam diretamente em todos esses contextos, interagindo ativamente com os diversos elementos ali presentes e estabelecendo uma rede de interconexões entre os diversos *ambientes imediatos*, que assim se constituem por terem em comum a presença ativa do sujeito em desenvolvimento. De acordo com a perspectiva bioecológica de desenvolvimento, o meio ambiente relevante para o desenvolvimento do indivíduo não se limita a um único ambiente - o *ambiente imediato*. Ao contrário disso, o conceito

de *meio ambiente ecológico* inclui não só o conjunto de interconexões entre os vários *ambientes imediatos* pelos quais circula o indivíduo em desenvolvimento – seu mesossistema, como também envolve as influências externas oriundas de outros contextos mais amplos, nos quais estão inseridos esses ambientes imediatos – o exossistema.

Desse modo, os acontecimentos vivenciados e/ou as transformações sofridas pelo sujeito em qualquer um desses ambientes, de acordo com a importância e impacto com que forem percebidos e sentidos por ele, direta ou indiretamente, provocarão interferências que, consequentemente, repercutirão em seus outros *ambientes imediatos*. Nesse sentido, assim como os efeitos de acontecimentos vivenciados pelo aluno e/ou pela professora dentro da escola são, de alguma forma, levados por eles aos seus outros *ambientes imediatos*, também, o contexto da sala de aula sofre, o tempo todo, a influência das experiências e interações vivenciadas por eles nos outros ambientes frequentados fora da escola.

Por fim, em relação ao conceito de desenvolvimento humano, Bronfenbrenner (1996) afirma que qualquer mudança significativa nesse processo implica na possibilidade do indivíduo construir uma concepção mais ampla, diferenciada e válida de seu *meio ambiente ecológico*, fato que o tornaria mais motivado e capaz de se envolver em ações mais complexas e estruturadas, tanto em forma como em conteúdo, dentro daquele meio.

Assim, a compreensão do processo de investigação em curso, à luz dos pressupostos e conceitos da Teoria Bioecológica, nos revelou uma nova teoria explicativa para o que estava acontecendo, ou seja, uma teoria fundamentada nos dados obtidos do fenômeno em estudo (Glaser; Strauss, 1967; Strauss; Corbin, 1990), que será exposta a seguir.

No transcorrer da pesquisa, no momento em que iniciamos os procedimentos de coleta de dados, os encontros periódicos entre professora e pesquisadora criaram um novo ambiente imediato para ambas - o contexto das entrevistas. A díade interacional formada entre a professora/entrevistada e a pesquisadora/entrevistadora desencadeou o surgimento de um novo microsistema – o microsistema das *Entrevistas Reflexivas a partir do Registro de Observação*, o qual passou a integrar a rede sistêmica interacional da professora, e também da pesquisadora.

A análise dos dados revelou que, através das leituras dos *Registros de Observação*, a professora participante tinha acesso a um

significativo conjunto de informações sobre o microsistema da sala de aula, das quais muitas eram desconhecidas até então. Coadjuvante a isso, nos encontros com a pesquisadora, as EROb(s) oportunizava à professora um espaço privilegiado para conversar sobre as impressões que teve em relação às novas informações.

Assim, as *Entrevistas Reflexivas a partir do Registro de Observação*, realizadas a princípio com objetivo de coletar informações, tornaram-se momentos importantes de discussão e reflexão da professora não apenas sobre as novas informações contidas nos registros, como também sobre outros aspectos de sua prática, os quais eram suscitados pelas leituras e pela mediação estabelecida com a pesquisadora/entrevistadora. O contexto mediacional das *Entrevistas*, não raro, provocava mudanças importantes na forma da professora perceber, interpretar e avaliar elementos do microsistema da sala de aula e de sua própria prática pedagógica. Ao final da EROb, a professora “modificada” retornava para seu cotidiano escolar, onde então era possível observar mudanças significativas em sua maneira de implementar as ações ali realizadas em relação ao conteúdo e forma das atividades propostas, e também nos padrões de interação por ela estabelecidos dentro da sala de aula, em especial com o aluno com deficiência mental.

Desse momento em diante, no processo de pesquisa, deixamos de considerar a *Entrevista Reflexiva a partir do Registro de Observação* apenas como uma estratégia direcionada a investigar e coletar informações. A experiência com as duas primeiras professoras nos revelou outras possibilidades inerentes ao seu emprego. Tal constatação nos levou a novo questionamento: A EROb poderia ser utilizada como uma estratégia de intervenção em Psicologia Escolar, cujo objetivo primordial seria desencadear mudanças na prática pedagógica da professora e nos padrões interacionais estabelecidos dentro da sala de aula, no sentido de transformar aquele contexto em um ambiente efetivamente promotor de desenvolvimento dos alunos, em especial daquele identificado como deficiente mental?

Nesse sentido, passamos a pesquisar a utilização da *Entrevista Reflexiva a partir do Registro de Observação* através desse novo prisma, procurando elementos teóricos que pudessem sustentar nossa hipótese. Assim, no processo de pesquisa que se seguiu contamos com a participação de outras quatro professoras e, ao final do mesmo, chegamos a interessantes conclusões acerca da utilização da EROb.

O resultado final da análise categorial levou-nos a concluir que a *Entrevista Reflexiva a partir do Registro de Observação*, além de possibilitar a investigação de aspectos relacionados ao microssistema da sala de aula, também funcionou como excelente estratégia de intervenção psicoeducacional, interferindo de forma importante em aspectos do microssistema da sala de aula.

O exame dos dados demonstrou que o processo de análise reflexivo-crítica instaurado ao longo das EROb(s) provocou efetivas mudanças desenvolvimentais nas professoras participantes. As mudanças desenvolvimentais, segundo Bronfenbrenner (1996) qualificam o andamento do processo de desenvolvimento humano e revelam a ocorrência de modificações importantes e permanentes dentro desse processo. Quando uma pessoa vivencia uma mudança desenvolvimental em determinado ambiente imediato, muito provavelmente, esse fato influenciará outros ambientes frequentados por ela, os quais sofrerão as influências/consequências das transformações ocorridas em seu modo de ser e/ou de agir, interferindo assim, direta ou indiretamente, na rede sistêmica por onde circula. Entretanto, segundo Bronfenbrenner, para demonstrar que o desenvolvimento humano realmente ocorreu é “necessário estabelecer que uma mudança produzida nas concepções e/ou atividades da pessoa foi transferida para outros ambientes e outros momentos” (Bronfenbrenner, 1996, p. 28).

Nesse sentido, constatamos que as *Entrevistas Reflexivas a partir do Registro de Observação*, de fato, provocaram mudanças desenvolvimentais nas professoras participantes. O contexto interacional das EROb(s) oportunizou às professoras um espaço de interação e reflexão mediada, no qual elas puderam, efetivamente, pensar e discutir a respeito de ideias, impressões e dúvidas desencadeadas pela nova visão do ambiente de suas salas, fornecida pelos *Registros de Observação*. Assim, mediante os elementos de sua própria prática pedagógica, as professoras refletiram sobre fatos conhecidos, modificaram antigas concepções e construíram novos conhecimentos.

Ao longo do processo de participação nas *Entrevistas Reflexivas a partir do Registro de Observação*, foi possível constatar a ocorrência de mudanças desenvolvimentais nas professoras participantes. Tal fato pode ser comprovado quando, sob a influência das transformações sofridas em relação ao modo de perceberem e compreenderem elementos do microssistema de suas salas, elas retornaram ao cotidiano

profissional e promoveram modificações significativas nas ações ali realizadas, não apenas em relação ao conteúdo e a forma das atividades propostas como também nos padrões de interação estabelecidos.

Entretanto, as interações estabelecidas no microsistema das *Entrevistas Reflexivas a partir do Registro de Observação* não se desenvolveram ao acaso. Ao contrário disso, foram mediadas e dirigidas pela pesquisadora/psicóloga visando outro objetivo, além daquele de investigar e de coletar os dados. Ao longo das EROb(s), a interação foi organizada e dirigida de modo a assumir o caráter de intervenção direcionada cujo objetivo mediacional era desencadear determinadas reflexões na professora que provocassem significativas modificações em seu modo de pensar e agir em sua prática pedagógica, no sentido de transformar o ambiente de sua sala em um efetivo contexto promotor do desenvolvimento de seus alunos.

Portanto, a intervenção psicoeducacional promovida, em decorrência da participação das professoras nas EROb(s), era uma intervenção qualificada, pois suas consequências podiam ser caracterizadas em função de dois aspectos: 1) era uma intervenção *relacional*, ou seja, as mudanças observadas nas ações e interações da professora, dentro de sua sala de aula, surgiam relacionadas a transformações ocorridas em sua forma de perceber e compreender determinados aspectos de sua prática pedagógica, os quais eram discutidos no contexto das *Entrevistas Reflexivas a partir do Registro de Observação*; 2) era uma intervenção *direcionada*, isto é, a pesquisadora/psicóloga podia influenciar no rumo e na qualidade das mudanças que a professora viesse a realizar em sala de aula, e também nortear o processo mediacional de análise reflexivo-crítica estabelecido dentro do microsistema das EROb(s).

Assim, como já mencionado anteriormente, os resultados de nossa pesquisa (Dechichi, 2001) nos permitem afirmar que a *Entrevista Reflexiva a partir do Registro de Observação* se constitui em excelente estratégia de investigação e intervenção psicoeducacional, disponível para o Psicólogo Escolar, em especial para aquele envolvido com a formação continuada de professores. Outros trabalhos foram realizados utilizando a EROb, como os de Garcia (2005) e de Costa (2007), cujos resultados apontam no mesmo sentido que os nossos, confirmando as possibilidades da EROb como estratégia de investigação e intervenção psicoeducacional. Entretanto, acreditamos que novos estudos devam

ser realizados, contribuindo assim para a análise crítica da estratégia que ora apresentamos.

Ao finalizarmos, gostaríamos de expressar nosso desejo de que este trabalho contribua de forma significativa para o corpo de conhecimentos científicos na área da Psicologia Escolar/Educacional. Além disso, permanecemos na expectativa de que a *Entrevista Reflexiva a partir do Registro de Observação* seja útil para o Psicólogo Escolar, tanto no exercício de sua prática profissional como no processo de investigação científica.

Referências

- BAKTHIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BOGDAN, R.; BILKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Lisboa: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, P. Cultural Reproduction and Social Reproduction. In: BROWN, R. (Ed.). *Knowledge, Education, and Social Change: Papers in the Sociology of Education*. London: Tavistock, 1973. p. 71-112.
- BRONFENBRENNER, U. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The ecology of developmental processes. In: DAMON, W.; LERNER, R. M. (Org.). *Handbook of child psychology: theoretical models of human development*. New York: John Wiley, 1998. v. 1, p. 993-1.028.
- CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2008.
- COSTA, K. R. S. *A entrevista reflexiva a partir do registro de observação: possibilidades na formação continuada de professores*. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.
- DECHICHI, C. *Transformando o ambiente da sala de aula em contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental*. 2001. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Católica, São Paulo, 2001.
- DURANT, W. *A história da filosofia*. Rio de Janeiro: Nova Cultural, 1996.
- GARCIA, V. P. C. *Prática pedagógica e necessidades educacionais especiais: a relação diádica em sala de aula*. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.
- GLASER, B. G.; STRAUSS, A. L. *The discovery of grounded theory*. New York: Aldine, 1967.
- HOLSTEIN, J. A.; GUBRIUM, J. F. *The active interview*. London: Thousand Oaks; New Delhi: Sage Publication, 1995. v. 37.
- JANNUZZI, G. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. Campinas, SP: Editores Associados, 1992.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1996.
- STRAUSS, A.; CORBIN, J. *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. London: Sage Publications, 1990.
- SZYMANSKI, H. *A entrevista reflexiva*. São Paulo: PUC, 1998. Mimeografado.
- SZYMANSKI, H. Combining research with educational intervention. *RPN*, Oxford, v. 21, p. 32-45, April, 1996.
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1995.

Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses na Educação Inclusiva

Lázara Cristina da Silva
Marilúcia Menezes de Rodrigues

O cenário atual da Educação Inclusiva começou a se configurar a partir de 1990, com a Conferência Mundial de Jomtien, na Tailândia, resultando na Declaração Mundial de Educação para Todos em que os princípios educacionais, de forma geral, foram discutidos, debatidos e declarados. A partir dessa declaração, a educação insere em sua pauta de trabalho, como preocupação central, o atendimento a todos, respeitando a diversidade cultural e as diferenças individuais. O princípio básico, norteador de todas as ações educacionais, passa a ser o oferecimento de uma educação de qualidade para TODOS. Nesse contexto, a palavra TODOS assume seu pleno significado, não havendo espaços para as indiferenças relativas às condições sociais, econômicas, políticas, religiosas, culturais, étnicas, etc.

No entanto, a discussão mais específica sobre a Educação Especial aconteceu em 1994, quando o governo da Espanha organizou, em Salamanca, a Conferência Mundial de Educação Especial que teve o objetivo de definir princípios políticos e práticos para as necessidades Educativas Especiais. Entendemos que, partindo desse documento, se reforça mundialmente a compreensão de que o acesso e a permanência na escola regular de alunos com deficiência é um direito constituído, não estando condicionado ao encaminhamento e autorização das instituições de Educação Especial. O lócus da educação das pessoas com deficiência passa a ser a classe comum. Neste sentido, a escola

agora é uma instituição de todos e para todos. Entretanto, torna-se necessário mudar a mentalidade dos profissionais da educação e de toda a sociedade para o novo panorama que se pretende instalar.

Assim, acreditamos que a formação de professores apresenta-se atualmente como uma importante discussão que deve ser desencadeada pelos profissionais da educação, no intuito de romper com os paradigmas tanto da segregação quanto da integração das pessoas com deficiência, que antes não eram consideradas questões da educação em geral, rumo à construção de uma Educação Inclusiva. Entretanto, pensar um modelo educacional que inclui todos em um mesmo contexto é, no mínimo, contraditório com o atual modelo econômico, neoliberal, que, como sabemos, é extremamente excludente.

O processo de compreensão das políticas públicas da Educação Inclusiva tem produzido, na atualidade, um debate muito fervoroso, mesmo porque muitos autores defendem que a educação precisa deixar de agregar a inclusão enquanto adjetivo, uma vez que toda a educação, de maneira geral, precisa assumir este adjetivo, incorporando-o à sua existência, deixando, assim, de ser classificada em inclusiva ou não inclusiva.

Diante do exposto, demarcamos como objeto deste estudo, a compreensão de como o assunto da Educação Inclusiva, no que tange à escolarização das pessoas com deficiência intelectual, sensorial e física, tem permeado a formação de professores no âmbito: a) dos documentos educacionais oficiais de caráter normativo/determinativo e orientador¹ do Brasil pós-1990; b) dos atuais currículos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia, e dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* nas referidas áreas e/ou equivalentes espaços legítimos de formação de professores e demais profissionais que irão compor os quadros pedagógicos da escola; c) dos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições em estudo.

Visando delimitar o objeto desse estudo, em sua segunda parte

¹ Entendemos como documentos de natureza normativa e determinativa aqueles que possuem como objetivo determinar um conjunto de normas e/ou procedimentos que devem ser seguidos e/ou incorporados por todo o sistema de ensino do país; e por documentos de caráter orientador, aqueles que apresentam orientações que poderão ser ou não incorporadas pelos sistemas de ensino, que possuem como meta traçar e propor alternativas a serem incorporadas pelas instituições que as julgarem importantes, possuindo um caráter obrigatório de aceitação e incorporação.

destinada ao estudo dos currículos e documentos institucionais orientadores para a estruturação dos mesmos, optamos por estudar cinco das instituições públicas que compõem o Encontro de Pesquisadores em Educação da Região Centro-Oeste² (EPECO)³: Universidade Federal de Mato Grosso, campus de Cuiabá (UFMT); Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Campo Grande (UFMS); Universidade Federal de Goiás, campus de Goiânia (UFG); Universidade de Brasília (UnB); e Universidade Federal de Uberlândia, campus de Uberlândia (UFU)⁴. A nossa opção aconteceu motivada pelo fato de termos participado desde 2002 dos encontros do EPECO, contribuindo com a pesquisa na área, o que tem demandado um maior conhecimento, de nossa parte, da inserção desse debate na formação docente nesta região. Portanto, a seleção das instituições que compõem este estudo englobou as instituições de educação pública superior que participaram do EPECO entre o período de 2000 a 2006.

Consideramos como fontes de dados: a) as Leis, Decretos, Pareceres do Conselho Nacional de Educação e demais documentos nacionais emitidos pelo Ministério da Educação e/ou governo brasileiro, voltados para a organização e desenvolvimento da educação no país pós-1990, centrando-se naqueles que regulamentam e orientam a formação de professores; b) os documentos internacionais que orientam a elaboração de políticas voltadas para a educação das pessoas com deficiência intelectual, sensorial e física pós-1990; c) os Projetos Políticos Pedagógicos da UFG – campus de Goiânia; UFMT – campus de Cuiabá; UFMS – campus de Campo Grande; UFU – campus de Uberlândia; e UnB; d) os currículos atuais dos Cursos de Graduação, Licenciaturas em Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras,

² A saber, a região Centro-Oeste possui 43 instituições de ensino superior, e, dentre elas, sete são públicas, cinco são federais, três são estaduais, 34 são privadas e 01 comunitária. O conjunto geral dessas instituições engloba 342 cursos de Licenciatura, sendo 187 destes alocados em instituições públicas; 153, em instituições privadas e 02, na instituição comunitária. Possui, ainda, 200 programas de Pós-Graduação *strictu sensu*, sendo que 150 destes encontram-se em instituições públicas: 105 programas na área da educação, sendo 73 de mestrado e 32 de doutorado.

³ EPECO – Encontro de pesquisadores em Educação da Região Centro-Oeste do país. A “Anpedinha” do Centro-Oeste.

⁴ Este estudo foca as Instituições de Ensino Superior (IES) que compõem o “Encontro de Pesquisadores da região Centro-Oeste”. Dessa forma, Uberlândia faz parte do estudo, pois historicamente vem participando do EPECO e não dos encontros de pesquisadores da região sudeste.

Pedagogia e Matemática das referidas instituições, objeto deste estudo, e dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* nas áreas das respectivas Licenciaturas listadas anteriormente e/ou áreas afins das instituições, *corpus* deste estudo. Nessas fontes, serão localizados, destacados e analisados os aspectos relativos à formação docente e inserção nesta temática em que o empenho na escolarização das pessoas com deficiência intelectual, sensorial e física é relevante.

Nesses documentos institucionais, buscamos identificar a presença de orientações para a elaboração dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura, que respondessem à temática: “Formação de Professores para a Educação Inclusiva”, principalmente para a escolarização das pessoas com deficiência intelectual, sensorial e física. Utilizamos a análise documental para compreendermos o conjunto de dados selecionados. A nossa opção ocorreu por considerarmos que este “é um procedimento metodológico possível frente ao acesso a documentos que contêm proposições em termos das políticas educacionais” (Garcia, 2007b, p. 137). Com esta análise, buscamos a compreensão dos discursos que permeiam as propostas de formação de professores frente às questões da educação das pessoas com deficiência intelectual, sensorial e física nos diferentes níveis de ensino.

1 - Políticas de formação de professores e a Inclusão Escolar

Formar professores na perspectiva inclusiva conduz o professor a ressignificar seu papel de professor, o papel da escola e das práticas pedagógicas no interior do nosso ensino, em vários níveis que são marcadamente excludentes (que não excluem somente as crianças com deficiência) (Libório; Castro, 2005, p. 111).

A formação de professores destinada à atuação em diferentes níveis de ensino em uma perspectiva inclusiva é uma realidade que precisa ser considerada, pois o direito de diferentes grupos, inclusive pessoas com alguma deficiência física, sensorial e intelectual, encontra-se assegurado nos documentos legais que regem a educação brasileira. A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa por todos os sistemas de ensino, da educação básica à superior, e isso pressupõe implicações para a formação docente. Dessa forma, é pre-

ciso pensar uma perspectiva de formação de professores comprometida em romper com modelos de formação pautados em um conjunto idealizado de alunos, cuja compreensão de aprendizagem e desenvolvimento humano seja compreendida para além de um padrão normatizado de aluno. A presença dessa visão padronizadora na prática cria atitudes e ações despreocupadas com os mecanismos de exclusão do diferente.

Assim, se pretendemos construir uma sociedade cujo princípio é a inclusão de todos, é preciso investir não apenas na formação de professores, mas de todos os profissionais que a compõem. Nesse sentido, Libório e Castro (2005, p. 107) apresentam que

não precisamos somente de que os professores do ensino comum, formados nos cursos de pedagogia e outras licenciaturas, tenham uma formação para trabalhar visando à inclusão. Todos os profissionais precisam ser formados de acordo com o paradigma da diversidade, para se tornarem cidadãos eticamente comprometidos com a inclusão.

As discussões sobre a inclusão social e escolar da pessoa com deficiência física, sensorial e intelectual não podem se fechar nos cursos de Graduação destinados à formação de professores, ou seja, nas Licenciaturas. Essa temática necessita ser inserida nas demais áreas de formação profissional, no mínimo, por dois motivos: a) pelo fato deste profissional no exercício de sua profissão precisar lidar com pessoas com diferentes deficiências; b) e também pelo fato desse profissional, futuramente, tornar-se professor na educação superior e/ou básica⁵ e, dessa forma, mesmo não possuindo formação inicial, exercer a profissão.

Salientamos que o compromisso com a construção de uma sociedade inclusiva precisa envolver todos os espaços de formação de seus componentes, independentemente das funções e papéis que desempenham. No entanto, neste estudo, iremos nos restringir às discussões que lhe são pertinentes, ou seja, às políticas públicas de formação de professores e sua relação com o modelo de Educação Inclusiva, no tocante ao atendimento escolar das pessoas com diferentes tipos de deficiência.

⁵ Isso pode acontecer, pois a legislação brasileira atual permite que profissionais graduados, bacharéis, em diferentes áreas de atuação, frequentem um curso de formação pedagógica de 360 horas e tornem-se habilitados ao exercício da docência em diferentes níveis de ensino.

O estudo realizado até o presente momento nos permite destacar que as reformas econômicas e sociais e as políticas públicas de formação docente, que estão sendo propostas no Brasil, encontram-se, de forma geral, atreladas aos movimentos internacionais de profissionalização. Nesse movimento, no entanto, Scalcon (2005) chama atenção para as particularidades denotadas no desempenho do trabalho educativo, uma vez que essas políticas interferem não somente na compreensão do ser professor, mas impactam diretamente na sua formação, pois, à medida que se criam novas formas e *locus* destinados à formação, criam também uma lógica que aproxima as instituições formadoras dos sistemas de ensino e balizam os conhecimentos básicos destinados à formação do professor para atuar na educação básica.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96) é um forte exemplo dessa situação quando cria novos e diferentes espaços para a formação do professor. Essas políticas afetam diretamente a formação docente que, a partir de sua publicação, poderão ser implementadas em instituições que estejam compromissadas ou não com tripé ensino, pesquisa e extensão. Como desdobramento dessa ação, a formação de professores pode acontecer de formas distintas no país. Com certeza, haverá, no mínimo, dois grupos de profissionais com modelos de formação diferenciados. Um grupo cuja formação acontece distanciada da pesquisa, aligeirada e meramente “técnica”, o que dificulta o rompimento com os paradigmas tradicionais, pautados pela lógica binária já discutida neste texto. O outro, formado nas universidades públicas, cujos princípios se distinguem do primeiro. Para esse grupo de professores, formados nessas universidades, haverá a possibilidade de uma formação ampliada, com práticas de pesquisa e envolvimento na produção do conhecimento, em experiências de extensão, etc.

Em síntese, essa realidade contribuirá com a consolidação histórica da diferenciação nas possibilidades de escolhas e na qualidade de escolarização existente entre as classes privilegiadas e a massa da população brasileira. Refletirá, ainda, na divisão do trabalho, uma vez que, aos graduados em instituições do primeiro grupo, haverá a possibilidade de trabalho nas escolas destinadas às classes menos favorecidas economicamente⁶, realizando atividades de ensino, portanto, executoras. Para os demais, originários das classes favorecidas, que tiveram melhores con-

⁶ Destaca-se que a desvantagem econômica possui reflexos diretos nos aspectos sociais, culturais e educacionais.

dições de escolarização, portanto, de formação, haverá a possibilidade de atuação nas funções de gestores e planejadores educacionais, ou seja, esses profissionais, possivelmente ocuparão os melhores cargos e, conseqüentemente, terão os melhores planos de cargos e salários.

Esse movimento mantém o ciclo e a situação de exploração e expropriação das condições de vida digna de grande parte da população, amplamente apresentados por Coraggio (2003). Há, segundo esse autor, nessa situação, um fato que não pode ser desconsiderado: a criação no interior das classes trabalhadoras, de forma sutil e escamoteada, de mecanismos que a levem a pagar por duas vezes pela sua formação. A primeira vez por meio de impostos e taxas públicas e, a segunda, via mensalidades nas instituições privadas, espaços em que se tem dado a formação dessas pessoas.

A análise das políticas nacionais de formação de professores, implementadas a partir das reformas educacionais surgidas na década de 1990, evidencia a compatibilidade entre os objetivos da formação, apresentados nas orientações gerais dos organismos internacionais e multilaterais. Essas políticas pretendem instalar nos processos de formação de professores um modelo de formação compatível ao surgimento de profissionais do fazer, capacitados para reproduzir as tarefas planejadas e propostas por aqueles que compõem o grupo destinado a pensar, originário das classes privilegiadas economicamente⁷. Desse modo, de acordo com as recomendações desses organismos internacionais, cabe aos docentes brasileiros desenvolver competências para realizarem um bom trabalho. Segundo Freitas (2003, p. 1.097),

no âmbito das políticas de formação de professores mudanças significativas foram implementadas, objetivando a construção de um professor com habilidades e competências capazes de torná-lo a correia de transmissão, na escola e na sala de aula, das novas formas de laboralidade demandadas pelo nível de desenvolvimento do capitalismo na atualidade.

⁷ Este movimento de promover formação docente capaz apenas de executar ações e não propenso a pensar a ação não é novo. Historicamente, ele aparece e desaparece nas políticas educacionais. Há sempre os mecanismos de resistência e resiliências presentes na experiência docente, como formas de resistir a tais ações, o que demonstra o espírito de luta pelo reconhecimento e profissionalização docente existente na categoria.

Nesse movimento, de acordo com essa mesma autora, as dimensões voltadas para a “formação *omnilateral* dos educadores, a concepção de formação sócio-histórica em toda a sua plenitude – nos aspectos *cognitivo, ético, político, científico, cultural, lúdico e estético*”, que foram pautas de lutas travadas durante décadas pela categoria de professores, na tentativa de se “construir *como política de formação*” (Freitas, 2003, p. 1.117, destaque nosso), não são consideradas no documento das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica no Brasil (Resolução CNE/CP 1/2002)⁸. Pelo contrário, o documento recupera e reforça, “no conteúdo das matrizes, o caráter técnico-instrumental do trabalho docente – *o que e como ensinar* –, em detrimento do debate sobre os *fins da educação*, e do projeto histórico e social, abandonado pelas políticas neoliberais impostas nos últimos 10 anos” (Freitas, 2003, p. 1.117, destaque nosso).

A efetivação dessas políticas, segundo Catani, Oliveira e Dourado (2001, p. 73-74), iniciou com o movimento de reforma curricular dos cursos de Graduação que ocorreu em 1997 por meio do Edital n. 4 de 04 de dezembro de 1997, no qual a Secretaria de Educação Superior do MEC, SESU, solicitava a participação das Instituições de Ensino Superior por meio da elaboração e envio de propostas para compor o documento das Diretrizes Curriculares dos cursos de Graduação das diferentes áreas de conhecimento. Segundo esses autores,

os princípios orientadores adotados para as mudanças curriculares dos cursos de graduação foram: a) flexibilidade na organização curricular; b) dinamicidade do currículo; c) adaptação às demandas do mercado de trabalho; d) integração entre graduação e pós-graduação; e) ênfase na formação geral; f) definição e desenvolvimento de competências e habilidades gerais. Em suma, o objetivo geral que vem orientando a reforma é, justamente, “tornar a estrutura dos cursos de graduação mais flexível.

Os princípios fundamentais do documento pautam-se no mercado presente, nos modelos neoliberais, uma vez que preza pela adaptação do sistema de formação docente do país às necessidades oriundas do mesmo. Para atender a este modelo, torna-se necessária a ênfase em um

⁸ Resolução CNE/CP 1/2002. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 31, 9 abr. 2002. Republicada por ter saído com incorreção do original no *D.O.U.*, Seção 1, p. 8, 4 mar. 2002.

currículo dinâmico, flexível, com carga horária reduzida, resultando em um aligeiramento no processo de formação, de modo a disponibilizar ao mercado, profissionais aptos a desempenhar suas funções, de acordo com as demandas atuais. Ou seja, nesta perspectiva temos um profissional do saber fazer, acrítico, pouco propositivo, sem envolvimento com discussões mais amplas, de natureza política e educacional.

Esse mecanismo presente nesse instrumento de reforma educacional, segundo Catani, Oliveira e Dourado (2001), reforça e aproxima, de forma sutil e bem articulada, os fins da educação superior à formação para o trabalho, destituindo o seu compromisso com a formação do homem integral, o que implica em uma redução programada e proposital da função social da educação superior no país, que, aliás, deixa de ser entendida como educação e passa a ser tratada como ensino, algo pragmático e diretivo.

A questão central nesse cenário de diversificação e diferenciação da educação superior no Brasil, no tocante à reformulação curricular dos cursos de graduação não parece ser o da flexibilização curricular em si, uma vez que esta é expressão de diferentes concepções e desdobramentos acadêmicos. Por essa razão, é preciso ter claro que a política oficial, ao se apropriar e redirecionar essa temática, em uma perspectiva pragmática e utilitarista de ajuste ao mercado, reduz a função social da educação superior ao ideário da preparação para o trabalho, a partir da redefinição de perfis profissionais baseados em habilidades e competências hipoteticamente requeridas pelo mercado de trabalho em mutação (Catani; Oliveira; Dourado, 2001, p. 77).

Nesse sentido, o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, Resolução CNE/CP 1/2002, apresenta um teor altamente flexibilizador para os cursos de Graduação. Esse documento propõe a ampliação da flexibilidade quanto à organização (conteúdos e duração) de cursos e carreiras profissionais; sólida formação geral⁹; desenvolvimento de práticas de estudo independentes e individuais; valorização e reconhe-

⁹ A solidez na formação teórica parece contraditória, na medida em que se orienta para uma redução na carga horária geral dos cursos, sinalizando para um aligeiramento no processo formativo. Ainda, pela inserção de uma abordagem pragmática ao currículo, que não supera a dicotomia teoria x prática tão criticada pelos educadores, mas reforça a supremacia de um desses elementos, nesse caso, da prática.

cimento de habilidades e competências adquiridas durante o curso e antes de sua inserção no mesmo, por meio da valorização de experiências profissionais anteriores; e prevê ainda, a articulação entre teoria-prática e avaliações periódicas através de distintos instrumentos.

Consequentemente, Catani, Oliveira e Dourado chamam a atenção para leitura nas entrelinhas do discurso das Diretrizes. Para os autores, “as Diretrizes Curriculares, a despeito de indicarem, por um lado, processos de autonomização na composição curricular, podem, por outro, ser compreendidas como mecanismos de ajuste e aligeiramento da formação” (Catani; Oliveira; Dourado, 2001, p. 75). Pois, se forem considerados os interesses do mercado, este não possui interesse em ampliar o financiamento da educação pública, bem como não valoriza a formação acadêmica como processo de profissionalização integral do homem¹⁰. Ao mercado interessa o profissional que domina o fazer técnico necessário para desempenhar as funções que lhes são requeridas no seu posto de trabalho.

Dessa forma, o conceito de formação presente no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, segundo vários autores, entre eles: Pereira (1999), Freitas (2003), Oliveira (2004), Dias e Lopes (2003), Weber (2003), Maués (2003), sugere as orientações atuais dos mecanismos internacionais e multilaterais, que se balizam no modelo da racionalidade técnica. Assim,

nesse modelo, o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Portanto, para formar esse profissional, é necessário um conjunto de disciplinas científicas e outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para sua ação. No estágio supervisionado, o futuro professor aplica

¹⁰ O Estado, no entanto, não assume publicamente esse descompromisso com o financiamento da educação, e com o investimento na ampliação das condições de qualificação profissional dos professores, bem como, no estabelecimento de uma política justa de cargos e salários para a categoria. Assim, como estratégia, para reduzir custos e, ainda assim, criar socialmente, um imaginário coletivo de atendimento às lutas e demandas da categoria, passa a utilizar nos documentos legais a expressão “‘valorização do magistério’ para designar as questões relativas à política docente: carreira, remuneração e capacitação”. OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 25, n. 89, p. 1.132, set./dez. 2004.

tais conhecimentos e habilidades científicas e pedagógicas às situações práticas de aula (Pereira, 1999, p. 111-112).

Os fundamentos presentes no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica de 2002 são muito semelhantes àqueles existentes na Legislação Brasileira da década de 1970. Nesse documento o que se altera são as terminologias, pois estão revestidas de novas roupagens. No entanto, os fins são muito semelhantes, para não se dizer os mesmos: formar mão de obra técnica para o exercício profissional nas empresas e indústrias nacionais.

Nesse contexto, Freitas (2003) discute que um dos desdobramentos oriundos desse modelo de formação docente, proposto no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica de 2002, é a instalação no país de uma política de formação docente, configurada pelo aligeiramento e pela flexibilização curricular, cujas bases são de natureza técnico e profissionalizante¹¹. A adoção desse modelo, segundo a autora, acaba por:

- a) promover certo “rebaixamento das exigências no campo teórico e epistemológico, aliadas ao desmantelamento das instituições públicas universitárias e da expansão desqualificada do ensino superior privado [...] (Freitas, 2003, p. 1.106);
- b) privilegiar uma formação, cujo eixo central é a formação por competências orientada pelo movimento de ação-reflexão-ação, importado internacionalmente.

Nesse sentido, o discurso presente no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente na Educação Básica de 2002, reduz a formação acadêmica à profissionalização, e mais, transforma formação acadêmica e profissionalização em diplomação. Busca-se a diplomação dos professores que estão em serviço e daqueles que se pre-

¹¹ O movimento de reforma se compromete com uma formação aligeirada pautada em conhecimentos específicos e pedagógicos, aliada ao contato com a prática docente como suficientes para a formação de professores. Desconsideram-se as lutas históricas das associações da categoria que defendem a necessidade de se investir numa sólida base teórica para a formação do professor. Base esta, que segundo as associações da categoria, o torna capaz de responder de forma coerente diante da realidade educacional presente. Como se mobilizar por mudanças, se a formação não permite uma leitura crítica e articulada da realidade?

pararam para o serviço. Esse fato pode ser ilustrado nos princípios da formação referendados nas competências centradas nas habilidades individuais, e não em sua construção pela formação e profissionalização. O que parece sinalizar para um retorno às teorias da vocação, da aptidão inata para a realização de determinadas atividades. Nas palavras da autora,

as competências, portanto, caracterizadas como um conjunto de habilidades características de cada indivíduo, contrapõem-se, neste sentido, à dimensão conceitual de *qualificação profissional e profissão*, avalizadas pelo diploma e o qual dá força ao conceito de profissão, e passa[m] a estar no princípio da organização do trabalho, no lugar da qualificação/profissão (Freitas, 2003, p. 1.108-1.109).

Neste aspecto, a profissão é vista enquanto o domínio de um saber fazer, logo, uma vez adquirido, não pode ser questionado, esquecido, entretanto, pode ser aprimorado e melhor desenvolvido. Assim, segundo a autora, “as competências são apresentadas como propriedades instáveis dentro e fora do exercício do trabalho” (Freitas, 2003, p. 1.109). Ao ser entendidas como habilidades individuais, vinculam-se à subjetividade de cada pessoa que, durante o período de escolarização e/ou de educação, vão sendo desenvolvidas em conformidade com a “lógica da competitividade, da adaptação individual aos processos sociais e ao desenvolvimento de suas competências para a empregabilidade ou laborabilidade” (Freitas, 2003, p. 1.109).

Freitas (2003) continua debatendo os reflexos desta política de formação pautada na perspectiva técnico-instrumental. Apresenta como consequências e indicativos dos modelos de competências nos currículos propostos para a formação docente, pois estes

reúnem um conjunto de habilidades/capacidades/competências, centradas nos conhecimentos/conteúdos que as crianças devem aprender e que o professor deve ensinar. Nesta perspectiva restrita, reduzem o processo educativo ao processo de ensino-aprendizagem, à instrução, limitando as enormes possibilidades de formação de nossa infância e nossa juventude para seu desenvolvimento pleno e a produção de uma nova vida (Freitas, 2003, p. 1.116).

Esta visão técnico-instrumental¹² restringe a formação, a visão de homem e cidadão porque circunscreve a educação ao ensino, e este ao processo de ensino-aprendizagem, entendido como metodologia e não como processo de construção e reconstrução de um conjunto de conhecimentos e fazeres. Ademais, reduzem o homem ao trabalhador, e o cidadão ao consumidor.

Nesse contexto, impregnado de críticas ao modelo proposto, o Estado tenta minimizar os efeitos dessa mudança radical de posturas, de compromissos sociais e políticos apresentando um conceito sobre competências que, de forma discursiva, esconde e/ou disfarça o que se pretende implantar de fato. Assim, entende por competência a “capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experiências da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho”¹³

Analisando o impacto desse modelo de política de formação docente, Dias e Lopes (2003, p. 1.160-1.161) salientam que “as competências assumem, sobretudo, um enfoque comportamentalista e fragmentador, objetivando controlar a atuação profissional”. O que, segundo os autores, promove a formação de um profissional pautado na função docente, entendida como “uma dimensão técnica altamente restritiva de sua autonomia, criatividade e capacidade intelectual e política”. A formação do professor como sujeito da práxis social, entendendo a ação docente como uma prática eminentemente política, refletida e compromissada com a transformação social e do homem, defendida por Paulo Freire (1996), fica totalmente abandonada e abafada com o ressurgimento do tecnicismo.

Ao aprofundar nessa discussão desenvolvida sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica de 2002, ainda torna-se necessário arrolar ao debate o fato de este instrumento legal determinar que as competências profissionais, a serem constituídas pelos professores em formação, sejam fiscalizadas e/ou acompanhadas pelos processos diversificados de avaliação institucional, de caráter interno e externo, incluindo os

¹² Maiores esclarecimentos sobre as bases filosóficas do pensamento técnico-instrumental pode ser encontrado em Habermas (1990) na obra *Teoria e práxis: estudos de filosofia social*.

¹³ BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 1, de 29 de janeiro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores na modalidade normal em nível médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1999.

conteúdos trabalhados, os modelos de organização, o desempenho do quadro de formadores e a qualidade da vinculação com as escolas de educação básica. Todas essas ações são incidentes sobre processos e resultados. É o *Accountability*, ou seja, a contabilização dos resultados. Controlar e avaliar se os objetivos propostos foram alcançados com a produtividade e a qualidade pré-estabelecidos, promove a avaliação de desempenho do funcionário público e das instituições educacionais. O Estado cria a ideia de autonomia e de flexibilização, mas controla de forma centralizada, através do *Accountability*, os resultados dos projetos, dos programas e dos cursos de formação de educadores, no caso das políticas públicas educacionais (Pimenta, 1998).

Esse *Accountability*, associado à regulação, cria instrumentos de controle capazes de atingir os profissionais da educação nas suas dimensões relativas ao trabalho e à realização profissional. Segundo Freitas (2003, p. 1.108), “é este processo de *regulação* do trabalho, de habilidades, atitudes, modelos didáticos e capacidades dos professores, que vem orientando as diferentes ações no campo da formação”.

Ainda de acordo com Freitas (2003), esse caráter regulador do Estado encontra-se presente no interior das diferentes políticas públicas educacionais atuais. Como exemplo dessa prática de regulação, presente no estabelecimento dessas políticas públicas pode-se apresentar:

- a) a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais;
- b) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores;
- c) os mecanismos de certificação de professores e acreditação de cursos e instituições;
- d) os diversos mecanismos de avaliação e controle presentes nos sistemas de avaliação de estudantes – SAEB, ENEM, Provão e ENADE, dentre outros. Todos estes são instrumentos de domínio do Estado sobre o trabalho docente, que, além de atuar controlando o exercício da profissão, também o faz durante o seu processo de formação.

Criou-se no país a cultura da avaliação institucional, utilizada enquanto instrumento regulador do Estado que, segundo Dias e Lopes (2003), promove o condicionamento nacional de um perfil profissional do professor, que vai sendo constituído num processo contínuo de

adequação e enquadramento aos princípios determinados nas políticas públicas nacionais. Ressalta-se que “a cultura da avaliação não se restringe ao processo de formação inicial; prossegue pela formação continuada, difundida pelo lema *aprender a aprender*, e, ainda, serve como mecanismo de promoção salarial e desenvolvimento da carreira” (Dias; Lopes, 2003, p. 1.170). Nesse movimento, o professor encontra-se sempre em formação.

Nesse contexto, torna-se importante demarcar o tratamento que as políticas públicas nacionais atuais de formação docente oferecem à formação de docentes para atuar na educação especial. Os textos legais atuais, tanto a LDB/96, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial na Educação Básica de 2001, e o Parecer do CNE n. 17 também de 2001, dentre outros, introduzem no cenário educacional a figura do professor especializado e a do professor capacitado. A diferenciação entre as orientações para a formação dos dois profissionais é mínima. Ambos têm o mesmo modelo de formação. A distinção apresentada pela legislação entre esses dois profissionais encontra-se na função a ser desempenhada: a) o professor capacitado é considerado o executor e trabalha diretamente com o aluno; b) o professor especializado é considerado orientador e atua indiretamente com o aluno, orientando o trabalho do professor capacitado.

Não é possível identificar nesse modelo propostas de mudanças substanciais quanto à relação a ser estabelecida no campo teórico e prático da formação desses profissionais. Analisando essa questão, Prieto destaca que é preciso estabelecer e subsidiar políticas nacionais destinadas à formação desses professores no sentido de

conjuguar os objetivos maiores para a educação naquele sistema de ensino ao que se pretende oferecer como conteúdo nos programas de formação, visando que as mudanças sejam refletidas pelo conjunto dos professores acompanhadas de sustentação teórico-prática, e não impostas a revelia (Prieto, 2006, p. 59).

Ainda, com relação ao aspecto da especialização e diferenciação de papéis no exercício da profissão professor, Laplane (2006) e Garcia (2007a) chamam a nossa atenção para o ressurgimento da perspectiva

da divisão do trabalho no interior da função docente entre os que planejam e os que executam. Nesse caso, o planejamento é algo compatível com o professor especializado, que com as condições de formação atuais acaba atuando como um reproduzidor de orientações e atividades pensadas por outros intelectuais. Assim,

neste processo o controle simbólico materializa-se no conjunto de regras do dispositivo pedagógico que regula o acesso e a distribuição da consciência, da identidade e do desejo. No caso em questão, mais fortemente o controle faz-se sobre como os professores constroem suas identidades profissionais (Dias; Lopes, 2003, p. 1.159).

Dentre os aspectos destacados pelos autores acima, uma questão que julgamos importante ser pontuada neste texto é sobre o caráter de adesão acrítica, que é realizada por muitos educadores e intelectuais da educação em relação às políticas públicas e aos instrumentos de reforma, presentes nos diferentes instrumentos legais relativos à educação no Brasil, dentre eles, os das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica de 2002. Com o passar do tempo, tais educadores vão assimilando uma visão de trabalho e papel de professor que transfigura a sua identidade, cuja proposta de formação encontra-se ancorada na lógica do treinamento e, não mais, do ensino. Essa visão gera a “transformação de sua identidade, para não dizer, da ‘oferta’ de uma nova identidade e de um novo papel a ser por ele desempenhado no mercado educacional” (Scalcon, 2005, p. 122).

Em suma, esse modelo de formação e profissionalização docente, segundo Macedo (2003, p. 15), é compatível com o utilizado no início do século XX, correspondente a um currículo que “deveria se dirigir a finalidades mais funcionais e utilitárias, relacionadas com o destino social e ocupacional dos jovens americanos”.

Assim, de forma articulada, a adoção deste modelo atinge diretamente a forma de conceber e desenvolver o fazer educativo, cuja preocupação está em formar profissionais que agreguem um grupo de competências requeridas pelo mercado. O professor, como os demais profissionais, está sujeito ao mesmo processo. Para Saviani

É, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas “pedagogia das competências”

e “qualidade total”. Esta, assim como nas empresas, visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço; os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável. No entanto, de fato, *sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes*. Para que esse produto se revista de alta qualidade, lança-se mão do “método da qualidade total” que, tendo em vista a satisfação dos clientes, engaja na tarefa todos os participantes do processo, conjugando suas ações, melhorando continuamente suas formas de organização, seus procedimentos e seus produtos (Saviani, 2007, p. 1.253, destaque nosso).

Desse modo, a educação encontra-se à disposição do mercado, que produz pessoas adaptáveis às suas demandas, ou seja, consumidoras e com espírito competitivo, que buscam sempre sobrepor-se umas às outras, de forma a vislumbrar sempre o lucro, a manutenção do emprego e, por conseguinte, do *status quo*. Esse mecanismo, de acordo com Deleuze e Guattari (1995a), agencia as subjetividades dos homens e as controla de acordo com o desejo do mercado. Nesse movimento, a formação docente requerida não pode ultrapassar a compreensão instrucional e tecnicista, pois ao sistema econômico e político não interessa oferecer conhecimentos que propiciem a compreensão dos mecanismos de agenciamento e dominação presentes na sociedade e sublimados pela educação.

Quanto à inserção dos princípios do ideário inclusivo nas orientações legais, portanto, nas políticas públicas nacionais destinadas à formação de professores para atuar na educação básica, ela ocorreu e esses princípios podem ser encontrados no interior do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica das Diretrizes de 2002. Dessas orientações, foram extraídos pequenos fragmentos que sinalizam para essa questão. Além do que a LDB/96 dispõe com relação a essa temática, o texto do referido documento, no seu art. 2º, ao tratar da organização curricular a ser observada pelas instituições formadoras, aborda algumas orientações que podem ser consideradas indicativas da formação para a atividade docente, conforme o modelo de Inclusão Escolar:

- a) *o ensino visando à aprendizagem do aluno*. A formação precisa focar a importância de o professor considerar os diferentes

caminhos que cada pessoa pode utilizar para a aprendizagem, que as pessoas são diferentes e, como tal, aprendem com o uso de recursos distintos, heterogêneos, em tempos e situações díspares. Que não há ensino se não houver aprendizagem, etc., se não houver a busca pela formação de um profissional mais implicado na realidade de seus alunos, preocupado e comprometido com a aprendizagem dos seus alunos. É uma visão de educação pautada apenas no processo de ensino e aprendizagem, desconsiderando os demais aspectos da formação do homem trabalhador. Nesse sentido, é necessário um professor que domine as técnicas e recursos variados destinados ao ensino de conhecimentos curriculares predeterminados aos seus alunos independentes das condições que esses se apresentam. E não, um professor que pense o processo, que seja capaz de refletir sobre o currículo proposto e reformulá-lo. Em suma, um bom cumpridor de tarefas;

- b) *o acolhimento e o trato da diversidade*. Esse é outro indicativo da proposta inclusiva. Reconhecer a diversidade humana é apenas o primeiro passo para que de fato aconteça a inclusão, pois se torna necessária a compreensão da diferença, o reconhecimento de que não há processos de aprendizagem homogêneos, e que todos podem aprender, cada qual no seu tempo e da sua maneira. Uma vez que não se trata de reconhecer a diversidade e não, valorizá-la, compreendendo-a como diferentes formas de ser gente. O texto utiliza o termo diversidade, pontuando que o professor deve atender a pluralidade, o diverso; contudo, numa formação aligeirada, segundo o modelo que as políticas de formação apresentam, não lhe serão oferecidas condições para ir além do aceitar e respeitar as diversidades, pois compreender a diferença entre as terminologias (diversidade e diferença, respeito, tolerância, compreensão, etc.) e suas produções representativas no contexto social e educacional não será possível. Existe uma distinção profunda entre simplesmente aceitar e respeitar, e o processo de compreensão da diferença, que demanda das pessoas disposição e compromisso para trabalhar com o ser humano no sentido de contribuir com o desenvolvimento de um sujeito social, histórico e política-

mente consciente. Não se trata de apenas acolher a diversidade, mas de compreender a sua produção e complexidades na realidade de cada sujeito;

- c) *o aprimoramento em práticas investigativas*. A pesquisa pode representar um importante elemento de formação inicial e continuada para se romper com os modelos pré-estabelecidos e preconceituosos que impedem a concretização de propostas inclusivas. É preciso descobrir novas formas de ensinar para que todos possam ter condições reais de aprendizagem, isto é fato. Entretanto, há uma contradição nesse princípio, uma vez que o *lócus* de formação em que a pesquisa é parte da formação profissional e pessoal, historicamente, no Brasil, tem sido as universidades públicas, e, apesar disso, as reformas políticas educacionais têm apresentado clara obstinação por destituir e substituir essa possibilidade de contato e vivência da pesquisa na formação docente, uma vez que cria e financia outros *lócus* para realizar a formação desses profissionais, tais como os Institutos Superiores de Educação e as diversas Faculdades e/ou centros de ensino, num movimento de privatização da formação de professores no país, cujas bases do processo formativo centram-se no ensino. Um pesquisador precisa aprender a problematizar, a buscar conhecimento teórico que o possibilite enxergar a realidade com diferentes lentes e, para entendê-la, precisa aprender a sistematizar os conhecimentos e estudos realizados, dentre outras aprendizagens necessárias. Como isto será possível se estas experiências não forem exercitadas durante a formação? O espírito investigativo decorrente da formação para a pesquisa poderá contribuir com a ampliação das investigações relacionadas ao ensino para todos, porque precisamos compreender como ensinar e promover de fato a Inclusão Escolar de todos, com ou sem deficiência. Não podemos nos esquecer de que o grande problema a ser enfrentando continua sendo o ensino;
- d) *o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe*. O trabalho em equipe favorece a experiência com outras formas de pensar e aprender, o que contribui com a

formação de um professor propositivo e compreensivo com a diferença individual e coletiva. Esse princípio soa destoante de todas as bases que sustentam as reformas educacionais que apresentam uma formação individualista, substancialmente marcada pela competitividade e fragmentação do outro, destituída da compreensão da totalidade, mais técnica que política e participativa. Como formar hábitos de colaboração e trabalho em equipe com este modelo de formação?

Colaborando com essa discussão, Skliar (2006) e Freitas (2006) destacam que a formação de professores para atuar na Educação Inclusiva precisa preparar o docente para a equiparação de oportunidades e a qualidade dos serviços oferecidos a todos. Logo, a formação de professores para trabalhar em classes comuns com alunos com deficiência demanda objetivos comuns os quais são destinados a qualquer cidadão. Assim, segundo Freitas (2006, p. 169), é preciso “incluir programas/conteúdos que desenvolvam competências de um profissional intelectual para atuar em situações singulares”. Consequentemente, o profissional precisa ser capaz de “investigar, sistematizar e produzir conhecimento, por meio de leituras diversificadas, trabalhos escritos, emprego de recursos tecnológicos, análise de materiais didáticos, especialmente livros, vídeos, jogos e brinquedos a serem utilizados com os alunos” (Freitas, 2006, p. 170). A existência desse perfil de profissionais não pode ser alcançado com uma formação aligeirada e com bases extremamente praticistas como as que são propostas pelas reformas educacionais atuais.

Nesse sentido, Rodrigues (2006, p. 306) defende que a formação docente, tendo em vista a Educação Inclusiva, deve ultrapassar a formação acadêmica, atingindo a formação profissional, pois, para ele, a “profissão de professor exige imensa versatilidade, dado que se lhe pede que aja com grande autonomia e capacidade de delinear e desenvolver planos de intervenção em condições diferentes”. Dessa forma, não se trata de formar um professor centrado na discussão dessa temática com bases na disfunção, ou nas causas orgânicas da deficiência, mas, sobretudo, essa formação precisa abordar as discussões sobre a diferença, sobre o OUTRO, sobre as diferentes formas de se tornar humano e aprender no mundo. Lara e Larrosa expõem que essa forma

de organização e desenvolvimento da formação do professor aliada à adesão ao discurso praticista, assumido de forma ingênua por seus profissionais, reflete diretamente no processo educacional contemporâneo que, na sua prática profissional, como bons *sabedores do fazer*, bons praticistas, ignoram o processo de constituição da sua própria alteridade e a de seus alunos. Para esses autores,

somos nós que definimos o outro, especialmente quando essa nossa definição se supõe avalizada pelos aparatos que articulam uma função técnica ou perita dos distintos campos do saber; somos nós que decidimos como é o outro, o que é que lhe falta, de que necessita, quais são suas carências e suas aspirações. E a alteridade do outro permanece como que reabsorvida em nossa identidade e a reforça ainda mais; torna-a, se possível, mais arrogante, mais segura e mais satisfeita de si mesma (Lara; Larrosa, 1998, p. 8).

Nesse sentido, corroborando com as reflexões sobre a formação docente para atuar em classes comuns com alunos com deficiências, Skliar (2006, p. 32) defende que

se continuarmos a formar professores que possuam somente o discurso racional acerca do outro, mas sem a experiência que é *do/s outro/s*, o panorama obscuro e esses outros se seguirão sendo pensados como “anormais”, que devem ser controlados por aquilo que “parecem ser” e enfim, corrigidos eternamente.

Diante das análises realizadas pelos autores citados e mediante as configurações que as reformas educacionais na área da formação docente sinalizam a pretensão de promover a formação de um professor que reconheça o direito à diferença parece-nos um desafio quase intransponível, pois a compreensão do “conceito de diferença indica uma nova perspectiva epistemológica que aponta para a compreensão do hibridismo e da ambivalência, que constituem as identidades e relações interculturais” (Fleuri, 2006, p. 501), elementos que dificilmente são contemplados no atual modelo de formação docente proposto.

Entretanto, como realizar essa formação para atender as necessidades das pessoas com deficiências física, intelectual e sensorial inseridas nas classes comuns do ensino regular, considerando que, na

composição de um currículo de formação de professores, o que abarca a maior parte de sua organização são os conhecimentos específicos de sua área de saber¹⁴? O que se discute é que não há como pensar em formação sólida em tão pouco tempo de formação. Então, iniciam-se as prerrogativas de que a formação na Graduação é apenas a inicial e que o processo de formação continuada irá responder por essas lacunas. Desenha-se um eterno transferir de responsabilidades em que os resultados são sentidos na prática em sala de aula pelos alunos. Nesse sentido, Omote (2003, p. 157), um pesquisador sobre Educação Inclusiva, assevera que

os professores do ensino comum necessitam de uma sólida formação como um bom professor de conhecimento e experiência sobre algumas questões relevantes sobre os alunos com necessidades educacionais especiais e os recursos que podem ser utilizados na sua aprendizagem escolar.

A falta de formação docente apresentada pelo autor, no cotidiano das instituições causa grandes dificuldades. Primeiro, em decorrência do pequeno número de docentes com os requisitos destacados pelo autor, existentes atualmente no país. Segundo, essa situação não tende a ser superada se considerarmos todas as questões relativas ao modelo de formação docente atual. No entanto, não há como fugir dessa realidade, é preciso investir na formação desse docente com conhecimentos e experiência em escolarização de alunos com deficiência, para que possam atuar nos processos de formação de professores nos cursos de Licenciatura.

Por conseguinte, nesse movimento, formar professores para atuar em um modelo de Educação Inclusiva requer a compreensão das artimanhas e mecanismos utilizados pelo sistema capitalista, no delineamento dos espaços de ação política, sociais, culturais e econômicas. Uma vez que convivem, “harmonicamente”, num único espaço de formação, elementos constitutivos de diversas experiências que promo-

¹⁴ O que não pode ser desprezado, pois o conhecimento específico é necessário e não pode ser tratado de forma superficial. O que se questiona é o pouco espaço no currículo para as demais áreas. Alguns teóricos da área afirmam que esse é um problema da formação inicial e que na continuada essas lacunas podem ser resolvidas. Entretanto, consideramos um risco transferir conhecimentos prioritários para a formação docente, ou seja, para um futuro incerto.

vem a inclusão, a exclusão, a aprovação, a reprovação, o acesso, o não acesso, a permanência, a evasão, o público, o privado, a pessoa com deficiência física, intelectual e/ou sensorial, a pessoa que não possui estas deficiências, etc. São faces diferentes da mesma moeda. É preciso compreender que a “visão excludente convive com a Educação Inclusiva como reflexo de uma sociedade que se reorganiza sob novos padrões, sob novos valores mais humanos, abrangendo todos os excluídos [...]” (Rabelo; Amaral, 2003, p. 211).

Assim, para que seja possível a efetivação do modelo de Educação Inclusiva proposto, torna-se necessário que sejam consideradas algumas questões, a nosso ver, essenciais. Dentre elas, destacamos:

- a) Com relação ao contexto do sistema educacional em geral, há necessidade de superação das práticas excludentes existentes no cotidiano escolar. Historicamente, as experiências escolares desenvolvidas nas instituições educacionais do país trabalham com arquétipos homogêneos, padronizados, em que todos os alunos precisavam ser capazes de realizar, ao mesmo tempo, com igual índice de desempenho e aproveitamento, um grupo de atividades. Esse raciocínio e prática são originários em fundamentos incongruentes à perspectiva de Educação Inclusiva;
- b) Com relação ao contexto da formação de professores, há a necessidade de se preocupar com a formação dos professores em geral. Neste sentido, há que se ocupar também com a formação dos formadores desses profissionais (Bueno, 1993). Todos estes profissionais precisam ampliar sua formação pedagógica para conseguir aliar a pesquisa e a prática educativa relativa ao ensino e à aprendizagem. Quanto a esse aspecto, Terrazzan (2003) salienta a urgência em se aliar teoria e prática. Elemento ressaltado pelas diretrizes focando, entretanto, o elemento prático em detrimento do teórico. A autora considera que o elemento da prática, no entanto, não pode ser esquecido na formação desse profissional, pois “as dimensões práticas trabalhadas na sua formação inicial devem ser aquelas próprias para a sua atuação no campo do ensino/educação” (Terrazzan, 2003, p. 70). Neste caso, a realidade da educação básica precisa ser considerada e trazida para o espaço de formação. Esse é um enorme problema presente

nos cursos de licenciatura, uma vez que grande parte de seus docentes são bacharéis, com poucos conhecimentos pedagógicos e não possuem nenhuma proximidade com a realidade da educação básica. Quando se trata da vivência e/ou experiência educacional envolvendo pessoas com deficiência, essas questões se intensificam ainda mais.

Assim, esse contexto da realidade brasileira atual e das políticas educacionais, no campo do discurso, sinaliza para a necessidade de formar professores capazes de superar a concepção educacional presente na grande maioria das escolas do país, em que se o aluno não se enquadrar, não se ajustar ao modelo padrão de ensino e aprendizagem, ele será excluído e eliminado do sistema. Situações essas que, teoricamente, não encontram espaços para sua permanência, porque o que se propõe é um novo paradigma, o de Educação Inclusiva.

Considerações finais¹⁵

Diversidade, tolerância, Inclusão, pluralidade, reconhecimento, respeito são palavras cada vez mais vazias e esvaziadas, que significam, ao mesmo tempo, tudo e nada; marcas, clichês, etiquetas de consumo, mercadorias que se avaliam bem no mercado com alta da boa consciência: palavras que mascaram a obsessiva afirmação das leis e da excessiva ignorância dos sentidos (Larrosa; Skliar, 2001, p. 11).

¹⁵ Queremos deixar claro que o fato de apresentarmos, neste estudo, elementos que apresentam uma forte crítica ao modelo de inclusão educacional e, ao realizarmos a análise de nosso objeto de pesquisa, termos demarcado a necessidade da inserção da temática inclusão, mais precisamente da escolarização das pessoas com deficiência, no processo de formação de docentes para a educação básica e superior, *não indica* um elemento de contradição. Ou melhor, *não nos colocamos contra a inclusão das pessoas com deficiência nos contextos da escola comum. No entanto, defendemos que essa deva ser compreendida de forma crítica, e situada de maneira histórica, política, econômica e social, e não como uma prática neutra.* Neste sentido, queremos deixar claro em qual time jogamos. Nós jogamos a favor dos times que compreendem e valorizam as lutas sociais e políticas dos grupos em que se encontram afiliados às pessoas com deficiências intelectuais, sensoriais e físicas.

Nesta pesquisa, o problema que buscamos compreender girou em torno de três perguntas básicas:

- a) *Quanto à legislação*: Como as questões relativas à Educação Inclusiva, no que tange à escolarização das pessoas com deficiência intelectual, sensorial e física, têm sido abordadas na legislação educacional brasileira pós 1990, no tocante à formação de professores para a educação básica?
- b) *Quanto às instituições*: Como as instituições pesquisadas têm tratado a formação de professores para a educação básica, relacionada à escolarização das pessoas com deficiência intelectual, sensorial e física, em seus documentos oficiais internos, orientadores para a organização dos currículos dos cursos corpus desse estudo?
- c) *Quanto aos Currículos*: Como os currículos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas; Geografia; História; Letras; Matemática; Pedagogia; e dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* nas referidas áreas e/ou equivalentes oferecidos pela UFG, UFMT, UFMS, UFU e UnB, têm se organizado para atender aos princípios legais relativos a esta temática?

De maneira geral, objetivamos realizar uma leitura transversal dos referenciais teóricos que fundamentam as políticas públicas brasileiras destinadas à formação docente, presente nos documentos de caráter normativo/determinativo representados pelas leis e decretos e, aqueles de caráter orientador, identificando e analisando como a temática referente à Educação Inclusiva, no que tange ao processo de escolarização das pessoas com deficiências intelectuais, sensoriais e físicas; ainda, estendermos esse processo aos currículos dos cursos de Licenciatura em: Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia, e dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* nas referidas áreas e/ou equivalentes, oferecidos pela UFG, UFMT, UFMS, UFU e UnB, buscando compreender a inserção desta temática nos mesmos.

Especificamente, neste estudo, identificamos e analisamos: a) nas diretrizes gerais contidas na legislação educacional brasileira e internacional, na temática “formação de professores”, a inserção das questões relativas à escolarização das pessoas com deficiência

intelectual, sensorial e física; b) nos documentos institucionais: Projeto Político Pedagógico, Plano de Desenvolvimento Institucional, dentre outros que orientam a organização curricular dos cursos de Licenciatura das referidas instituições, a inserção da preocupação com a formação de professores para a escolarização do referido grupo de pessoas; c) como a temática referente à escolarização das pessoas com deficiência intelectual, sensorial e física é apresentada na organização curricular dos cursos de Licenciaturas em Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras, Pedagogia, Matemática, e nos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* dessas áreas e/ou equivalentes, nas referidas instituições, *corpus* desse estudo.

Transversalmente, nos objetos de estudo, pretendeu-se a compreensão das terminologias utilizadas para designar a educação de pessoas com deficiência intelectual, sensorial e física e suas implicações na construção do discurso presente nas políticas públicas de formação docente e Educação Inclusiva.

1) Quanto à legislação

a) *Constituição de 1988*, a inserção da temática “formação de professores” apresenta-se apenas no que se refere às condições de inserção e exercício na profissão, não tratando diretamente da sua formação para o exercício profissional. Quanto à temática relativa à educação das pessoas com deficiência (art. 208), essa garante que a escolarização e o atendimento educacional especializado ocorram, preferencialmente, na escola comum, além de sinalizar para a possibilidade de acesso dos mesmos aos níveis mais elaborados de ensino, de pesquisa e de produção artística. Entretanto, a Carta Magna vincula essas garantias às possibilidades de cada um, e não ao oferecimento de condições para este acesso por parte do Estado. Logo, se identifica a transferência de responsabilidade do âmbito institucional para o individual. Ou melhor, cabe ao sujeito com deficiência conseguir provar e promover suas condições de acesso e bom desempenho nesses espaços, destituindo a responsabilidade da equiparação destas do campo institucional. Quanto à terminologia utilizada para designar o grupo de pessoas com deficiência, o texto constitucional emprega o termo: portadores de deficiência, trazendo marcas do entendimento desta

como algo a parte do sujeito, algo que se porta, se carrega e, portando, algo que poderá ser tratado e curado. Isso revela traços da abordagem clínico-terapêutica, que concebe a deficiência vinculada ao ambiente clínico, relacionado-a a uma doença que precisa ser tratada e sucumbida. Todavia, destacamos que a Constituição de 1988 iniciou um novo marco para a educação das pessoas com deficiência, inserindo-as no debate educacional e provocando mudanças significativas na legislação dela decorrente;

b) *Legislação educacional nacional.* Esta pesquisa demonstrou que, apesar de o *locus* da educação das pessoas com deficiência intelectual, sensorial e física ser considerado, preferencialmente, na educação comum, no interior dos documentos, a abordagem desta temática ocorre em espaços claramente destinados à Educação Especial. Dessa forma, quando se aborda a formação docente, não aparece a preocupação específica relacionada à constituição de um professor com condições para atuar com a escolarização desse grupo de pessoas e, quando o faz, trata-a no sentido da diversidade humana que, na nossa percepção, não possui correlação com o seu necessário enfoque. As preocupações apresentadas centram-se nas condições de acessibilidade destas pessoas no tocante à estrutura física e adaptação de materiais de apoio e comunicação, não estando relacionados aos atos de ensinar e aprender, ações intimamente vinculadas à formação docente.

Esse fato revela que estamos em fase inicial de um processo de transformação, que demanda mudanças conceituais, portanto, de percepções ainda oscilantes e flexíveis. O que não invalida as intenções, mas as torna menos consistentes e efetivas, indicando uma pequena articulação entre os diferentes órgãos do Ministério da Educação, bem como, do Conselho Nacional de Educação, responsáveis pela educação no país. Por conseguinte, entendemos que o fato de esses documentos apresentarem uma abordagem fragmentada dos elementos: formação docente e escolarização das pessoas com deficiências intelectuais, sensoriais e físicas e seus componentes, fere o princípio da transversalidade presente na LDB/96. No qual a concepção de Educação Especial é de uma modalidade de ensino, que precisa perpassar toda a educação básica e superior do país¹⁶. Ou seja, não há que se criar um campo para

¹⁶ Essa constatação é decorrente desses assuntos encontrarem-se alocados em campos específicos de cada documento, centralizando-se sua organização em aspectos relativos a cada esfera de abrangência, não sendo tratados no documento

a educação especial, mas há que tratar de suas demandas e especificidades em todos os níveis de ensino. Essa situação pode ser verificada nos treze documentos, objetos deste estudo, que são posteriores a LDB/96 que não incorporaram essa visão como um princípio básico enunciado pela referida lei.

A existência da demarcação de campos de saber nos chamou atenção para duas questões que, a nosso ver, precisavam ser ponderadas. De um lado, apresenta-se a possibilidade de se garantir o fortalecimento da Educação Especial como um campo específico de conhecimento da educação, que não pode ser diluído nas discussões da Educação Inclusiva, descaracterizando suas especificidades¹⁷. Por outro, percebe-se a existência de certa incapacidade em articular este campo de conhecimento com os demais, demonstrando que ainda precisamos enxergar os conhecimentos e os processos educacionais fragmentados, cada qual em seu espaço, sendo classificados e distribuídos uniformemente, para visualizarmos sua legitimidade e profundidade.

Pensando nestas duas questões, ponderamos que não se pode incorrer na minimização dos saberes próprios da Educação Especial, como se eles fossem desnecessários quando tratamos de Educação Inclusiva. Essa *pseudo* ideia cria um imaginário coletivo de que a escolarização das pessoas com deficiência não demanda de um conjunto de saberes próprios. Acreditamos que não há como comparar as questões de escolarização das demais minorias com as decorrentes do mesmo processo envolvendo pessoas com diferentes níveis e formas de deficiência. Este pensamento é, no mínimo, ingênuo, pois ignora a complexidade e a profundidade decorrentes das diferentes formas e níveis de comprometimentos de uma deficiência, bem como das diversas formas de intervenção necessárias para o processo de ensino e aprendizagem desse grupo de estudantes.

Por sua vez, o discurso que prega a negação da Educação

de forma transversal, permeando as orientações dentro dos aspectos relativos aos itens em destaque, independentemente destes tratarem da escolarização das pessoas com diferentes formas e níveis de deficiência.

¹⁷ Essa questão pode ser percebida na análise dos documentos específicos da Educação Especial, uma vez que no último documento emitido pelo Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Especial, retoma a utilização do termo Educação Especial para demarcar os espaços próprios desta área. A terminologia Educação Inclusiva é utilizada enquanto uma perspectiva e não como substitutiva da Educação Especial.

Especial como uma área de saber tem desdobramentos nos currículos dos cursos de Licenciatura e Pós-Graduação que não criam espaços apropriados destinados à investigação e à produção de conhecimentos peculiares à escolarização das pessoas com deficiência. Essa situação aprofunda as dificuldades de escolarização desse grupo de aprendizes que não conta com a presença de profissionais qualificados para atuar no seu processo de escolarização.

Ainda, como desdobramento da descaracterização da Educação Especial como uma área do conhecimento, nós destacamos o fato de serem cada vez mais raros cursos de Graduação e/ou Licenciatura preocupados com a formação de profissionais para atuar diretamente com as pessoas com deficiência, pois estas estão incluídas no discurso da diversidade, da pluralidade, etc. Assim, não conseguiremos formar nem um profissional considerado especializado nem tampouco um polivalente. Essa realidade pode ser confirmada pela amplitude da região centro-oeste brasileira, tomada como *lócus* deste estudo, que envolve cinco grandes universidades públicas federais. Dentre essas universidades identificamos a presença de apenas um curso de Pedagogia que habilita professores para atuarem em espaços de escolarização de pessoas com deficiência mental.

Ademais, como resultante desta visão numa vertente mais radical, outro ponto que analisamos nos documentos nacionais foi a utilização da terminologia diversidade humana, como indicativo para a inserção da temática da inclusão educacional de forma geral nestes documentos. Essa terminologia possui um caráter muito amplo e não representa, em nosso entendimento, a incorporação nos documentos oficiais do país das lutas históricas dos grupos politicamente organizados das pessoas com diferentes tipos deficiências.

Para nós, a substituição da terminologia específica “Atendimento das necessidades educacionais relativas às pessoas com deficiências” por “Atendimento da diversidade humana” é parte do processo de descaracterização das lutas sociais realizadas pelos grupos organizados das pessoas com diferentes deficiências em busca por seus direitos. Esse processo cria um novo sentido em relação aos direitos conquistados pelas pessoas com deficiência, pois quebra o movimento de singularização das especificidades, sugerindo a inserção da pluralidade como princípio, o que, na análise de Skliar (2003, p. 122), rompe a relação com o eu, com o específico, para, simultaneamente, centrá-la em um outro “cuja

experiência deve ser idêntica a si mesma, assim poder ser organizada, legitimada, oficializada, arbitrada, nomeada e, sobretudo, compreendida pela mesmidade”. Concebemos que esse processo é parte do processo de naturalização da inserção das pessoas com deficiência no sistema comum de ensino, aliada ao discurso do múltiplo e do plural, do diverso, portanto, vinculado a características comuns a todas as pessoas. Sendo, portanto, deslocada do sentido da coletividade. Esse processo, ao naturalizar o discurso, promove a sua legitimação e, por conseguinte, sua legalização no sistema de ensino. Logo, não há necessidade de se promover uma formação docente que seja capaz de identificar e compreender a diferença enquanto uma condição humana, mas a diversidade. Em nome do diverso, do amplo, flexibiliza-se a formação, que acaba por não fazer nenhuma coisa, nem outra. Em contrapartida, não deixa de ser funcional ao sistema, pois, através do disciplinamento do corpo e do *self*, promove a naturalização da realidade das regras do jogo¹⁸ político, econômico e social presentes nos processos de formação docente e educacionais do país.

Aliado à utilização do termo diversidade, chamamos a atenção para a prevalência nos documentos analisados do termo *portador de* aliado aos demais vocábulos *deficiência* ou *Necessidades Educacionais Especiais*. A vinculação dessa terminologia a uma visão de deficiência compatível com a concepção clínico-terapêutica, em que esta se assemelha a uma doença que precisa ser tratada e curada, como indicativo de aquisição de condições para a inserção educacional e social, promove um distanciamento destes sujeitos com a construção de sua subjetividade e individualidade compatível com o reconhecimento da sua diferença. Assim, de acordo com esse pensamento, uma pessoa debilitada precisa se recuperar, superar a doença; precisa centrar suas energias para vencer aquilo que a impede de não se envolver em movimentos organizados, e cuidar de sua recuperação e bem-estar. Agindo assim, a preocupação dessa pessoa, via de regra, *não* recai sobre a coletividade, mas na sua condição vivida naquele espaço-tempo. Uma vez curada, sua condição inicial deixa de existir, isso faz com que ela não mantenha vínculos com movimentos coletivos. Esse termo parece

¹⁸ Compreendemos que as regras de um jogo podem ser definidas pelas estratégias que o compõem, podendo ser estas de natureza consciente, inconsciente, racionais, etc. Entretanto, devem ser funcionais e ajustáveis às demandas apresentadas no decorrer do mesmo.

encontrar outro sentido, aliando ao diverso, ao plural, que não sugere envolvimento da pessoa com deficiência em movimentos sociais em favor de uma coletividade, marcada por um conjunto de diferença de natureza circunstancial ou permanente, uma vez que sua utilização busca a neutralização¹⁹ da deficiência, sua anulação enquanto situação e/ou condição de existência que precisa ser considerada durante qualquer processo, seja ele educacional ou profissional.

A utilização destes termos possui o compromisso político com as políticas neoliberais na medida em que tentam descaracterizar a diferença que demanda atendimentos específicos através do elemento plural, diverso, ampliando-se aparentemente as condições de sua abrangência, mas na realidade o que ocorre é a sua descaracterização e não, o atendimento de suas demandas. Reforçando nosso entendimento de que o movimento de inclusão educacional é mais do que uma perspectiva de entendimento das demandas e necessidades da sociedade atual, mas que ele é parte de um poderoso discurso político e econômico interessado em controlar e produzir nossas subjetividades. Portanto, os documentos nacionais cumprem a função de regulação do discurso.

Esses entendimentos podem nos levar a pensar que a ausência de uma preocupação com a formação docente relacionada às demandas originárias do processo de inserção das pessoas com deficiência na escola comum e/ou mesmo a sua transferência para a formação continuada *lato sensu* é reflexo desta compreensão de que não há necessidade de se preocupar, nos processos de escolarização com o singular, com o específico, mas em promover uma formação generalista, flexível capaz de atender a todos, sem atentar para as necessidades peculiares de cada um. Estas são atendidas, apreendidas no fazer cotidiano, em que o profissional encontra-se imerso num processo contínuo e permanente de formação.

c) *Documentos internacionais*. Diferentemente dos documentos nacionais, neste item, destacamos apenas aqueles documentos internacionais relacionados à perspectiva da inclusão educacional. Há uma abordagem restrita aos aspectos relativos à formação docente para a escolarização de pessoas com deficiência intelectual, sensorial e física, na medida em que demarca apenas a necessidade de

¹⁹ Reforçamos que a neutralidade política não existe, o que ocorre com estes processos é a subjetivação do desejo da pessoa com deficiência, enfim, sua domesticação.

colaboração com a concretização das metas relativas ao oferecimento de educação de qualidade para todos, cujos reflexos destas orientações podem ser identificados nos documentos nacionais como a LDB/96 e o PNE/2001.

A Declaração de Salamanca de 1994, no entanto, avança sobre essa característica ao apontar a necessidade da inclusão da temática Educação Especial na formação de docentes que atuam e/ou atuaram na educação comum, com o objetivo de prepará-los para realizar o ensino de pessoas com deficiência no contexto de escola comum. O documento reafirma a necessidade de se promover a inserção no currículo de elementos relacionados à aprendizagem das habilidades requeridas para responder as necessidades educacionais especiais, e que essas habilidades sejam consideradas durante a avaliação dos cursos de licenciatura. Com relação à terminologia, há também a presença da expressão *portador de* que possui reflexos diretos dos documentos internacionais destacados neste estudo.

2) Quanto aos Documentos Institucionais

Nesta pesquisa, pudemos constatar que a existência da discussão sobre o assunto da formação de docentes para a Educação Inclusiva, no tocante à escolarização das pessoas com deficiência, encontra-se localizada em alguns cursos, não sendo parte de uma política institucional, uma vez que nos Projetos Institucionais: Plano de Desenvolvimento Integrado – PDI; Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação; Regulamento Geral dos Cursos de Graduação – RGCG, documentos que em linhas gerais orientam a organização dos currículos dos cursos de Licenciatura e Pós-Graduação, não apresentam orientações específicas, nem mesmo gerais, sobre esta questão.

Diante de tal realidade, desconfiamos de que a presença e/ou a ausência no interior das instituições e, por conseguinte, de seus cursos, de professores que possuem interesse acadêmico na área da Educação Especial e/ou Inclusiva, seja um elemento chave para a inserção da mesma nos currículos desses cursos. Essa nossa desconfiança se fortalece pelo fato de a inserção da temática apresentar-se em 100% dos cursos analisados, contemplada em forma de um ou mais

componentes curriculares, não sendo explorada considerando o princípio geral da transversalidade da mesma. Neste quadro, cabe apenas ao professor, que é pesquisador e/ou que possui inserção na área, a responsabilidade de desenvolver o trabalho acadêmico, isentando os demais de também se envolverem, aprenderem e de compreenderem suas demandas para promoção coletiva de um trabalho que, de fato, vise à inclusão educacional dos egressos dos cursos.

Outro modelo possível seria a inserção da temática como conteúdo, que é abordado nos diferentes componentes curriculares, de forma que todos os professores do curso os desenvolva articulado com suas metas e objetivos propostos, para que a inclusão educacional das pessoas com diferentes formas de deficiência seja uma tarefa dos profissionais do curso e não de apenas um profissional. Tornando esta uma prática mais coerente com os ideários da Educação Inclusiva, no entanto, complexa se considerarmos que a escolarização das pessoas com deficiência demanda conhecimentos próprios de uma área da educação específica: a Educação Especial. Dessa forma, destacamos duas possibilidades de inserção desse debate nos currículos:

- a) oferecimento de disciplinas diretamente relacionadas com a temática escolarização das pessoas com diferentes deficiências de caráter obrigatório;
- b) inserção de aspectos relacionados à temática no corpo das demais disciplinas oferecidas pelos cursos de Licenciatura.

A opção por um desses modelos tem suas implicações, representando, portanto, escolhas que demandam reconhecimento de suas limitações e possibilidades. Se optarmos pela *primeira possibilidade*, relativa ao oferecimento de disciplina(s) específica(s) que contemple(m) as demandas da temática, é preciso ter clareza de que estaremos apenas promovendo uma ação inicial e elementar no processo de formação docente para a escolarização das pessoas com deficiência, sendo um elemento situado e pontual na formação dos egressos dos cursos. Destacamos como fator limitador dessa opção, a vinculação do trabalho que envolve a escolarização das pessoas com diferentes deficiências, nas suas variadas formas de manifestação, aos profissionais que se encontram imersos academicamente na área. No entanto, por outro lado, há um aspecto positivo: a garantia de um aprofundamento da disciplina, por encontrar-se alojada em um espaço próprio que é

demarcado no currículo, sendo desenvolvida por profissionais que já estão envolvidos com projetos de diferentes naturezas na área: pesquisa, ensino e extensão. Há neste processo maior possibilidade de aproximação dos licenciandos e pós-graduandos com questões pertinentes ao contexto em foco, tocados pelo envolvimento natural dos referidos profissionais com a área, que possuem uma formação mais aprofundada, conhecimentos mais específicos que, em muitos casos, não são parte do cotidiano acadêmico de todos os docentes dos cursos de formação de professores.

Quanto à *segunda possibilidade* de inserção desse debate nos currículos, aquela em que se pretende diluir as demandas da temática no interior das suas diferentes disciplinas, destacam-se quatro pontos positivos:

- a) o fato de, neste contexto, todos os profissionais do curso necessitarem possuir uma imersão na temática para contemplá-la de forma coerente e contextualizada com as demandas apresentadas, o que no decorrer do processo poderá, de certo modo, provocar um compartilhamento de responsabilidades na formação de professores para a atuação em ambientes de escolarização com perspectivas inclusivistas²⁰;
- b) a existência de um ou mais componentes curriculares destinados a realizar tal tarefa amplia as possibilidades de uma formação docente mais apropriada ao trabalho em diferentes níveis da educação na perspectiva inclusiva, além de ampliar as condições de bom desempenho acadêmico de estudantes com alguma deficiência intelectual, sensorial e física, que por ventura venham adentrar o espaço universitário;
- c) o estabelecimento na instituição de uma postura inclusiva,

²⁰ Como exemplo desta segunda proposta, Rabelo e Amaral (2003) realizaram um estudo discutindo a formação de professores para a inclusão escolar, em que fazem uma análise do currículo do curso de Pedagogia da Universidade Católica de Goiás e apresentam uma proposta deste envolvendo a presença da temática educação inclusiva em todos os componentes curriculares do curso. No entanto, não temos notícias quantos aos resultados desta proposta, bem como de outras neste âmbito. RABELO, A. S.; AMARAL, I. J. L. de. A formação do professor para a inclusão escolar: questões curriculares do curso de pedagogia. In: LISITA, V. M. S. de; SOUSA, L. F. E. C. P. *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 209-221.

em que não há um grupo e/ou algumas pessoas que irão trabalhar para garantir a sua realização no interior dos cursos e da instituição, mas todos os que ali trabalham precisam se encontrar em condição de envolvimento e preparação para a construção de um espaço educacional e social capaz de atender os aspectos relativos à escolarização de todos;

- d) outro elemento a ser ponderado é o fato de atender de forma mais coerente às orientações da LDB/96, que entende que a educação especial é uma modalidade de ensino que precisa permear de forma transversal todo o currículo. Destacamos como um *elemento negativo* desta opção a possibilidade de no decorrer do processo não se realizar a formação necessária dos professores, por dois motivos básicos e interdependentes: a) a referida temática não ser objeto de estudo e preocupação dos docentes do curso, além de ser uma área complexa e demandar conhecimentos específicos da área da educação especial e; b) por consequência do primeiro, ser alocada como temática a ser contemplada no final do planejamento, o que, via de regra, acaba não ocorrendo ou, se acontece, é de forma superficial e aligeirada pela falta de tempo e/ou de conhecimento em profundidade da temática.

Neste contexto, uma situação desejável e prudente seria o compartilhamento no mesmo currículo das duas possibilidades, o que permitiria garantir aos egressos dos cursos de Licenciatura e Pós-Graduação uma formação mínima que lhes permitam compreender as necessidades eminentes aos processos de escolarização das pessoas com deficiência, bem como atuar mais assertivamente nos mesmos. Esta defesa se sustenta em dois aspectos:

- a) a necessidade de se considerar que a discussão relativa à inclusão educacional é bem ampliada e não se restringe apenas à questão da escolarização das pessoas com deficiência. Logo, a existência de um componente curricular aliado à inserção da temática aos demais componentes dos currículos dos cursos de licenciatura significaria o início de uma caminhada rumo à concretização das condições mínimas necessárias à consolidação, com responsabilidade, da Inclusão Escolar de todas as pessoas nos processos de escolarização;

- b) a necessidade de compreendermos que o processo de escolarização das pessoas com deficiência requer conhecimentos específicos relacionados às mesmas, não podendo ser assumido como um elemento geral e disperso no currículo. Dessa forma, se os currículos dos cursos privilegiassem essas duas possibilidades, seria a concretização do atendimento das demandas específicas de formação de professores para a escolarização de alunos com deficiência em contextos de Educação Inclusiva, pois se atenderia ao geral e ao específico, decorrente deste modelo educacional.

Prosseguindo nossas considerações, demarcamos que o fato de termos identificado uma ausência geral nas instituições, *corpus* deste estudo, de uma política institucional que demonstrasse um compromisso com a formação de professores para a Educação Inclusiva não indica que a instituição não tenha em seu interior outros espaços que trabalhem com a perspectiva de promover e ampliar as condições de promoção de uma Educação Inclusiva que, apesar de não ser parte de uma política institucional, atua no interior das instituições promovendo atividades que envolvam ensino, pesquisa, extensão e atendimento em Educação Especial, como é o caso da UnB que possui no interior da Faculdade de Educação um setor de educação especial²¹, e da UFU que também possui o Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial - CEPAE²². Vale ressaltar que não identificamos a presença de setores semelhantes nas demais instituições estudadas.

3) Quanto aos currículos dos cursos de Licenciatura e Pós-Graduação

Currículos dos cursos de Licenciatura. Constatamos que, dos vinte e nove cursos investigados, 45% apresentam em seus currículos a presença da discussão sobre Educação Inclusiva e/ou Educação Especial, e 55% não abordam essa temática. Dos que a abordam, em 46% dos casos, a discussão acontece em disciplinas de natureza obrigatória, envolvendo assim todos os estudantes do curso, e em 54% a

²¹ Endereço eletrônico: www.fe.unb.educaesp/

²² Endereço eletrônico: www.cepae.ufu.br

discussão acontece em disciplinas optativas.

Compreendemos que a inserção da temática relativa à escolarização dos alunos com deficiência intelectual, sensorial e física, nos currículos das Licenciaturas das instituições, *locus* deste estudo, encontra-se em processo inicial, sendo um espaço a ser construído em todos os cursos. Verificamos que há uma variação entre os campos de inserção dessa demanda, uma vez que no interior de uma mesma instituição a realidade é diferente, sinalizando para a necessidade da inserção dessa temática nos debates institucionais, pois esta não é uma demanda relativa a um curso da instituição, mas o é de toda a instituição, de todas suas Licenciaturas.

O fato de a discussão em 2008 ainda se encontrar em fase incipiente nos currículos dos cursos de Licenciatura demonstra a lentidão que a evolução da inserção desta temática tem caminhado, sendo que o Plano Nacional de Educação de 2001 já orientava a introdução de conteúdos curriculares que tratassem do processo de escolarização dos alunos com deficiência para cursos que formassem profissionais para atuação em áreas relevantes para o atendimento deste grupo de pessoas. Consideramos que a educação preenche os quesitos de área relevante para o atendimento deste grupo de pessoas, logo, a introdução destes conteúdos já deveria ocorrer desde 2004, ou seja, há quatro anos.

Constatamos um panorama muito preocupante na área de Ciências e Biologia que apresenta a inserção dessa temática em apenas 20% dos cursos investigados. Logo, percebemos que há ausência do debate nessa área em 80% dos cursos. Essa realidade indica que os egressos desses cursos, ao iniciarem seu trabalho como professores na Educação Básica, estariam defasados diante das demandas de escolarização próprias dos contextos de Educação Inclusiva, configurado no país. As áreas de História, Matemática e Geografia possuem uma situação semelhante, sendo que cerca de 40% a 50% dos cursos investigados apresentam a discussão. Entretanto, os cursos que a realizam são no âmbito de disciplinas optativas, não abarcando a todos os estudantes, pois o caráter opcional restringe e seleciona o grupo de cursistas.

A situação aparece invertida nos cursos de Pedagogia que possuem abrangência da temática em 80% dos cursos analisados. Nesse curso, a discussão aparece tanto nas disciplinas obrigatórias como nas optativas, como uma forma de ampliar o debate e as condições de aprofundamento na mesma. Ainda, na UnB é disponibilizado o curso:

“Magistério em Educação Especial: Deficiência Mental”, que tem como objetivo principal formar docentes para que possam atuar nos primeiros anos de escolarização das pessoas com deficiência mental.

A realidade encontrada parece indicar que, em decorrência de o Curso de Pedagogia ter sido historicamente considerado o responsável pela formação dos docentes que atuam nos anos iniciais da Educação Básica, níveis de ensino em que primeiro acontece às experiências de inclusão educacional das pessoas com deficiência física, sensorial e intelectual, os profissionais da área foram sensibilizados pela demanda provocada pelo referido movimento. Uma vez que as maiores dificuldades e/ou desafios na escolarização desse grupo encontram-se nas primeiras etapas de sua adaptação à escola, bem como desta com as necessidades e especificidades da criança. Há um esforço coletivo para que haja a aquisição da leitura, da escrita e dos conhecimentos básicos que compõem a referida etapa de escolarização.

Identificamos que, com exceção do curso de Pedagogia, há de forma indireta a presença de um movimento de transferência do enfrentamento desta questão para a formação continuada em serviço. Outro fator a ser destacado é o nosso entendimento de que a ausência do atendimento às questões legais relativas à inserção da referida temática, nos currículos de Licenciaturas e Pós-Graduação, objeto deste estudo, é um reflexo da mesma situação presente nas Portarias que aprovam as Diretrizes Nacionais para Formação de Professores de cada área investigada, que não orientam para a necessidade de inserção desta temática nos referidos currículos, fazendo alusão à mesma apenas quando o Conselho Nacional de Educação as remete às determinações presentes nas Diretrizes Nacionais para a Formação de Docentes para a Educação Básica do país. Dessa forma, chamamos atenção para duas questões que julgamos relevantes:

- a) de os profissionais atuantes nos processos de formação de professores, envolvidos nas diferentes Licenciaturas, não estarem cientes das demandas e realidades oriundas da educação básica do país, destino final dos egressos de seus cursos;
- b) o “desconhecimento”²³ por parte desses profissionais, que

²³ Não acreditamos em falta de conhecimento, mas em uma opção política pela não inserção, pelo prolongamento do processo para uma inserção futura e por não demandarem importância à inserção do referido debate nesta fase de formação, uma vez que a organização de um currículo exige que se façam escolhas, nem sempre fáceis de realizarem. Como diz um ditado popular “vão-se os anéis para

trabalham em diferentes esferas e funções no campo da formação de docentes, sobre a legislação nacional e internacional que abordam a inclusão educacional das pessoas com deficiência na escola comum.

Essa situação apresentada nos cursos de Licenciatura adia o contato com as demandas oriundas da escolarização das pessoas com diferentes tipos e graus de deficiência para o contexto da escola, extrapolando o ambiente de formação. Esta situação pode ser também fruto de um contexto histórico da educação nacional que não possibilitava a inserção nestes níveis de ensino da grande maioria das pessoas com deficiências intelectuais, sensoriais e físicas. Em síntese, a realidade apresentada indica que uma parcela significativa dos cursos de Licenciatura não está inserindo o debate da escolarização das pessoas com deficiência durante a formação de seus egressos.

Outra questão que verificamos, nesta pesquisa, e que queremos destacar é a identificação de apenas um curso que pretende habilitar profissionais para a escolarização de pessoas com deficiência focando a deficiência mental. Não identificamos nenhum outro curso ou disciplina que abordasse as demais deficiências. Essa realidade nos preocupa, pois se fundamenta em um discurso que não se exige uma formação específica mais ampla para atuar em processos de escolarização, em escola comum, envolvendo alunos com alguma deficiência com graus diferenciados. Neste discurso, porém, precisamos compreender a serviço de quem ele se coloca. Acreditamos que não é em favor do grupo de pessoas com deficiência, pois, se assim fosse, não teríamos tantos problemas no interior das escolas. Sabemos que os alunos possuem o acesso garantido à escola, porém, nem sempre lhes são oferecidas condições reais para sua escolarização. Por um lado, temos a especificidade na formação dos professores, como se esta fosse garantia de boas condições de ensino e aprendizagem aos alunos com deficiência; por outro lado, também é complicada a generalidade, pois com a carga horária mínima destinada à formação inicial contidas nos cursos de Licenciaturas, há uma apresentação ampliada e aligeirada dos conhecimentos, e não há aprofundamento em nenhum deles. Há que se buscar o equilíbrio entre as duas formas na utilização dos dife-

não se perderem os dedos”. As demandas para a formação inicial são cada vez mais amplas, em contrapartida, o tempo de formação cada vez mais restrito, então, faz-se o que pode, considerando a realidade da instituição e do curso.

rentes espaços da formação para aproximar os acadêmicos das diferentes formas de se relacionar com os objetos do conhecimento.

Currículos da Pós-Graduação stricto sensu. A realidade encontrada nos cursos investigados é que em apenas 9% destes possuem uma discussão sobre essa temática, portanto, há ausência deste debate em 91% dos programas investigados. Essa situação pode ser pensada como um indicativo importante:

1. para o quadro encontrado nos documentos oficiais das Diretrizes Nacionais de Formação de Professores e das Diretrizes Nacionais destinadas a cada curso investigado, aprovados pelo Conselho Nacional de Educação, uma vez que é nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, das Instituições Federais do país, que se encontram os grandes pesquisadores e produtores de conhecimento na área que fomentam os fóruns de debate e produção de discursos que irão subsidiar as políticas educacionais do país;
2. para a realidade encontrada nos cursos de Licenciatura investigados, como um reflexo dessa situação, pois estes são espaços legítimos de formação destes docentes em nível de Mestrado e Doutorado.

Entretanto, essa realidade não pode ser analisada sem considerarmos que a educação superior esteve, durante muitos anos, distante dos problemas existentes na educação básica e que a sua organização trata a questão do acesso das pessoas com deficiência com base no sistema de mérito, em que a inserção ao Ensino Superior se reserva apenas aos melhores, aos alunos brilhantes nas fases anteriores²⁴. Essa situação, historicamente, tem provocado a existência de um pequeno contato, em contexto de ensino e aprendizagem, dos profissionais que atuam nesse nível de ensino com acadêmicos com alguma deficiência intelectual, sensorial e física.

O conjunto desse processo provocou um atraso na inserção das discussões sobre a inclusão educacional das pessoas com deficiência na realidade das instituições de educação superior. Atualmente, essa

²⁴ Esse fato ainda encontra respaldo legal na legislação atual do país, considerando que este continua sendo o único nível de ensino em que o acesso ao mesmo continua sendo vinculado a um exame, seja o vestibular ou a outros processos alternativos, não menos excludentes, criados ao longo dos anos por diferentes instituições.

realidade tem sofrido alterações e o processo vivido pela educação básica na década de 1990 está se iniciando na educação superior, forçando as instituições a reverem seus currículos e suas práticas.

Salientamos que, em decorrência da realidade encontrada, a formação de professores para atuar em diferentes níveis da educação do país, no tocante à escolarização das pessoas com deficiência, tem acontecido em cursos de formação continuada em serviço. Esses cursos estão acontecendo na forma de especializações *lato sensu*, cursos de extensão oferecidos até mesmo pelas instituições investigadas e/ou pelas redes de ensino às quais se encontram vinculadas, uma vez que a formação inicial de maneira geral não tem se ocupado dessa tarefa.

Este estudo evidenciou que o processo de convencimento e naturalização do movimento da inclusão educacional não tem acontecido, na maior parte dos casos, na formação inicial, mas este acontece nos processos de formação dos professores em serviço, e por meio dos diversos mecanismos sociais de subjetivação das pessoas em geral. Acreditamos que é na articulação das forças de poder entre ambos que vão sendo criados e fortalecidos, na coletividade, valores e atitudes compatíveis ao que o sistema deseja²⁵.

O fato de insistirmos na necessidade de inserção da temática nos currículos dos cursos de Licenciatura e Pós-Graduação como condição de garantia mínima de formação adequada dos professores para atuar em escolas comuns, em contexto de Educação Inclusiva, portanto, não indica que desejamos contribuir com a ampliação e fortalecimento deste discurso. Pretende-se sua inserção de forma crítica, situada de maneira histórica, política, social e cultural nos diferentes espaços de formação. Não se trata de promover uma formação alienada de confirmação de um discurso, mas de promover a possibilidade de uma formação que permita a sua compreensão nos ditos e não ditos, no que aparece na referência concreta e, também, no que se encontra às suas margens, obscuro, latente, mas que existe.

Nos processos de formação, há uma tendência à valorização do

²⁵ O fato de os cursos de Licenciatura e Pós-Graduação não estarem contribuindo diretamente na ampliação e concretização desse discurso não implica em dizer que o mesmo não tem ganhado forças e se solidificado nos últimos anos. Assim, a ausência do debate no interior dos seus cursos não pode ser defendido enquanto uma ação de resistência das instituições de Educação Superior; pelo contrário, este fato tem fortalecido uma adesão acrítica ao discurso e à prática, propostos na Educação inclusiva.

plural, do diverso em detrimento da individualidade, da diferença e do múltiplo. A alteridade é tratada como elemento a ser domesticado, a ser subjetivado buscando um sujeito homogêneo, o público da educação para todos. Trata-se do elemento *todos* como um conjunto composto por sujeitos diversos, plurais, mas nem por isso, heterogêneos, visto que seus desejos foram capturados, subjugados aos interesses do sistema; o que homogeneiza os objetivos, as metas e as práticas cotidianas, movimentos analisados por Larrosa e Skliar (2001) e Skliar (2003). Nesse processo, a retórica da diversidade perpassa os discursos atuais da educação e cria um falso consenso, divulgando a ilusão de que há mudanças, mas na realidade não ocorre transformações substanciais.

Nas palavras de Larrosa e Skliar (2001), podemos compreender que a inserção do discurso da diversidade nos campos da legislação e, conseqüentemente, nos documentos das instituições de Ensino Superior e, em seus currículos, tem um sentido claro: o de submeter e controlar a defesa da alteridade e da diferença presente nos movimentos organizados representativos das pessoas com deficiência. Assim, o atendimento das necessidades educacionais das pessoas com e sem deficiência fica contemplado no termo “*todos*”, presente e defendido pelo discurso da Educação Inclusiva, que atende plenamente aos interesses econômicos do neoliberalismo. Nesse mesmo sentido, apoiamos em Foucault (1990) para dizer que a inclusão educacional é um mecanismo de poder disciplinar que, como a exclusão, representa um sutil mecanismo de controle e assujeitamento social, concretizado por meio da força de coesão existente em seu discurso nos documentos legais que fundamentam a educação no país.

Dessa forma, o discurso da inclusão tem se fortalecido à medida que se fundamenta no tripé: direito, poder e verdade. Os documentos analisados evidenciaram a sua presença enquanto discurso do direito, sendo consolidada enquanto uma necessidade e uma realidade. Assim, o poder nas suas formas de manifestação política e disciplinar vai sendo tecido, controlando os desejos e valores coletivos nos aparatos escolares e a dimensão da verdade está cada dia mais consolidada no discurso educacional que se pretende garantir as condições de acesso aos espaços oficiais de escolarização do país. Nesse processo, questionar a perspectiva desse modelo educacional é um risco, pois este já se consolidou enquanto uma verdade coletiva que se nutre e

fortalece nos argumentos basilares presente nas lutas históricas dos movimentos organizados das minorias pela garantia de seus direitos sociais, políticos e econômicos.

Entendemos que a força da inclusão educacional encontra-se justamente no fato de ela se tratar de um discurso e não de ações e experiências educacionais e, como tal, atuar diretamente na subjetivação e domesticação de nossos desejos coletivos. Assim, podemos verificar, no objeto desse estudo, a presença das três vozes utilizadas pelos equipamentos de subjetivação produzindo os sentidos necessários à solidificação deste discurso, quais sejam: as vozes de poder, saber e de autoreferência destacadas por Guattari (1999).

Por fim, destacamos a necessidade de compreendermos melhor o espaço das vozes de autoreferência e de suas possibilidades para a promoção de movimentos de *contradiscurso* em que se consiga desestabilizar o discurso em construção e abrir outras possibilidades de existência e de escolarização, sem o exercício da domesticação cega e irrestrita presente na forma da escola comum, pregado pela legislação atual. Há que se permitir a possibilidade de no ato de experimentar a diferença deixar que as pessoas existam e se humanizem livres de rótulos e formas que as enquadrem em um modelo padronizado de aprender e exercitar o seu direito à vida.

Referências

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, J. G. *Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e Práticas*. São Paulo: Summus Editorial, 1998. p. 11-30.

BRASIL. *Aviso Circular nº 277*, de 8 de maio de 1996. Trata de Orientação aos Reitores das Universidades Federais quanto a recomendações do Ministério para a observância da acessibilidade das pessoas com deficiência no Ensino Superior. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2008.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição de 1988*. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/legislacao/constituicao>>. Acesso em: 28 jul. 2007.

BRASIL. *Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001*. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Brasília: MEC, SEF, 1996.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2000.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002. Cria o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 nov. 2002.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 jul. 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Medida Provisória nº 765, 16 de dezembro de 1994. Recomenda a inclusão da disciplina "Aspectos ético-político e educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais", prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia em todas as Licenciaturas. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. *Diário Oficial da União*, Seção 1, Brasília, DF, p. 12, 11 nov. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Pró-formação*. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 1, de 29 de janeiro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores na modalidade normal em nível médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Parecer nº 17/2001, de 3 de julho de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2001.

BRASIL. *Parecer*, nº 5/2005. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Presidência da República. Medida Provisória nº 139, de 21 de novembro de 2003. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado aos Portadores de Deficiência, e dá outras providências. Brasília, 2003, *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 nov. 2003.

BRASIL. Resolução CEB nº 2, de 19 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1999.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2002.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura apoiada no Parecer CNE/CP nº 5/2005, incluindo a emenda que retifica o constante do Parecer CNE/CP nº 3/2006. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. *Resolução nº 13, de 13 de março de 2002*. Diretrizes Curriculares para os cursos de História, Aprovadas e analisadas pelo Parecer nº 492/2001 do CNE/CES. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. *Resolução nº 14, de 13 de março de 2002*. Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia. Aprovadas e analisadas pelo Parecer do CNE/CES nº 492/2001. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. *Resolução nº 18, de 13 de março de 2002*. Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras. Aprovadas e analisadas pelo Parecer do CNE/CES nº 492/2001. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. *Resolução nº 3, de 18 de fevereiro de 2003*. Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática. Aprovadas e analisadas pelo Parecer CNE/CES, nº 1302/2001. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares para os cursos de formação de professores. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Resolução nº 7, de 11 de março de 2002. Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas. Instituídas pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES) analisadas e aprovadas pelo Parecer do n. 1.301/2001. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2002.

BUENO, J. G. S. *Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?* Trabalho docente e formação de professores de educação especial. São Paulo: EPU, 1993.

BUENO, J. G. S. O aluno como foco de investigações sobre a escola: tendências das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação - 1981/1998. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., 2004, Curitiba. *Anais...* Curitiba: ENDIPE, 2004. 1 CD-ROM.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. de; DOURADO, L. F. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 22, n. 75, p. 67-83, ago. 2001.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? Trad. Mônica Corullon. In.: TOMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 75-123.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 1995a. v. 1.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 1995b. v. 2.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é filosofia? Capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Bento Prado Junior e Alberto Alonso Minoz. São Paulo: Editora 34, 1992. v. 2.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 24, n. 85, p. 1.155-1.177, dez. 2003.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. (Org). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 21-48.

FERREIRA, W. B. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p. 211-238.

FLEURI, R. M. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 27, n. 95, p. 495-520, maio/ago. 2006.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Histórias de violência nas Prisões. Tradução de Raquel Romalhte. Petrópolis: Vozes, 1990.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, H. C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007.

FREITAS, H. C. L. de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 20, n. 68, p. 17-43, dez. 1999.

FREITAS, H. C. L. de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 24, n. 85, p. 1.095-1.124, dez. 2003.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p. 161-181.

GARCIA, R. M. C. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. In: JESUS, D. M. et al. *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2007a. p. 11-19.

GARCIA, R. M. C. Reflexões teórico-metodológicas: Acerca das políticas para a educação especial no contexto educacional brasileiro. *Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 16, n. 27, p. 131-142, jan./jun. 2007b.

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

LAPLANE, A. L. F. Notas para uma Análise dos discursos sobre Inclusão Escolar. In: GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. (Org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 5-20.

LAPLANE, A. L. F. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 27, n. 96, p. 689-715, out. 2006.

LARA, N. P.; LARROSA, J. Apresentação. In: LARA, N. P.; LARROSA, J. (Org.). *Imagens do outro*. Petrópolis: Vozes, 1998. (Educação pós-crítica).

LARROSA, J.; SKLIAR, C. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autentica, 2001.

LIBÓRIO, Renata M. C.; CASTRO, B. M. Dialogando sobre Preconceito, Políticas de Inclusão Escolar e Formação de Professores. In: SILVA, J. D.; LIBÓRIO, R. M. C. (Org.). *Valores, preconceito e práticas educativas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 73-114.

MACEDO, E. Identidade profissional e diretrizes curriculares de formação de professores da Educação Básica. In: LISITA, V. M. S. de; SOUSA, L. F. E. C. P. *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 40-53.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 25, n. 89, p. 1.127-1.144, set./dez. 2004.

OMOTE, S. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, R. L. L. *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Ed. Unesp, 2003. p. 153-169.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 20, n. 68, p. 109-125, dez. 1999.

PIMENTA, C. C. A reforma gerencial do Estado brasileiro no contexto das grandes tendências mundiais. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 5, p.173-199, set/out.1998.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

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

RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

SAVIANI, D. *Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra Política Educacional*. 2. ed. Campinas, SP: Editores Associados, 1999.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 28, n. 100, p. 1.231-1.255, out. 2007.

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

SILVA, J. D.; LIBÓRIO, R. M. C. (Org.). *Valores, preconceito e práticas educativas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

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

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

TERRAZZAN, E. A. As diretrizes curriculares para formação de professores da educação Básica e os impactos nos atuais cursos de Licenciatura. In: LISITA, V. M. S. de; SOUSA, L. F. E. C. P. *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 56-77.

UNESCO. Conferência de Jomtien. *Declaração mundial sobre educação para todos*. 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2007.

UNESCO. Convenção da Organização dos Estados Americanos. *Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001*. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/decreto3956.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2007.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília, DF: Corde, 1994.

UNESCO. Congresso Internacional Sociedade Inclusiva. *Declaração Internacional de Montreal sobre inclusão, em 5 de junho de 2001*. Montreal, Quebec, Canadá. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2007.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Conselho Universitário. *Plano de Desenvolvimento Institucional*. Planos Anuais de Atividades – PAA. Orçamento Programa Interno. 2007. Disponível em: <http://www.unb.br/iq/informes/consuni/pdi2006_2010_opi_2007_2008.pdf>. Acesso em: abr. 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. *Plano de Desenvolvimento Institucional: 2005-2010*. Disponível em: <www.ufmt.br/pdi/word/PDI_III_Aspectos_Teoricos_e_Metodologicos.pdf>. Acesso em: abr. 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Conselho Universitário. *Resolução CONSUM nº 06/2002*. Uberlândia, 2002.

As políticas públicas de inclusão e as Universidades Federais Mineiras

*Nivânia Maria de Melo Reis
Priscila Augusta Lima*

1. Introdução

O trabalho aqui apresentado deriva de uma pesquisa de mestrado que se refere às políticas de inclusão do aluno com deficiência no âmbito das Universidades Federais Mineiras (UFM), apresentada em 2010 na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG). O foco dessa pesquisa foi investigar o processo de organização e estruturação das políticas de inclusão de alunos com deficiências nas UFM, com o objetivo de conhecer esse processo considerando os limites, possibilidades e impasses das instituições públicas no desenvolvimento de ações inclusivas no período de 2003 a 2007 com o propósito de assegurar acesso e permanência aos alunos com deficiências.

A pesquisa se desenvolveu a partir do referencial teórico pertinente à área, da legislação vigente, dos dados do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre a inclusão nas UFM nesse período e também dos dados coletados sobre as UFM por meio de questionários e entrevistas.

No delineamento do percurso metodológico foram selecionados instrumentos que possibilitassem o conhecimento, a análise e compreensão do processo de implementação e efetivação das políticas de

inclusão de alunos com deficiências nas UFM. Assim, para a realização deste trabalho, optou-se pela utilização da abordagem quantitativa lançando mão de dados e percentuais relativos à inclusão no ensino superior, e qualitativa na descrição e explicação dos dados obtidos. A orientação fundamental nesta investigação concentrou-se na análise e na compreensão do processo de implementação e efetivação das políticas de inclusão de alunos com deficiências e dos meios favoráveis à inclusão destes alunos nas UFM.

Em relação ao problema da pesquisa proposto e a escolha do tema da inclusão de alunos com deficiências, é importante salientar que o campo definido foi o Estado de Minas Gerais e, especificamente, as suas onze universidades federais que pertencem a esse estado. Para sujeitos informantes da pesquisa, os escolhidos foram os professores ou técnicos educacionais que atuam no processo de inclusão nessas universidades, nos núcleos ou nas comissões de acessibilidade. Essa escolha se deve pelo fato dessas pessoas, geralmente, serem as que podem fornecer informações do processo de implementação da inclusão de pessoas com deficiências em cada uma dessas instituições.

O período entre 2003 e 2007 foi selecionado tomando como base a publicação da portaria nº 3.284/2003, prevendo a criação de condições de acessibilidade para pessoas com deficiências na instrução dos processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de Instituições de Ensino Superior (IES). A portaria refere-se aos alunos com deficiências e aos suportes que devem ser oferecidos para cumprimento de seus direitos quando matriculados nas IES. No período delimitado, foram enfatizadas também as discussões sobre a democratização da universidade pública e as reivindicações de setores que buscavam acesso a esse direito. Além da legislação, foi iniciado também, nesse mesmo período, o programa incluir do MEC¹, que oferece apoio aos projetos educacionais para melhoria das condições de acessibilidade nas universidades federais.

Para realização da pesquisa, foram utilizados diferentes instrumentos de coleta de dados. Além da pesquisa bibliográfica e documen-

¹ O Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR) tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior (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.

tal, foram utilizados onze questionários e duas entrevistas semiestruturadas, dirigidas a profissionais de duas das universidades participantes da pesquisa.

O questionário constou de questões abertas e fechadas, referentes a atual situação do processo de inclusão de graduandos com deficiências nas UFM. O objetivo da aplicação desse questionário foi conhecer as ações já desenvolvidas, as ações em desenvolvimento e as dificuldades que as UFM têm encontrado no processo de estruturação para cumprimento das políticas públicas inclusivas, decorrentes de determinações legais e de reivindicações de movimentos sociais.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas nas cidades de residência dos professores das duas universidades selecionadas. As entrevistas foram gravadas² sendo realizada, após essa etapa, a análise e categorização de dados referentes às duas universidades. Considerando as prerrogativas previstas na aprovação do projeto pelo comitê de ética, foram designadas letras aleatórias para cada uma das universidades.

Em relação à análise dos dados coletados, manteve-se a perspectiva prevista para o estudo exploratório e que combina a pesquisa quantitativa e a qualitativa. Para tanto, considerou-se que a análise de conteúdo foi a perspectiva mais apropriada, sobretudo por possibilitar uma descrição mais objetiva e sistemática do conteúdo manifesto nas comunicações (Bardin, 1995). A operacionalização dessa proposta de análise contemplou as etapas de ordenação, de classificação, de tabulação e de análise final dos dados.

A análise final foi realizada tanto do ponto de vista qualitativo quanto quantitativo. Em um primeiro momento, fez-se necessário organizar os dados em tabelas³ para uma visualização dos dados obtidos e, também, para organização de muitos dados dos questionários. Desse modo, compreende-se a situação das universidades, atentando-se, em seguida para as informações de professores e técnicos educacionais. Os dados dos questionários foram organizados em categorias, sendo respeitadas as especificidades de cada uma das instituições participantes.

De posse dos dados referentes aos alunos com deficiências incluídos em todas as IES (Instituições de Ensino Superior) mineiras

² As entrevistas foram gravadas em gravadores digitais do tipo MP3 e transcritas em escrita a tinta.

³ As tabelas foram elaboradas a partir dos dados coletados no INEP sobre o processo de inclusão nas UFM no período de 2003 a 2007

fornecidos pelo INEP atendendo a solicitação da pesquisadora, procedeu-se a seleção daqueles dados referentes às UFM, objeto da referida pesquisa.

2. A inclusão dos alunos com deficiência no âmbito das universidades

Os resultados obtidos no estudo realizado a partir dos dados fornecidos pelo MEC/INEP foram ponto de partida para as reflexões acerca da implementação da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior nas UFM. Alguns aspectos tornaram-se intrigantes, levando a novas questões antes não pensadas e, conseqüentemente, não formuladas no processo de elaboração da pesquisa.

Constatou-se que há uma grande discrepância nos dados registrados e enviados pelas UFM para o Censo do MEC nesse período, o que possibilitou questionamentos sobre a metodologia utilizada para a coleta de dados a respeito dos graduandos com deficiência. Essa constatação leva à indagação sobre a necessidade de reformulação da coleta de dados sobre esses alunos por parte das universidades e alterações nesse processo pelo MEC, bem como sobre a melhor forma de obter dados mais fidedignos em relação aos diferentes tipos de deficiências dos graduandos.

Os dados trabalhados a partir dos questionários indicam que o processo de implementação da educação inclusiva nas UFM ainda é um processo em construção. Em alguns aspectos – por exemplo, os relacionados a materiais em Braille e livros gravados em áudio – quase todas as universidades atenderam a esses itens durante os vestibulares. Essas ações atingem positivamente as pessoas com deficiências, pois as ajudam a melhorar o seu desempenho na prova. No entanto, a grande maioria das universidades ainda não conta com esses aportes durante a formação dos graduandos. Um item relacionado no questionário refere-se à presença ou disponibilização do intérprete de Libras. Os dados obtidos nos questionários indicam que mesmo com o aumento de mais de 60% do número de graduandos com deficiências, entre eles, alunos surdos, no período de 2003 a 2007, a maioria das UFM ainda não conta com intérprete de Libras. A questão implicada, portanto, é: como esses graduandos estão desenvolvendo seu processo de formação universitária sem esse suporte pedagógico?

Já os dados das entrevistas semiestruturadas revelaram mais detalhes acerca das duas universidades focalizadas (A e E) e sobre a forma como o processo de inclusão tem se organizado em cada uma delas. A universidade A, apesar de ter iniciado o trabalho em 2005, depois da universidade E, que criou em 2002 uma comissão de acessibilidade, já possui um núcleo de acessibilidade realizando ações diretas com relação aos alunos. Existe na universidade A uma maior relação entre a comissão de vestibular e o núcleo de acessibilidade. O coordenador do núcleo dessa universidade forneceu informações sobre o número de alunos e as ações que têm sido desenvolvidas. Já na Universidade E, mesmo tendo constituído a comissão em 2002, não detém, segundo o coordenador, informações sobre os alunos com deficiências tanto em relação ao número de alunos que são atendidos e nem quanto às necessidades de apoio que os alunos com deficiências demandam. O coordenador da comissão de acessibilidade informou que a universidade E disponibiliza um espaço de suporte e atendimento ao aluno cego e com baixa visão, porém ainda não disponibiliza uma sala ou uma infraestrutura para uma atuação mais específica da equipe em relação a outras deficiências. A atuação maior tem acontecido em ações relacionadas à elaboração de projetos para acessibilidade.

3. A legislação pertinente a educação inclusiva na universidade e as UFM

A legislação pertinente à área em suas prerrogativas fundamenta e preconiza que as universidades se organizem para atender as necessidades educacionais dos alunos com deficiência garantindo seus direitos quanto ao acesso, permanência e terminalidade em seus estudos. Conforme se constatou, existem diversos instrumentos legais que dão apoio à inclusão do aluno com deficiência no ensino superior. A atual Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96) reafirma a postura inclusiva assumida pelas autoridades nas demais convenções internacionais, das quais o Brasil se fez signatário, tais como Jomtiem, Nova Delhi, Salamanca e Dakar.

Ainda em 1996, as universidades receberam o Aviso Circular do MEC nº. 277/1996, que sugere encaminhamentos para o ingresso do aluno com deficiência no ensino superior e, ponderando, também, sobre o concurso vestibular. Esse aviso alerta as instituições para o desenvolvimento de ações que possibilitem tornar flexíveis os serviços

educacionais de infraestrutura e de capacitação de recursos humanos, de forma a garantirem a qualidade de atendimento a esses alunos.

Já o Decreto nº 3.298/1999 é um marco importante, pois define que as IES deverão oferecer adaptações de provas e os demais apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno com deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência. Os diversos elementos assinalados apontam o campo para uma investigação sobre as diversas políticas que têm sido elaboradas a partir das exigências da legislação.

Desde o parecer nº 2/2001 do CNE/CBE – que, no art. 3 do parágrafo 1, recomenda que os sistemas de ensino devam constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros, que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva – já se alertava para a importância da criação de núcleos de acessibilidade nas universidades. Posteriormente, em 2008, foi apresentado um novo documento – o Decreto nº 6.571 – reafirmando a importância dos núcleos de acessibilidade nas universidades para a implantação e garantia da educação inclusiva no ensino superior.

A portaria nº 3.284 do MEC de 2003 reafirmou a necessidade de assegurar aos alunos com deficiência física e sensorial condições básicas de acesso ao ensino superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações. A portaria determina, ainda, que sejam incluídos, nos instrumentos destinados a avaliar as condições de ofertas de cursos superiores, os requisitos de acessibilidade para pessoas com necessidades especiais. O decreto nº 6.094//2007 regulamenta a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Esse levantamento indica que a legislação é esclarecedora em relação às determinações legais quanto às ações a serem empreendidas para efetivação da educação inclusiva no ensino superior; não obstante, a implementação de medidas que viabilizem tais ações apresenta-se ainda insuficiente nas universidades. Deve-se observar que a indicação de criação de um setor nos sistemas de ensino, previsto em 2001, foi reafirmada em 2008 com a indicação de criação de núcleos de acessibilidade.

Na pesquisa realizada, observa-se uma diferença entre a universidade A e E. Uma possui a comissão de acessibilidade ligada à Reitoria. O papel da comissão é compreendido como o de um órgão que deve garantir a acessibilidade através de projetos e não necessariamente

através do apoio pedagógico e do acompanhamento contínuo às necessidades do educando com deficiência. A outra universidade, onde se organizou o núcleo de acessibilidade, vem atendendo à demanda de seus alunos, satisfazendo aos requisitos necessários para a efetivação da educação inclusiva no ensino superior. Embora a universidade E tenha sido a primeira a criar uma comissão em 2002, as ações para serem efetivadas, dependem de aspectos burocráticos mais centralizados exigindo maior investimento por parte da mesma para efetivação da educação inclusiva.

Em relação aos recursos, as UFM relatam contar basicamente com aqueles decorrentes da aprovação de projetos no programa Incluir para concretizar suas ações. O programa Incluir, que tem sido o eixo norteador para prover verbas e aprovar projetos na educação inclusiva no ensino superior nas UFM, apresenta-se como um incentivo importante, porém, por se tratar de um mecanismo competitivo, acaba por não prover todas as universidades com os recursos previstos e de que elas necessitam para efetivarem as ações necessárias. Assim, constata-se que a educação inclusiva nas UFM pode estar sofrendo ação direta desse processo competitivo, e que a implementação desse modelo educacional esteja ainda em desenvolvimento também por esse motivo. Essa constatação traz mais um questionamento sobre a forma como as políticas nacionais têm se dedicado a oferecer os recursos para garantir os direitos desse alunado com deficiência nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Onde estaria a devida fonte de recursos para garantir os direitos legais definidos na legislação? Além desse aspecto, faz-se necessário repensar a responsabilidade institucional com a garantia desses direitos e a possibilidade de uso dos aportes do orçamento próprio das IFES para cumprimento e garantia desse direito.

Não podemos deixar de mencionar que em face da autonomia relativa das universidades, outras ações que não dependeriam de aprovação de projetos poderiam ser desencadeadas como, por exemplo: a atualização dos professores com relação às necessidades educacionais do aluno com deficiência e a definição das políticas internas de implementação da educação inclusiva. Nesse aspecto, cabe ressaltar que os professores que responderam os questionários representando as universidades B e E, que figuravam com o maior número de alunos incluídos, declaram não saber qual o número de alunos com deficiências matriculados no 1º semestre de 2009.

Com relação à legislação em vigor e aos projetos de promoção de políticas inclusivas para as UFM, estimulados pelo MEC através do programa Incluir, constatou-se que houve definir o percentual do número de alunos incluídos nas UFM e uma mobilização maior nas universidades para cumprir a determinação legal e para a implementação de núcleos de acessibilidade em algumas delas, outras, porém, relatam ainda estarem na fase de estruturação do trabalho para garantia de uma educação inclusiva.

A portaria nº 3.284/2003 foi um dos marcos mais importantes para a inclusão na universidade. Pelos dados dos questionários, contou-se que os núcleos de acessibilidade na maioria das UFM iniciaram suas atividades de apoio à inclusão a partir dessa premissa e do início do Programa Incluir. Duas das universidades pesquisadas relataram ter iniciado seu trabalho antes desse documento ser promulgado, sendo que apenas uma delas, como mencionado anteriormente, montou uma comissão.

4. As UFM e os alunos com deficiência em números

A pesquisadora⁴ deste texto elaborou, a partir dos dados sobre a inclusão dos alunos incluídos nas IES mineiras enviados pelo INEP, diversas tabelas e gráficos com o objetivo de conhecer a realidade numérica da educação inclusiva nas UFM. A partir das tabelas e gráficos apresentados na referida dissertação, constata-se um crescimento no número de alunos incluídos nas UFM no período de 2003 a 2007. Entretanto, pode-se observar que os anos de 2005 e 2006 apresentam números de três a quatro vezes maiores que os de 2003 e 2004, o que poderia sugerir que houve um impulso ou algum marco que potencializou a inclusão nesse período. Contudo, constata-se que houve um rebaixamento nesses valores em 2007, voltando a valores bem mais próximos aos do ano de 2004. Diante dessa constatação e da análise dos dados de cada instituição, pôde-se inferir que houve algum equívoco

⁴ Durante a pesquisa do mestrado, a pesquisadora entrou em contato com o INEP para solicitar os dados sobre a inclusão dos alunos com deficiências nas UFM no período de 2003 a 2007. O INEP enviou um documento em *excell* contendo os dados de todas as IES mineiras. A partir desse material a pesquisadora extraiu os dados sobre as UFM necessários para a pesquisa e elaborou diversas tabelas para análise da situação da inclusão nas UFM no período de 2003 a 2007.

co no levantamento de números nesse período ou algum fator circunstancial que explique tal elevação e depois tal retrocesso. Nesse estudo não foi possível constatar o motivo de tal fato, mesmo com a análise dos questionários e das entrevistas. Acredita-se que seria necessário um aprofundamento na análise dos dados e também uma análise dos documentos das universidades B e E para se ter uma melhor compreensão desse aspecto.

Na resposta aos questionários, os representantes dessas duas universidades não souberam informar o número de alunos incluídos no primeiro semestre de 2009 como foi solicitado. Esse dado, somado às outras questões levantadas, reafirma a possibilidade de haver uma falha no sistema de levantamento dos alunos com deficiência nessas duas universidades. No questionário da universidade E, o professor responsável alegou haver tido problema com a coleta de dados devido à falta de conhecimento dos alunos ao responderem os questionários e ao informarem sobre a sua deficiência.

Outro questionamento elaborado a partir dos dados obtidos com a análise dos questionários refere-se àqueles citados na tabela que identificam as deficiências dos graduandos. Os dados numéricos de pessoas com Deficiência Visual (DV)⁵ no período de 2003 a 2007 constatados na pesquisa a partir dos dados enviados pelo INEP para a pesquisadora são mais altos do que os dados do Censo MEC 2006, utilizado como referência nessa pesquisa. Os alunos com DV representam o maior número de alunos incluídos e na tabela do Censo MEC 2006 se encontram como o segundo maior número de incluídos, depois dos alunos com Deficiência Física (DF), que se apresentam em maior número (Brasil, 2006). O mesmo ocorre em relação aos dados referentes a graduandos com altas habilidades e superdotação. No Censo MEC 2006, esses graduandos encontram-se em 6º lugar, já nessa pesquisa sobre as UFM no período de 2003 a 2007 apareceram como o segundo maior número de alunos incluídos. Essas situações interrogam sobre a forma de obtenção dessas informações pelas UFM. Sendo feitos por meio da autodeclaração, seria compreensível no caso de pessoas com DV. De fato, muitas pessoas que usam óculos podem se declarar como tendo uma DV, no entanto, o mesmo critério não se aplica às pessoas

⁵ Optou-se pela utilização da terminologia DV por ser a mesma utilizada na portaria nº 3.284/2003. Porém, ao referirem-se as pessoas com deficiência visual, está-se referindo às pessoas cegas e com baixa visão.

com altas habilidades ou superdotação, cuja identificação depende, com respaldo legal, do uso de instrumentos psicológicos específicos e de entrevistas de avaliação.

Em relação à forma de coleta dos dados realizada pelas universidades, os quais foram repassados ao MEC, acredita-se ser necessário discutir e rever as metodologias utilizadas até então. Essa discussão se faz necessária uma vez que o modelo de autodeclaração pode ser um dos fatores que esteja levando a tantos equívocos quanto ao número de alunos com deficiência, uma vez que os dados analisados no período de 2003 a 2007 sobre as UFM apresentaram conflitos e inconsistências.

5. O processo de inclusão nas UFM

Os resultados desta pesquisa indicaram que oito das onze UFM já implantaram ou se encontram em processo de implantação de seus núcleos de acessibilidade. Das três restantes, uma tem a comissão de acessibilidade, criada anteriormente ao Decreto de 2008, outra teve as atividades do núcleo de acessibilidade assumidas pelo Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE) e a terceira ainda não criou o seu núcleo de acessibilidade. Apenas uma das universidades iniciou suas atividades antes do Decreto nº 3.284/2003, no entanto designou uma comissão de acessibilidade que atende parcialmente aos requisitos previstos para o núcleo de acessibilidade. As demais iniciaram a criação do núcleo de acessibilidade depois da publicação da lei já citada e da portaria nº 3.284/2003. A situação instalada corrobora a hipótese de que a portaria nº 3.284/2003 e sua divulgação enfatizaram a necessidade de se criar condições de melhoria de acessibilidade nas UFM. Essa situação também confirma que o programa Incluir teve um papel decisivo, embora contraditório, na criação e solidificação dos processos inclusivos na maioria das onze universidades.

Em vista da realidade nas UFM em relação aos recursos oferecidos aos alunos com deficiência, durante seu percurso acadêmico, é possível perceber que as universidades se encontram atendendo a essa população de alunos em condições aquém das previstas na legislação. A maioria das UFM não cumpre essa determinação legal, pois não disponibiliza intérpretes de Libras, materiais em Braille, áudio ou mp3, adaptações físicas e recursos de informática acessíveis, bem

como apoio de copistas e monitorias. Consta-se que as UFM ainda não atendem a todos os requisitos de acessibilidade para as pessoas com deficiências físicas, visuais e auditivas, solicitados no Decreto nº 3.284/2003.

Quanto ao quesito acessibilidade física, dez entre as onze universidades se consideram razoavelmente adaptadas, e apenas uma relata ainda não estar adaptada. Podemos inferir que esse dado esteja condizente com o tempo necessário para realizar adaptações físicas para melhoria da acessibilidade nas UFM, ou seja, estar totalmente adaptada requer um espaço de tempo maior por envolver obras em instituições públicas.

Os representantes de 50% das UFM que responderam aos questionários declararam que os professores desconhecem a política nacional de inclusão de alunos com deficiência e a política interna de inclusão em sua universidade. Além disso, esses informantes constataram que os docentes são favoráveis à inclusão escolar. Esse dado quantitativo é um elemento relevante se analisado conjuntamente com as políticas decorrentes da constituição de 1988 da LDBEN e de outros documentos oficiais. Esse dado revela também a necessidade de implementar ações de informação e formação para que os docentes, que são, muitas vezes, formadores de outros docentes, estejam capacitados a atuar na educação inclusiva e no contato com a diversidade humana, sendo assim, capazes de ensinar e preparar os graduandos para essa transformação da realidade educacional proposta desde 1996.

No levantamento da legislação pertinente à área destacaram-se leis específicas para atendimento ao aluno com deficiência nas universidades desde 1994. Mesmo assim, muitos professores ainda desconhecem proposições legais sobre inclusão de pessoas com deficiência nas universidades. De fato, sabemos que a legislação por si só não efetiva a inclusão escolar, apesar de ser um passo importante. Certamente, medidas seriam necessárias para ampliar o entendimento de que a educação deve ser para todos e responsabilidade de todos dentro da universidade.

Em relação à estrutura especializada, que é necessária para atendimento dos candidatos no vestibular, constatou-se que as onze UFM já atendem, em grande parte, esses quesitos. Ao se detalhar os recursos disponibilizados, observa-se que existem alguns quesitos que ainda não são atendidos pela maioria, a saber: a correção de provas

com critérios especiais, flexibilidade na correção da redação e a disponibilização de intérpretes. Esses quesitos são atendidos por 55% das UFM em questão e 45% não os atende. A falta destes elementos significa a existência de barreiras para acesso do aluno com deficiência a essas UFM. Não se obteve os dados para saber exatamente por que esses quesitos não são disponibilizados. Ressalta-se, porém, que a maioria das UFM atende à necessidade de disponibilizar os intérpretes para alunos surdos apenas nos vestibulares.

Conforme Reis (2010), nos editais dos vestibulares apenas 55% das universidades disponibilizam informações específicas para o aluno com deficiência e 45% não especificam. Esse fator também pode estar constituindo uma barreira ao acesso às UFM, uma vez que os candidatos não são informados de que para terem acessibilidade durante o vestibular, eles precisam se identificar como pessoas com deficiência.

Observa-se que no âmbito das instituições públicas existem dificuldades e elas precisam ser superadas com políticas e práticas educacionais condizentes com a atual política nacional e suporte legal para sobre a inclusão no ensino superior, para que sejam reconhecidos os direitos de todos os alunos com ou sem deficiência. Os núcleos de acessibilidade⁶ são os órgãos incumbidos legalmente⁷ de organizar as políticas internas de inclusão do aluno com deficiência no cumprimento dos direitos previstos em lei. O que se constatou nesta pesquisa é que em quatro das UFM os núcleos ainda estão sendo organizados, e que em outras três ainda não foram implantados adequadamente. Acredita-se que com novos aportes oficiais, os núcleos poderiam cumprir suas funções dentro da universidade na garantia dos direitos das pessoas com deficiência.

Neste capítulo, buscou-se explicitar e refletir sobre o percurso do processo de inclusão de alunos com deficiências nas UFM, buscando destacar os avanços e os entraves neste processo na perspectiva das instituições pesquisadas. Isso não significa tomar como verdade

⁶ Decreto nº 6.571/2008 – parágrafo 3º Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de alunos com deficiência.

⁷ Parecer CNE/CEB 2/2001 – art. 3 – parágrafo único: os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva.

absoluta os dados fornecidos pelos participantes; significa considerá-los como sujeitos que vivem o cotidiano institucional e dele têm conhecimento, havendo oferecido a sua colaboração.

Quando se discute o acesso de pessoas com deficiência à universidade pública, é fundamental que sejam garantidas as condições possibilitadoras para que o aluno estude e aprenda. Sem essas condições específicas de aprendizagem (apoio de intérprete de Libras, material em Braille, acesso físico, adaptações curriculares), o sucesso escolar do discente com deficiência fica comprometido. Nos estudos realizados, 100% das universidades disponibilizam quase todas as condições de acessibilidade no vestibular, porém apenas 55% disponibilizam os recursos de acessibilidade durante a permanência no curso.

O levantamento do aporte legal que dá sustentação à inclusão no ensino superior foi considerado relevante, pois indicou que a legislação brasileira atual propõe e esclarece grande parte dos procedimentos necessários para a efetivação da educação inclusiva no ensino superior. Observa-se que a legislação torna-se mais específica para os alunos na graduação que tenham necessidades educacionais especiais advindas de deficiências físicas e sensoriais (surdez e visual), como é o caso da portaria nº 3.284/2003. Porém, a portaria não é explícita em relação a todas as pessoas com deficiência. Por esse motivo, acredita-se que esse aspecto, também, precisa ser revisto, uma vez que o próprio MEC solicita, no seu censo anual nas universidades, dados referentes a outros tipos de deficiência e condições especiais, que não são contemplados nas legislações em vigor.

Espera-se que a legislação pertinente organizada neste trabalho possa auxiliar pesquisadores e também profissionais responsáveis pelo processo inclusivo nas universidades.

6. Conclusão

Os dados e informações levantados na pesquisa com as UFM sinalizam caminhos para a efetivação da inclusão dos alunos com deficiência nas universidades, para que elas possam garantir o acesso e a permanência desses sujeitos no ensino superior público. Sem dúvida, as medidas nessa direção contribuirão para a democratização da universidade e para que o investimento de recursos públicos seja destina-

do também a essa população que, em geral, é duplamente penalizada tanto pelas condições econômicas quanto pela sua diferença, no que se refere às necessidades educacionais advindas da deficiência.

Esta pesquisa confirma o que Moreira (2005) pensa sobre esse assunto, ou seja, existe ainda uma ausência de estudos mais aprofundados que seriam fundamentais para engendrar políticas capazes de nortear ações no sentido de programar avanços para uma educação inclusiva de alunos com deficiência no ensino superior. Nesse mesmo sentido, o presente trabalho corrobora a afirmação de Santiago (2002) a respeito da necessidade de realização de pesquisas que explorem práticas e teorias que promovam uma educação na perspectiva da educação inclusiva, voltadas para o aprofundamento da compreensão do que seja realmente uma educação para todos.

Neste trabalho constatou-se que a maioria das universidades apresenta os recursos de acessibilidade necessários na realização do vestibular, porém ainda não os disponibiliza no processo de graduação dos alunos. Assim, corrobora-se em parte, também a afirmação de Martins (1997) de que a inclusão se apresenta ainda precária, marginal e instável.

Cury (2005) afirma que excluir é tanto a ação de afastar como a de não deixar entrar. Nesse aspecto, deve-se observar que as UFM disponibilizam alguns recursos de acessibilidade previstos em lei na realização do vestibular, mas não fazem, por exemplo, uma correção diferenciada das provas levando em conta as necessidades de recursos e adaptações necessárias a cada aluno com deficiência, além de a maioria não garantir tais recursos durante o percurso acadêmico do discente. A exclusão acaba sendo realizada nesse momento quando não se permite deixar entrar como apresentado por Cury (2005).

A percepção da inclusão como um processo em construção e, consequentemente, em constante transformação, implica realizar ações. Sua conquista no ensino superior vai depender também do esforço de cada universidade em organizar a sua política interna em relação à educação inclusiva, reestruturando-se para que a inclusão aconteça no dia a dia da universidade.

Apesar de o Brasil, há vinte anos, ter feito a opção pela educação para todos e pela inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares/comuns, constata-se que essa realidade ainda precisa ser garantida. Há que se dedicar ao estudo de políticas, caminhos e estratégias

para que se cumpra o que é direito do aluno com deficiência no ensino superior, bem como transformar as condições impeditivas de acesso e favorecer o percurso do estudante nessa etapa. Certamente, o aumento do número de alunos incluídos nas universidades públicas e a graduação deles propiciará melhores condições de inclusão no trabalho, e esses são elementos essenciais na consolidação da democracia.

Enfim, pode-se concluir que, na construção da educação inclusiva nas instituições de ensino superior, os passos em direção à definição de uma política institucional para efetivação da política nacional de inclusão precisam ser reafirmados e priorizados. Além disso, o cumprimento da legislação em vigor deverá ser atentamente observado, seguido de medidas para a solidificação da atuação dos núcleos de acessibilidade, que poderão direcionar e organizar essas ações. E, finalmente, a atualização dos docentes deve ser um processo contínuo, assim como as ações que os informem quanto aos direitos dos alunos com deficiência na universidade e as medidas que devem ser tomadas para garanti-los.

A hipótese é de que a vigilância a esse conjunto de medidas poderá garantir o cumprimento dos direitos dos alunos com deficiência na graduação, oportunizando-lhes o desenvolvimento de forma plena como lhes é assegurado na constituição e nas legislações pertinentes ao tema analisadas neste estudo. Como vimos, essas garantias têm sido implementadas em algumas universidades, em outras ainda está aquém do previsto na legislação. Assim, a reflexão e o debate ampliado sobre o processo inclusivo de pessoas com deficiência no ensino superior público deve ser objeto de novas pesquisas e encontros envolvendo também os universitários com deficiência.

Referências

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. *Diário Oficial da União*, Seção 1E, Brasília, DF, p. 39-40, 14 set. 2001.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 15 nov. 2008.
- BRASIL. *Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF, 1999.
- BRASIL. *Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF, 2007.
- BRASIL. *Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF, 2008.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996a.
- BRASIL. *Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003*. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. Brasília, DF, 2003a.
- BRASIL. *Programa Incluir*. [2008]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12257&Itemid=495>. Acesso em: 15 nov. 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Aviso Circular nº 277/MEC/GM, de 8 de maio de 1996*. Dirigido aos Reitores das IES, solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais. Brasília, DF, 1996b.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003*. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. Brasília, DF, 2003b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Evolução da educação especial no Brasil*. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>>. Acesso em: 9 set. 2008.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40.

CURY, Carlos R. J. *Os fora de série na escola*. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2005.

MARTINS, José de Souza. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.

MOREIRA, Laura C. *In (ex)clusão na universidade: o aluno com NEE em questão*. 2005. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005. (Cadernos, n. 25).

REIS, Nivânia M. M. *Política de inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino superior e as instituições federais mineiras*. 2010. bDissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SANTIAGO, Milene C. *A formação de professores nas IFES Mineiras: a diversidade em questão*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2002. (Programa de Pós-Graduação em Educação).

Educação Inclusiva e o psicólogo
da rede pública de educação de Minas Gerais

*Anabela Almeida Costa e Santos
Silvia Maria Cintra da Silva
Cláudia Silva de Souza
Fabiana Marques Barbosa
Jaqueline Olina de Oliveira
Lílian Rodrigues de Sousa
Paula Cristina Medeiros Rezende*

Para a perspectiva histórico-cultural, o outro tem participação imprescindível na constituição de cada um de nós (Vygotski, 1998, 2001; Pino, 2005). Assim, se focalizarmos o processo de escolarização, constataremos que este tem um grande e fundante impacto no desenvolvimento da criança. Neste sentido, compreender a constituição psíquica humana só é possível quando consideramos a mediação do outro e do signo e admitimos que o desenvolvimento humano ocorre inicialmente por meio de relações intersíquicas que, depois, tornam-se intrapsíquicas.

Nesta teoria a aprendizagem recebe grande destaque, pois

Contextos de ensinar e aprender são, portanto, contextos de produção de significações em que os sujeitos em relação ativamente produzem aos outros como a si mesmos. Isso porque aprender, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, consiste na apropriação ativa (e não adaptação, introjeção literal do percebido) das significações das pro-

duções humanas que caracterizam a realidade como universo semiótico: é um meio para a humanização, posto que possibilita a constituição de modos mais complexos e elaborados de regulação pelo próprio sujeito de sua conduta e vontade (Zanella et al., 2004, p. 96).

A escola mostra-se, então, como espaço privilegiado para a constituição das funções psíquicas superiores, para a internalização das relações sociais e para a apropriação sistematizada do conhecimento produzido pela sociedade. Rego (2002) destaca as funções social, política e pedagógica da instituição escolar, no sentido educacional, de formação de cidadãos e de transmissão de conhecimento e modos de funcionamento intelectual próprios deste contexto.

Segundo Anache, o processo de globalização que teve início nos anos 1990 passou a solicitar da educação básica “o desenvolvimento de habilidades e competências de todos os alunos, indistintamente, em nome de uma educação inclusiva” (Anache, 2009, p. 225). Com a exigência de um ensino para todos, as políticas educacionais precisaram ser alteradas no que se refere tanto ao currículo como à gestão escolar e, obviamente, à formação docente.

Ainda de acordo com a mesma autora, várias medidas têm sido implementadas nas escolas para que os estudantes com deficiência¹ sejam mais bem atendidos. Entretanto, ressalta que tais ações, destinadas a um modelo de escola que ainda encontra sérias dificuldades em relação à superação do fracasso escolar de muitos alunos, também devem atender a alunos com diferentes demandas de inclusão.

Conforme nos apontam Glat e Blanco (2009), o princípio básico da Educação Inclusiva é o de que todos os alunos, independentemente de suas condições sociais, culturais ou de desenvolvimento, sejam acolhidos nas escolas regulares, as quais devem se adaptar para atender as necessidades desses alunos. Isso pressupõe um novo

¹ Nomenclatura utilizada pelo MEC. Neste trabalho, considerando a população atendida pelos participantes da pesquisa, consideramos os alunos com algum tipo de quadro associado à deficiência física, mental ou sensorial. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e no Decreto nº 6.571/2008 também incluem-se nesta definição quadros de transtornos globais do desenvolvimento e de altas habilidades ou superdotação. BRASIL. Ministério da Educação. *A escola comum inclusiva*. Brasília, DF, 2010. p. 19. (Coleção A educação especial na perspectiva da inclusão escolar, 1).

modelo de escola no qual os mecanismos de seleção e discriminação sejam substituídos pela identificação e remoção de barreiras à aprendizagem.

Neste sentido, para a escola tornar-se inclusiva, é preciso investimento na formação de professores e equipe gestora, revendo as formas de interação vigentes em todos os segmentos educacionais, numa nova cultura escolar que parte de uma concepção de instituição que visa ao desenvolvimento de respostas educativas incluindo todos os alunos. As autoras esclarecem que, neste contexto, a educação especial deve constituir-se num sistema de suporte permanente e efetivo para a escola. Por sistema de suporte, entende-se um “conjunto de metodologias, recursos e conhecimentos (materiais, pedagógicos e humanos) que a escola comum deverá dispor para atender à diversidade de seu alunado” (Glat; Blanco, 2009, p. 17).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) está disposto no Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008 e destina-se aos estudantes “com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular” (Brasil, 2008). É considerado atendimento educacional especializado “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.” (Brasil, 2008). Ainda de acordo com este decreto, o atendimento educacional especializado precisa estar integrado à proposta pedagógica da instituição educacional, abranger a participação da família e ser efetivado de modo articulado com outras políticas públicas. Tem como objetivos:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de Ensino (Brasil, 2008).

No estado de Minas Gerais, de acordo com dados do site ofi-

cial do governo estadual², a Inclusão Escolar busca contemplar, com o Atendimento Educacional Especializado, os alunos com deficiências físicas, mental, visual, surdez, deficiência múltipla e transtornos globais do desenvolvimento, e

o aluno que apresentar necessidade de apoio intenso e contínuo poderá ser atendido em escola especializada, se houver a oferta desse tipo de escola no município e se for uma opção familiar. Nesse caso, a escola especial vai procurar incluir o aluno em escola comum o mais cedo possível (Minas Gerais, 2010).

Ainda conforme dados do Governo de Minas Gerais, a rede estadual de ensino mantém trinta e quatro escolas especiais em todo o Estado. Existem também espaços organizados nas escolas regulares, com salas de recursos, oficinas pedagógicas, professores de apoio, intérpretes e instrutores de Libras, dentre outros mecanismos, que caracterizam os atendimentos educacionais especializados. Tais recursos estão respaldados pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), mas não a escola especial.

Embora saibamos que as políticas educacionais atuais estejam direcionadas para uma Educação Inclusiva, na maioria dos sistemas escolares tal proposta não foi integralmente efetivada. De acordo com Angelucci (2006), ainda que a legislação tenha avançado, a revisão histórica dos processos de escolarização denuncia que a educação comumente designada como “regular” também sofre os mecanismos da segregação social, revelada no acesso à escolarização precária.

A este respeito, Machado (2005) alerta para o cuidado que é preciso ter em relação ao discurso que envolve a Educação Inclusiva, pois se reconhece a conquista de práticas políticas que visam uma educação para todos, mas percebe-se a existência de um distanciamento prático que, articulado a tal discurso inclusivo, corre o risco de amenizar as diferenças existentes, propiciando um tipo de exclusão invisível nas salas regulares.

De acordo com Glat e Blanco (2009, p. 30), para implementar

² MINAS GERAIS. *Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento*. Disponível em: <<http://www.mg.gov.br/governomg/ecp/comunidade.do?app=governomg&pg=5140&idEmp=7093&taxp=0&taxn=0&taxApp=/estrutura-governamental/governadoria&chPlc=32437&tax=5254&idServ=32437>>. Acesso em: 1 out. 2010.

um sistema de Educação Inclusiva e oferecer um ensino de qualidade a todos os educandos, a escola precisa reorganizar sua estrutura de funcionamento, metodologia e recursos pedagógicos e, principalmente, conscientizar e garantir que seus profissionais estejam preparados para essa nova realidade.

Tal afirmação leva-nos a pensar na necessidade de formação dos profissionais envolvidos com o processo de escolarização. Machado (2005) ressalta a importância de se trabalhar junto ao corpo docente a dimensão subjetiva dos fenômenos educacionais, podendo ajudá-lo a “pensar como agir nos acontecimentos do dia-a-dia” (Machado, 2005, p. 76).

Nesse sentido, o psicólogo escolar é um agente que pode contribuir para o fortalecimento do trabalho junto aos estudantes com deficiências, buscando configurações de serviço que afirmem as diferenças específicas de cada aluno, que propiciem discussões junto à equipe escolar acerca das implicações decorrentes da presença destas crianças no cotidiano escolar, de modo a dissipar as chamadas deficiências secundárias³, expressas em discursos classificatórios repletos de concepções preconceituosas. Além disso, é preciso que se propiciem reflexões sobre os benefícios oriundos da presença desses estudantes na escola, bem como sobre os mecanismos de produção de exclusão (Machado, 2005), superando a perspectiva clínica e individualizante, cuja tendência atual é a de medicalizar os problemas escolares (Collares; Moysés, 1996; Moysés, 2010).

Não obstante os esforços que a Psicologia Escolar tem envidado para lidar com a medicalização do cotidiano escolar, é preciso lembrar que a visão clínica estigmatizante em relação à escola é fruto dos primórdios desta área de conhecimento. Fagan, citado por Pfromm Netto (1996, p. 25), afirma que “a Psicologia Escolar deve suas origens à escolarização compulsória, ao estudo da criança, à psicologia clínica e à educação especial”. O aumento de crianças nas escolas gerou uma demanda alta para ação do psicólogo que, naquele momento, respondeu apoiado nos conhecimentos da psicometria e da pesquisa experimental. As crianças eram, então, avaliadas com testes de inteligência e as que

³ Machado entende que as deficiências secundárias são o “preconceito, medo da aproximação, receio dos pais das crianças ditas normais.” MACHADO, A. M. Articulação da saúde com a educação nos desafios da educação inclusiva. In: MACHADO, A. M. et al. *Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2005. p. 81.

não correspondiam aos padrões de aprendizagem estabelecidos pela instituição eram rotuladas como deficientes mentais⁴. Por este motivo, os psicólogos foram, durante muito tempo, reconhecidos pela sociedade como aquele que avalia e enquadra as crianças sob o ponto de vista cognitivo. Ao longo dos anos, tal procedimento resultou na culpabilização das crianças pelo próprio desempenho e restringiu as possibilidades de ação dos psicólogos escolares como agente de transformação do espaço escolar como um todo responsável pelo processo de aprendizagem.

Sendo assim, a perspectiva da Educação Inclusiva tem propiciado muitos desafios aos psicólogos, uma vez que as práticas educacionais ainda sofrem os reflexos dos processos de culpabilização da criança pelos problemas educacionais. No tocante à atuação do psicólogo escolar frente à inclusão, Martínez (2007) destaca alguns desafios que se impõem a estes profissionais. O primeiro deles consiste nas mudanças de representação e concepções dos atores escolares sobre a escola e os processos de aprendizagem. A autora destaca que a Psicologia Ocidental, com sua concepção de universalidade e normalidade, entende a deficiência como um desvio. Assim, a deficiência é mais focalizada do que o próprio sujeito, o que emerge da subjetividade social das escolas. Tal processo pode ser percebido nas expressões comuns no cotidiano escolar como “tenho um *down* em sala de aula”. Assim, é preciso analisar as principais configurações subjetivas da criança com deficiência, dos sentidos subjetivos associados à escola e ao processo de aprender, seus pontos fortes e habilidades para, conseqüentemente, estruturar estratégias educativas personalizadas que contribuam para os processos de desenvolvimento e de aprendizagem.

Segundo Martínez (2007), outro desafio atribuído à prática do psicólogo escolar frente à inclusão é o trabalho em relação à subjetividade social da escola, entendida como sendo as concepções, sentidos, crenças e valores que caracterizam a escola como espaço social, mas que também se articula às subjetividades individuais. Essa mesma autora afirma que a inclusão tem sido percebida como o ato de incluir alunos com deficiências, com ações específicas destinadas a eles, somadas às ações que promovam a aprendizagem do grupo. Entretanto,

⁴ Excluímos deste rol aquelas crianças que apresentavam, efetivamente, uma deficiência intelectual. ANACHE, A. A. O psicólogo escolar e o processo de escolarização de pessoas de deficiência intelectual. In: MARINHO-ARAUJO, C. M. (Org.). *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática*. Campinas, SP: Alínea, 2009. p. 221-243.

tal concepção reduz a representação de inclusão a um pequeno grupo de alunos e à ideia de fornecer apoio a eles, deixando-se em segundo plano as mudanças significativas no que se refere a valores, crenças, estratégias educativas e pedagógicas que devem ser feitas na escola para uma inclusão mais abrangente.

Martínez (2007) aponta o compromisso social do psicólogo como o desafio mais importante do processo de inclusão, tendo em vista que este vai além de uma questão técnica, que também é significativa, porém, secundária. O essencial é o compromisso com os mais excluídos, a busca por um trabalho transformador da realidade social. Tal compromisso facilitaria, portanto, a procura do aprimoramento técnico necessário para uma atuação profissional pautada em escolhas teóricas e metodológicas mais apropriadas para lidar com a realidade educacional.

Neste sentido, segundo Machado (2005, p. 79),

as demandas fazem parte de nosso trabalho inspirando-nos a criar dispositivos e ações para romper, para criar desvios em processos que são nossos velhos conhecidos, que transformam a desigualdade social em diferenças individuais e psíquicas, individualizando no corpo das crianças o que é produção coletiva.

Assim, importa fortalecer o coletivo docente, “[...] o que implica em ampliar as possibilidades do surgimento de contradições, controvérsias e discussões em relação às temáticas presentes no cotidiano escolar” (Machado, 2005, p. 82).

Diante dos principais desafios apresentados ao psicólogo escolar perante a Educação Inclusiva, elencados no decorrer deste estudo, aprofundaremos a discussão sobre a atuação desse profissional frente à Inclusão Escolar no estado de Minas Gerais a partir do recorte da pesquisa interinstitucional⁵ “A atuação do psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações”.

⁵ O estudo contou com a participação de pesquisadores dos estados de São Paulo, Rondônia, Acre, Minas Gerais, Bahia, Paraná e Santa Catarina, sob a coordenação geral da Prof.^a Dr.^a Marilene Proença Rebello de Souza. Em Minas, a pesquisa foi financiada pela FAPEMIG e foi coordenado pela professora Dr.^a Sílvia Maria Cintra da Silva e pela co-coordenadora Anabela Almeida Costa e Santos, tendo também a participação da Prof.^a Dr.^a Maria José Ribeiro, de Ana Cecília de Oliveira Silva, Stefânia Santos Soares e Nidiamara Guimarães.

Esta investigação teve como objetivo identificar e analisar concepções e práticas desenvolvidas pelos psicólogos da rede pública frente às queixas escolares, oriundas do sistema educacional, visando compreender em que medida apresentam elementos inovadores e pertinentes às discussões recentes na área de Psicologia Escolar e Educacional em busca de um ensino de qualidade para todos.

1- A construção da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada entre 2007 e 2010. Além do objetivo geral acima apresentado, tivemos como objetivos específicos: a) a caracterização das modalidades de atuação profissional na rede pública que atende às demandas escolares; b) a contextualização histórica da inserção e da atuação do profissional de psicologia na educação básica; c) a compreensão acerca das concepções que respaldam as práticas psicológicas identificadas pela pesquisa sobre o processo de triagem, atendimento e acompanhamento da queixa escolar; d) a identificação das práticas realizadas pelos profissionais de psicologia no âmbito educacional; e) a identificação e análise do caráter inovador das práticas psicológicas realizadas, considerando as discussões sobre intervenção psicológica presentes na literatura da área de Psicologia Escolar nos últimos 20 anos e a caracterização da inserção da psicologia nas políticas públicas da área de Educação.

Participaram desta pesquisa 99 municípios de Minas Gerais, e a partir de um contato inicial⁶ com as Secretarias de Educação identificamos as escolas que contam com o apoio de psicólogos. A seleção dos municípios foi orientada pela divisão político-administrativa do estado, buscando contemplar as macro-regiões de planejamento, de acordo com dados do site oficial do governo de Minas Gerais⁷. Participaram

⁶ Este contato inicial foi realizado dentro do projeto de pesquisa de Pós-Doutorado da Prof.^ª Dr.^ª Silvia Maria Cintra da Silva, sob a orientação da Prof.^ª Dr.^ª Marilene Proença Rebelo de Souza (USP), com apoio do CNPq.

⁷ Minas Gerais é uma das 27 unidades federativas do Brasil, sendo a quarta maior em extensão territorial e o segundo estado mais populoso do país, com mais de 20 milhões habitantes. Possui 853 municípios, sendo a unidade da federação brasileira com o maior número de municípios. Os municípios mineiros representam 51,2% dos existentes na região Sudeste e 15,5% dos existentes no Brasil. Fonte dos dados: <http://www.mg.gov.br/governomg/ecp/comunidade.do;jsessionid=5F2EF902E18389F24424A1CCB0A9B03C?app=governomg>.

da pesquisa psicólogos das macro-regiões do Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba, Alto São Francisco, Noroeste, Vale do Rio Doce, Metalúrgica/Campo das Vertentes, Zona da Mata e Sul/Sudoeste de Minas.

A pesquisa envolveu duas grandes fases de construção de dados junto aos psicólogos que atuam na rede pública de Educação, atendendo à demanda escolar: 1^a) mapeamento geral dos serviços oferecidos; 2^a) análise da atuação profissional na área de educação. A primeira fase teve início por meio de contatos telefônicos com funcionários das secretarias de educação que nos informaram a respeito da existência de psicólogos ou equipes de psicólogos que atendiam a demandas escolares no município ou região. A partir daí os contatos foram estabelecidos com os psicólogos e, aqueles que se dispuseram a participar da pesquisa, após a apresentação dos objetivos e métodos, receberam, via correio ou e-mail, a Carta de Apresentação e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Mediante consentimento do participante, enviamos um questionário e obtivemos respostas de 32 psicólogos.

O questionário utilizado consistiu em um instrumento simples e rápido de caracterização da equipe e de seus integrantes. Suas questões giraram em torno do tempo de trabalho do profissional na equipe, seu cargo, formação e, de modo amplo, sua filiação teórica e modalidades de atuação utilizadas para responder às demandas escolares. A maior parte dos questionários foi respondida por e-mail, por solicitação do próprio profissional, e outros chegaram pelo Correio, respondidos manualmente.

A tabulação dos dados fornecidos pelos questionários, tratados estatisticamente por meio do software Statistical Package for Social Science - SPSS⁸, ofereceu condições para a escolha dos profissionais a serem entrevistados na etapa seguinte da pesquisa. Os critérios desta seleção estavam diretamente relacionados aos objetivos da investigação, e assim buscamos analisar a influência, na atuação profissional, de concepções críticas em Psicologia Escolar desenvolvidas em pesquisas acadêmicas. Foram selecionados profissionais que, em suas respostas, ofereceram indícios de atuação profissional neste sentido, apontando para o exercício de práticas inovadoras.

Consideramos práticas inovadoras em Psicologia Escolar aquelas voltadas para a instituição educacional como um todo, por compre-

⁸ A análise pelo programa SPSS foi realizada pelas pesquisadoras da equipe de São Paulo, Kátia Yamamoto e Camila Galafassi.

enderem a produção das queixas escolares como um fenômeno constituído histórica, social e institucionalmente; por considerarem a lógica excludente dos processos educativos, criticando a medicalização do cotidiano pedagógico.

Após a escolha dos profissionais, iniciamos uma nova fase da pesquisa, de caráter qualitativo, com a realização de entrevistas semi-estruuradas. Para tanto, foi utilizado um roteiro básico, de modo a possibilitar comparações entre os vários sujeitos entrevistados, o que assegurou que o foco da entrevista se articulasse com os objetivos da pesquisa e, também, proporcionou a exploração de assuntos de interesse levantados pelo entrevistado. Além disso, a entrevista assim configurada ofereceu oportunidade ao entrevistado para que discorresse com certa liberdade sobre uma série de temas ligados aos objetivos da pesquisa, expressando o que pensava e sentia a respeito, bem como apresentando algum aspecto da problemática investigada ainda não contemplada pelo entrevistador.

As entrevistas foram gravadas em áudio com o consentimento dos participantes e, posteriormente, foram transcritas. O local definido para a realização das entrevistas foi indicado pelos próprios participantes. A maioria dessas entrevistas ocorreu no local em que estes trabalhavam, tendo os pesquisadores se deslocado da cidade de Uberlândia para encontrar-se com os entrevistados na data sugerida por eles.

É importante salientarmos que as questões relativas à Educação Inclusiva não fizeram parte do escopo principal da pesquisa: “A atuação do psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações”, embora tenham sido contempladas nos discursos daqueles entrevistados cujos trabalhos envolvem esta política. Com essa ressalva queremos dizer que para a escrita deste capítulo nos debruçamos cuidadosamente sobre os questionários e as entrevistas, buscando identificar, nas respostas de todos os participantes, aqueles que em sua prática estão envolvidos com a Educação Inclusiva nos municípios mineiros.

A identificação de psicólogos ligados a política de Educação Inclusiva e a constatação da relevância das informações apresentadas pelos participantes nos levaram à elaboração deste capítulo. Procuramos entender como tem se constituído a implantação da Educação Inclusiva, qual a especificidade deste trabalho em seu cotidiano nas secretarias, quais são as concepções dos psicólogos sobre

essa temática, os principais entraves para a efetivação da educação para todos e como esta política os tem impulsionado para a formação continuada.

Identificamos, entre os participantes da pesquisa, seis municípios que têm focalizado a Educação Inclusiva e que serão apresentados no decorrer do texto como: MG-01, MG-02, MG-03, MG-04, MG-05 e MG-06⁹. Essas cidades estão situadas em diferentes microrregiões de Minas Gerais, entre elas Triângulo Mineiro, Sul de Minas, Zona da Mata e Região Central. Quatro municípios podem ser considerados de grande porte, com mais de 100 mil habitantes, sendo que apenas um possui menos de 15.000 habitantes.

A seguir, trazemos a apresentação e a análise referente à atuação dos psicólogos atuantes nas secretarias municipais mineiras em relação à Educação Inclusiva, considerando também as discussões teóricas acima explicitadas.

2- Conhecendo a atuação do psicólogo que trabalha com a Educação Inclusiva

A etapa de análise dos questionários possibilitou o mapeamento inicial da atuação dos psicólogos. A partir dos dados, foi possível realizar um panorama geral, que informa quais municípios têm se dedicado a trabalhar com a Educação Inclusiva. Além disso, tais dados possibilitaram algumas reflexões sobre o modo como esta política vem sendo implementada.

As informações sobre Educação Inclusiva surgiram principalmente mediante o item do questionário que abordou os níveis de ensino com os quais o psicólogo trabalha. Dentre as opções havia: ensino infantil; ensino fundamental; ensino médio; educação de jovens e adultos (EJA); outros. Não havia uma opção que abordasse diretamente a temática Educação Inclusiva. Assim, os psicólogos apontaram esta questão espontaneamente, por meio do termo “outros”.

Em seguida, foi possível realizar uma correlação estatística entre a categoria *nível de ensino e público alvo*. Essa estatística diz respeito a quais sujeitos, participantes do cotidiano escolar, estão envolvidos

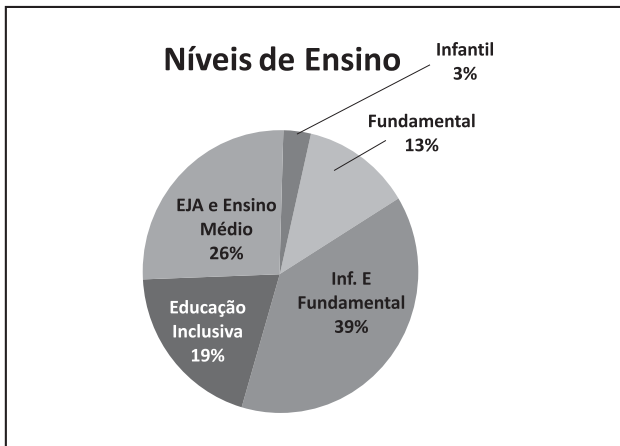
⁹ Por motivos éticos, optamos por utilizar abreviaturas com o intuito de preservar a identidade dos entrevistados.

na atuação do psicólogo. Portanto, abordaremos inicialmente a análise estatística dos dados das questões *nível de ensino e público alvo*, por serem estas as categorias que nos fornecem informações importantes sobre o cenário da Educação Inclusiva em Minas Gerais.

Nível de Ensino

Quanto à variável *nível de ensino*, foram criadas as seguintes categorias: Educação Inclusiva/Especial; ensino médio/EJA; ensino infantil e fundamental. Além dessas, criaram-se também as categorias ensino infantil e ensino fundamental, já que uma quantidade significativa de psicólogos citou apenas um destes níveis de ensino. A seguir, temos o gráfico representativo do resultado da análise estatística destes dados:

Gráfico 1: Distribuição da amostra nos níveis de ensino nos quais atuam (n=32)



Fonte: Questionário respondido por psicólogos escolares dos municípios, *corpus* deste estudo.

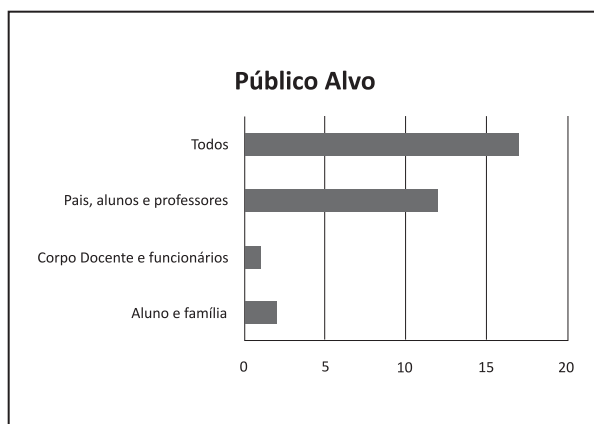
O gráfico aponta o quanto é pequena a parcela dos psicólogos participantes que relatam trabalhar com Educação Inclusiva. De uma amostra de trinta e dois participantes, apenas seis manifestaram desenvolver ações ligadas a esse campo de atuação. Tal informação talvez esteja relacionada à ausência de um item explícito no questionário. Diante dos resultados desse gráfico, pode-se afirmar também que o movimento inclusivo ainda não compõe de

forma significativa os projetos educacionais da maioria dos municípios estudados.

Público alvo

A variável *público alvo* foi analisada a partir das seguintes categorias: aluno e família; corpo docente e funcionários; pais, alunos e professores. A quarta categoria foi criada para dar conta de abranger as demais respostas, que além de citarem alunos e pais, incluíam funcionários, comunidade e equipe gestora. Neste caso, chamamos a categoria de “todos”, como podemos ver no gráfico 02.

Gráfico 02: Distribuição da amostra em relação ao público alvo (n=32)



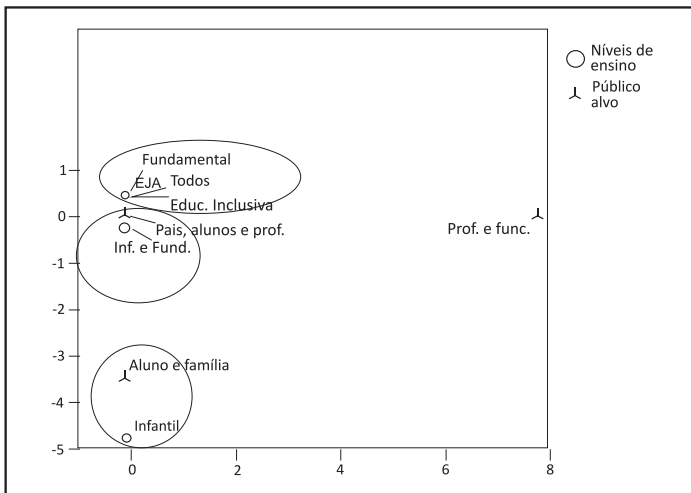
Fonte: Questionário respondido por psicólogos escolares dos municípios, *corpus* deste estudo.

O gráfico acima indica que a maioria dos entrevistados atua com todos os públicos (alunos, pais, funcionários, comunidade e equipe gestora). Tal informação aponta para uma maior preocupação dos profissionais em abranger os diversos sujeitos envolvidos no processo de escolarização, o que pode indicar uma tentativa de aproximação das recentes discussões teóricas em psicologia escolar.

Em princípio, parece não ser possível relacionar essa variável à questão da Educação Inclusiva em si. Porém, ao realizar associações significativas entre pares de variáveis, por meio da Análise de

Correspondência (ANACOR)¹⁰, encontramos dados importantes. Tal análise gera um mapa multidimensional que permite entender como as variáveis se associam, podendo-se criar perfis. A seguir, o mapa perceptual de associação:

Figura 1: Mapa perceptual com a associação significativa entre as variáveis níveis de ensino e público alvo ($\chi^2= 20,705$; $gl=8$, $p=0,008$)



Fonte: Questionário respondido por psicólogos escolares dos municípios, *corpus* deste estudo.

O mapa perceptual (figura 1) sugere que há uma tendência crescente, em termos dos níveis de ensino, em abranger uma maior amplitude de público alvo na atuação, ou seja, enquanto percebemos que os psicólogos atuantes no ensino infantil abrangem somente aluno e família, os profissionais que atuam com ensino fundamental e EJA tendem a incluir mais sujeitos em sua atuação. Diante disso, notamos que os psicólogos que trabalham com Educação Inclusiva também se associam, significativamente, ao trabalho com todos os envolvidos na escolarização. Tal informação pode indicar uma aproximação do paradigma da inclusão, uma vez que atuar com essa questão, abrangendo o maior número possível de envolvidos no processo, possibilita retirar o foco do indivíduo e dirigi-lo para a complexidade de relações que o envolve.

3- Os psicólogos e a Educação Inclusiva: um olhar mais detalhado

¹⁰ Para mais informação ver: OLIVEIRA, F. E. M. *SPSS básico para análise de dados*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2008.

Como relatamos ao abordar os aspectos metodológicos da investigação, nove municípios foram selecionados para a realização das entrevistas. Este momento da pesquisa possibilitou conhecer mais detalhadamente como era a atuação dos psicólogos desses municípios. Em apenas seis das nove cidades, os psicólogos referiram-se a práticas que abrangiam a Educação Inclusiva e a Educação Especial.

Passaremos agora a apresentar as informações fornecidas por esses profissionais no que se refere às concepções e ações no sentido de construir uma perspectiva inclusivista na educação pública.

3.1 - Construindo um trabalho em Educação Inclusiva

Iniciamos nossa análise sobre o trabalho voltado para a Educação Inclusiva com o trecho do discurso de um dos entrevistados:

Ainda é muito novo. A gente vê que a psicologia ainda tem muita dificuldade nesse foco educacional (da Educação Inclusiva). Então, [...] é sempre assim: um pouquinho daqui, um pouquinho dali, pra gente estar tentando construir mesmo o que a gente está fazendo aqui (Entrevista MG- 3).

A Educação Inclusiva aparece na fala dos psicólogos como algo novo, que está começando, que precisa ser construído. Surge como um campo ainda desconhecido e que exige estudo e reflexão.

Em quatro municípios (MG-1, MG-3, MG-4 e MG-5), os psicólogos relataram que as Secretarias de Educação adotavam a perspectiva inclusivista. Porém, apesar de contarem com o respaldo oficial do município, esses psicólogos ressaltavam que ainda estavam iniciando ou reformulando o trabalho na área.

Nestes municípios, os anos de 2008 e 2009 foram marcados por mudanças significativas decorrentes de novas políticas federais na área de Educação Inclusiva. A implantação do AEE e a conquista de verbas para a abertura de salas de recursos multifuncionais são citadas como disparadoras de ações importantes (MG-1, MG-3, MG-4). Essas políticas públicas repercutiram fortemente na prática dos psicólogos e, neste sentido, foram relatadas diversas modificações,

tais como: a criação de setores destinados a trabalhar com questões da educação especial e inclusiva (MG-1, MG-3), a condução de maapeamento de alunos com deficiências a fim de delinear projetos futuros (MG-3), o desenvolvimento de trabalhos com a formação dos professores para atuar junto aos novos recursos e equipamentos que serão criados (MG-4):

Acho que está sendo muito novo pra gente poder falar, né? A gente começou, tivemos essa mudança, que foi uma mudança bem significativa do ano de 2008 pra 2009 e acredito que, assim, aquilo que a gente está fazendo agora, a gente está começando, começando a caminhar, temos vários planos de, pelo menos no trabalho da psicologia, de estar implementando novos projetos, de estar realizando novas propostas, mas eu acho que aí precisa de tempo mesmo pra falar (Entrevista MG-3).

Identificamos que apenas um dos municípios (MG-4) tinha, por ocasião da realização das entrevistas, um serviço bem estruturado. Este contava com uma equipe multidisciplinar e uma sistematização dos procedimentos e serviços oferecidos em relação à inclusão. Tratava-se de uma cidade que se destacava como polo multiplicador das ações previstas pelo Ministério da Educação (MEC) para Educação Inclusiva.

Nos outros dois municípios (MG-2 e MG-6) não havia uma proposta de inclusão por parte da Secretaria de Educação:

Se você for lá hoje e fizer uma entrevista com a secretária da educação e perguntar para ela: qual que é a proposta de Educação Inclusiva, de que forma vocês trabalham aqui? Como vocês incluem as crianças? Ela não vai saber te dizer (Entrevista MG-6).

Destacamos que apesar de os psicólogos atuarem em cidades que ainda não aderiram às políticas voltadas para a Educação Inclusiva, eram desenvolvidas ações inclusivistas, que partiam dos próprios profissionais que atuavam nas secretarias de educação.

3.2- As práticas dos psicólogos em Educação Inclusiva

As políticas em Educação Inclusiva imprimiram grandes mudanças ao trabalho dos psicólogos ligados à educação no estado de Minas Gerais. Atualmente, as ações neste campo têm tomado grande dimensão no trabalho dos psicólogos, de modo a modificar os seus projetos de intervenção.

Em alguns municípios (MG-4, MG-5, MG-6), os psicólogos relataram uma trajetória que se caracterizava por ações voltadas para as crianças com deficiência, porém sem a preocupação de incluí-las no ensino regular. Em MG-4, a Secretaria de Educação possuía uma divisão que recebia fichas de encaminhamento de crianças para escolas especiais. Assim, todos esses alunos eram encaminhados para a realização de eletroencefalograma. Devido ao alto índice de exames, a psicóloga foi convidada a realizar um projeto junto à área da saúde, articulando maneiras de se trabalhar as questões da deficiência e das dificuldades de aprendizagem, originando os núcleos que hoje realizam o trabalho de inclusão na cidade.

Em MG-5, os psicólogos trabalhavam com grupos de alunos com deficiências auditivas, visuais e mentais em salas de recursos. Em MG-6, a psicóloga avaliava crianças que não aprendiam na escola ou que estavam desadaptadas, produzia laudos e as encaminhava para instituições de Educação Especial.

Em MG-2, foi relatada uma situação peculiar. O psicólogo trabalhava junto a uma escola de Educação Especial acompanhando os alunos com deficiências em sala de aula e organizando grupos para se trabalhar com os mesmos. No decorrer desse trabalho, constatou-se a necessidade de abordar a questão da inclusão e propôs aos professores um grupo de estudos sobre o tema. Chamar a atenção para a importância desta temática, dentro de uma escola de Educação Especial, representou um grande passo no trabalho voltado para a Educação Inclusiva nesse município.

Assim como em MG-2, as psicólogas de MG-5 e MG-6 também identificaram a necessidade de imprimir mudanças em seu trabalho e, assim, passaram a desenvolver ações voltadas para a inclusão.

Coloquei uma proposta para a Secretaria de Educação, aí ela me deu carta branca, [...] o que você quiser fazer, o que você puder fazer, o que você achar que deve ser feito, você pode fazer. Aí nós fizemos a refor-

mulação (Entrevista MG-5).

Identificamos, portanto, que nessas três cidades (MG-2, MG-5 e MG-6) os psicólogos estiveram à frente do desenvolvimento de ações inclusivas em seus municípios.

Em MG-1 e MG-3, as políticas de Educação Inclusiva foram adotadas pelo município, sendo urgente a criação de serviços direcionados ao trabalho com a inclusão. Neste novo cenário, esses profissionais foram chamados a fazer parte deste movimento deparando-se com uma nova perspectiva de trabalho.

Os psicólogos descreveram uma grande diversidade de práticas ligadas à Educação Inclusiva. A prática mais citada foi a realização de atendimentos aos alunos e aos seus pais (MG-1, MG-3, MG-4, MG-5 e MG-6). Em alguns municípios (MG-1, MG-3 e MG-5), essa modalidade de atuação ocupava um papel central no trabalho desenvolvido. O modelo clínico e individualizante de compreensão e enfrentamento das questões escolares era solicitado pelas escolas e pelas secretarias de educação aos psicólogos, os quais demonstraram ter críticas a esse modo de compreender a prática da psicologia escolar. Apesar do incômodo manifestado, esses profissionais ainda não conquistaram, em suas cidades, outros modos de relação entre a psicologia e a educação.

Em outros municípios (MG-4 e MG-6), além dos atendimentos, os psicólogos relataram o desenvolvimento de práticas comprometidas com a conquista de mudanças no contexto escolar. Descreveremos a seguir como se configuram estes atendimentos nas diferentes cidades.

Em MG-3, a adesão à política de inclusão era muito recente quando a entrevista foi realizada. Assim, os psicólogos referiram-se criticamente a uma prática de atendimento recentemente abandonada pela equipe.

O trabalho que a gente fazia estava caindo muito naquele atendimento individualizado mesmo, né? Aquela coisa dentro da escola. Mas quando você via, você estava quase fazendo uma clínica, uma psicoterapia breve dentro da escola, o que a gente vê que não é o foco, né, da psicologia educacional (Entrevista MG-3).

Naquele momento, a equipe de MG-3 estava envolvida com o mapeamento dos alunos com deficiências matriculados na rede de ensino. Os resultados desse trabalho forneceriam uma visão geral a respeito de quais

eram as necessidades do município em relação à Educação Inclusiva, orientariam os cursos de formação para professores e definiriam os alunos que passariam a receber apoio nas salas de recursos multifuncionais.

Em MG-1, o trabalho das psicólogas junto à Educação Inclusiva era essencialmente o de realizar atendimentos. As profissionais recebiam as demandas oriundas das escolas, atendiam e avaliavam as crianças e os pais, além disso, faziam contatos com os professores para possíveis orientações. Uma das psicólogas entrevistadas manifestou a intenção de trabalhar mais junto às escolas, parecendo reconhecer que a ação voltada para atores específicos, neste caso a criança, era reduzida. No entanto, não encontrava possibilidades em seu município para efetivar tal aspiração.

Em MG-5, o trabalho descrito caracterizava-se pela triagem e avaliação dos casos encaminhados pelas escolas. Os psicólogos referiram-se ao modo como procediam no passado: recebiam grande número de encaminhamentos das escolas com a solicitação de avaliação de deficiência mental. O serviço de psicologia realizava as avaliações, elaborava relatórios, e fazia devolutivas para a família e para a escola, dando sugestões de algumas propostas a serem desenvolvidas com o aluno. Contudo, os psicólogos estavam insatisfeitos com tal modelo, pois após a realização das avaliações não havia continuidade do trabalho. Por ocasião da realização da entrevista, o trabalho estava sofrendo reformulações. Pensavam em realizar um menor número de avaliações, privilegiando a oferta de “sistemas de apoio” para as crianças. O apoio consistiria no acompanhamento do aluno e de seus pais, visando trabalhar com as famílias a questão da aceitação da deficiência e

[...] avaliar na criança a questão de limites e possibilidades que ela tem pra trabalhar. Porque algumas famílias exigem demais, outras relevam e não insistem pra criança estar desenvolvendo as potencialidades dela (Entrevista MG-5).

Em MG-4 e MG-6, os psicólogos referiram-se à realização de atendimentos que envolvem a escola mais diretamente, algo que consideramos um avanço. Em MG-4, as escolas solicitavam atendimento e, a partir dessa demanda, eram realizadas as seguintes ações: a) visita e/ou contato com a escola e/ou professor que encaminhou o aluno

para atendimento especializado; b) levantamento do histórico escolar da criança ou adolescente; c) acolhimento da família por meio de entrevista com psicólogo escolar e/ou assistente social; acolhimento da criança ou adolescente. A psicóloga relatou que essas ações iniciais propiciavam a ampliação do olhar sobre a queixa. Identifica-se, portanto, que o atendimento se dava de modo articulado com o que ocorria na instituição de ensino, considerando a trajetória escolar e a relação professor-aluno.

Também em MG-6, havia um esforço por parte da psicóloga no sentido de envolver a escola e os professores no trabalho com os alunos encaminhados. Segundo o relato da profissional houve um tempo em que a demanda das escolas regulares era voltada para a elaboração de laudos que justificassem o encaminhamento das crianças para a Educação Especial:

Então, eu chegava a receber encaminhamento que era escrito assim: Dona V., favor providenciar o laudo para colocar essa criança na APAE (Entrevista MG-6).

Diante de tal solicitação, a psicóloga passou a questionar a demanda, e buscou ampliar a visão dos profissionais do contexto escolar sobre as diferentes possibilidades de trabalho:

(Discutia- se) Necessariamente o único caminho que a gente teria seria o dessa criança ser colocada em uma escola especial. Que possibilidades a própria escola teria de estar trabalhando com essa criança? Eu acho que aí que eu inaugurei a possibilidade de trabalho da psicologia educacional (Entrevista MG-6).

Aos poucos, a profissional conquistou em seu município a compreensão de que a atuação do psicólogo não se limitava ao atendimento focado no aluno. Os atendimentos passaram a fazer com que a escola se responsabilizasse pela superação dos problemas que ocorriam no processo de escolarização. Uma das psicólogas chegou a citar um caso bem sucedido em que trabalhou junto à escola para garantir a inclusão de uma criança deficiente:

Nós vamos pensar juntos (a psicóloga e a escola) nos impasses

dessa criança, nós vamos trabalhar os determinantes físicos, nós vamos oferecer para essa criança uma condição melhor de desenvolvimento (Entrevista MG-6).

Além disso, a profissional realizava grupos com os pais das crianças que estavam sendo atendidas, com objetivo de oportunizar espaços de diálogo entre as famílias que compartilhavam situações semelhantes. Ressalta-se que, em vários municípios (MG-1, MG-4, MG-5 e MG-6), os psicólogos davam grande atenção ao trabalho realizado com as famílias que estavam envolvidas com Educação Inclusiva.

O psicólogo de MG-2 diferenciava-se dos demais entrevistados por desenvolver, predominantemente, ações em Educação Inclusiva junto à escola e aos professores. O profissional era requisitado pelas escolas para oferecer apoio e orientação aos professores que trabalhavam com “alunos que foram incluídos”. Uma das ações descritas refere-se à preparação dos professores para receber alunos provenientes de escolas especiais.

A gente faz uma reunião com a professora que vai receber o aluno para ela saber como que ela pode estar fazendo um trabalho com aquele aluno, para tirar um pouco daquela ansiedade dela, para ela ver também que não é assim tão complicado, que não é assim, coisa de outro mundo, né? (Entrevista MG-2).

Assim, o psicólogo buscava conversar com os professores para que ocorressem mudanças em relação às estratégias de ensino e propunha a flexibilização das avaliações. Mais do que propor ações voltadas para alunos específicos, o psicólogo parecia conduzir os professores para uma reflexão sobre a prática pedagógica de modo mais amplo:

Acho que tem que criar novas formas, [...] eu acho que os professores podem buscar outras atividades. Pelo que eu tenho visto, muitos continuam na aula expositiva, da forma bem tradicional mesmo. E tem que ser mais dinâmico, tem que procurar novas alternativas. Avaliação principalmente, não ser somente para nota, mas ser uma forma de aprendizagem também para eles, né? (Entrevista MG-2).

Identificamos que os psicólogos têm sido chamados para contribuir também com a formação de professores que trabalham com Educação Inclusiva. Em MG-4, há uma atuação consolidada nessa área, com o ofe-

recimento de um grupo de estudos com os professores do município sobre diversidade na educação. A psicóloga do município MG-4 coordenava, ainda, um curso de Educação a Distância que visava capacitar professores para trabalhar com o AEE. Já em MG-3, as psicólogas tinham planos de, futuramente, desenvolver ações voltadas para a formação de professores.

Observamos que a Educação Inclusiva fazia parte da fala dos psicólogos não só como algo que mobilizava ações naquele momento. Em vários municípios (MG-1, MG-2, MG-3 e MG-5), os profissionais referiram-se também a planos futuros, à necessidade de ampliar os modos de ação da psicologia a fim de garantir que a inclusão pudesse se concretizar. Como em MG-1, as psicólogas do município MG-5 relataram o desejo de trabalhar mais junto à escola. Em MG-3, as profissionais tinham a intenção de desenvolver ações voltadas para as famílias e para a formação de professores. Ao iniciarmos esta pesquisa, tivemos acesso à informação de que o psicólogo do município MG-2 havia acabado de escrever um projeto solicitando recursos para a implantação do AEE em seu município.

De modo geral, constatamos que os psicólogos entrevistados referiram-se à Educação Inclusiva como um campo no qual ainda havia muito a ser construído e, assim, apesar de algumas ações estarem sendo desenvolvidas, sentiam a necessidade de ampliar os recursos e transformarem o enquadre de atendimentos. Ou seja, eles pareciam atentos e mobilizados para o engajamento no processo que almeja a inclusão de todos na educação.

3.3 - As concepções dos psicólogos sobre Educação Inclusiva

Um lugar onde a criança pode se desenvolver é a escola (Entrevista MG-6).

Nesta pesquisa, identificamos que a maioria dos profissionais ainda estava se apropriando das propostas da Educação Inclusiva. Contudo, em suas falas, eles já revelavam entendimentos em relação às mudanças que poderiam ser implementadas.

Destacaremos a seguir aspectos que denotam as concepções em relação à Educação Inclusiva: quem é considerado público alvo da inclusão, e como a escola deve se preparar para que a inclusão ocorra.

3.3.1- A quem se dirige a Educação Inclusiva

Ao longo das entrevistas, os psicólogos referiram-se a quem consideravam ser o público-alvo da Educação Inclusiva. Na maioria dos municípios (MG1, MG-2-, MG- 4, MG-5 e MG-6), os profissionais declararam enfaticamente reconhecer a importância da inserção de crianças com deficiências no contexto escolar regular.

De modo geral, em todos os municípios são citadas como público-alvo da Educação Inclusiva as pessoas com deficiências e as que apresentam questões relativas à aprendizagem¹¹.

O que a gente fala muito aqui é que a inclusão não é só das crianças com deficiência, porque essas crianças com dificuldade de aprendizagem também estão sendo excluídas, estão ficando repetentes nas séries, estão saindo da escola e estão lá sem aprender (Entrevista MG-1).

Apenas em MG-3, alunos “com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH)¹²” foram citados como possíveis beneficiados das ações em Educação Inclusiva.

Em MG-4, município que se diferenciava pelo trabalho mais estruturado em Educação Inclusiva, os psicólogos demonstraram ter uma concepção mais ampliada de quem é o público-alvo do seu trabalho. Citaram, além das “queixas escolares” e das deficiências, a questão étnica e de gênero.

3.3.2 - Como a escola e seus profissionais têm se preparado para a

¹¹ Encontramos diversos termos para se referir a esta questão: “dificuldade de aprendizagem”, “queixas escolares”, “alunos que estão há muito tempo na mesma série”. Ressaltamos que os termos utilizados pelos entrevistados também nos contam sobre a (des)atualização em relação aos referenciais teóricos da área de Psicologia Escolar e Educacional.

¹² O uso de conceitos como TDAH e dislexia para compreender os problemas que ocorrem no processo de escolarização é um fenômeno que têm sido discutido e combatido por autores de diversas áreas do conhecimento, destacamos a medicina e a psicologia. COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1996; MOYSÉS, M. A. A. Dislexia existe? Questionamentos a partir de estudos científicos. In: CONSELHO Regional de Psicologia de São Paulo. *Dislexia: subsídios para políticas públicas*. São Paulo: CRPSP, 2010. p. 11-23; MACHADO, A. M. Medicalização e escolarização: por que as crianças não aprendem a ler e escrever. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. *Dislexia: subsídios para políticas públicas*. São Paulo: CRPSP, 2010. p. 24-29, dentre outros.

inclusão?

Outra questão importante abordada por psicólogos de quatro municípios (MG-2, MG-4, MG-5, MG-6) refere-se às condições necessárias para que ocorra o processo de inclusão. Foram citadas mudanças e adaptações que deveriam ocorrer na escola para que esta estivesse preparada para atender a todas as crianças. O investimento em formação dos professores também era apontado como essencial para que a inclusão fosse possível.

Parecia haver clareza por parte dos profissionais de que o processo de inclusão vai muito além de garantir a matrícula e a permanência na escola:

Nós temos até problemas com alunos que no ano anterior foram incluídos. Mas, assim, foram só mandados para a escola e hoje estão sem incentivo nenhum. Estão sem motivação nenhuma nas escolas municipais, porque têm as dificuldades e as limitações deles, mas a escola não consegue incluir eles no projeto da escola, sabe? (Entrevista MG-2).

O psicólogo de MG-2 foi quem mais abordou essa temática, destacando a necessidade de mudanças em diversos âmbitos, começando pelas concepções dos professores a respeito dos “alunos especiais”:

Eu acho que primeiro seria a mudança nos professores, desmistificar um pouquinho essa coisa de aluno especial, acho que poderia começar por aí para haver mudança na sala de aula (Entrevista MG-2).

O entrevistado reconhece ainda que esse trabalho é gradativo e longo, e aponta as necessidades de mudanças profundas no funcionamento escolar para que a inclusão realmente aconteça. Cita a necessidade de flexibilizar os modelos de atividade em sala e propõe mudanças em relação ao sistema avaliativo, de forma que a escola se adapte aos alunos e não o contrário:

Isso que falta, talvez, para as escolas hoje, sair um pouco dessa questão sistêmica, ser aquela coisa rígida. Tem que ser daquela maneira, o aluno tem que seguir junto com a turma porque senão não serve para a

escola [...] (Entrevista MG-2).

Nos municípios MG-4 e MG-5, as adequações citadas referiam-se à criação de materiais para pessoas com baixa visão e surdos, e à contratação de profissionais para trabalhar com crianças deficientes, estagiários para acompanhar crianças com transtornos graves no desenvolvimento, professor de Libras, pessoas bilíngues para participar de atividades desenvolvidas na escola. Tais medidas pareciam ter significativo impacto na dinâmica escolar:

A gente tem professores de Libras [...], que é um cargo que foi criado no município. (Eles) vão para as escolas que têm deficientes auditivos pra disseminar de alguma forma a língua de sinais, orientar o professor de alguma forma (Entrevista MG-4).

A necessidade de investimento na formação continuada dos professores foi citada em três municípios (MG-2, MG-4 e MG-6), e os psicólogos se reconhecem como profissionais importantes neste processo:

Eu penso que se o psicólogo puder trabalhar na formação de professores, eu acho que aí ele pode dar uma grande contribuição (Entrevista MG-6).

Durante a pesquisa, verificamos que o psicólogo do município MG-2, organizou grupos de estudos sobre inclusão, e em MG-4 foram desenvolvidos grupos de estudos com professores para discutir a diversidade na educação. Convém ressaltar que este tipo de proposta é bastante importante para o fomento de reflexões sobre os modos como os docentes e a escola podem ir se preparando para lidar com essa temática.

Em MG-6, a necessidade de que fossem conduzidas ações de formação continuada era identificada pela psicóloga. Ela considerava que os professores precisavam conhecer “como é o processo de estruturação do psiquismo”. Porém, não foi relatado que estivessem sendo conduzidas ações neste sentido.

Assim sendo, as entrevistas nos ajudaram a entender como os psicólogos têm compreendido e se posicionado no que se refere à Educação Inclusiva. As informações que obtivemos indicam que a ação dos psicólogos em relação à Educação Inclusiva vai além das deficiências físicas, mentais e sensoriais, abarcando também outras questões concernentes

à escolarização. Dessa forma, alunos que não correspondem ao esperado pela escola em termos de aprendizagem e comportamento, assim como os que são acometidos por sucessivas repetições de ano, também têm sido considerados como participantes do processo de inclusão.

Com base nesses relatos, podemos considerar que, na maioria dos municípios, a Educação Inclusiva não abrangeu as questões de exclusão social de modo mais amplo. Contudo, têm sido desenvolvidas importantes iniciativas no sentido de conquistar e garantir que alunos com deficiências e/ou que não têm aprendido os conteúdos trabalhados na escola possam permanecer na instituição e participar do processo ensino/aprendizagem.

3.3.3- Os entraves no trabalho com Educação Inclusiva

As análises das entrevistas também revelam as inúmeras dificuldades encontradas pelos psicólogos em seus serviços na tentativa de efetivar o trabalho com a inclusão. Dentre elas, podemos destacar: a) formação incipiente dos profissionais: tanto dos professores, quanto dos próprios psicólogos e demais membros das equipes multiprofissionais para lidar com a demanda; b) divergências de concepções entre os envolvidos com a questão; c) lacunas quanto ao apoio e aos subsídios por parte das Secretarias de Educação; d) a incipiência da proposta nos municípios (serviços recém-criados ou a questão da inclusão como algo ainda muito recente no município, proveniente, muitas vezes, de imposições políticas).

Em MG-1, a psicóloga aponta como principal entrave no trabalho com a inclusão as dificuldades encontradas pelos professores da rede regular em receber alunos com deficiências:

A escola tem resistência de trabalhar com a criança, é difícil mesmo se aquela criança vai corresponder às expectativas da sala, né? [...]. Então, assim, tem resistência. E eu entendo essa resistência, porque realmente não é fácil, não é fácil trabalhar com o diferente (Entrevista MG-1).

Tal resistência é compreendida pela psicóloga como uma falta de formação específica dos professores, que acabam por não saber como lidar com a questão:

É você aprender a trabalhar de um jeito e depois aparecer uma criança

de um jeito que você não sabe trabalhar (Entrevista MG-1).

Já em MG-4, que possui um trabalho bem estruturado em relação à temática da Educação Inclusiva, a psicóloga relatou que a equipe estava passando por uma “crise institucional” diante da implantação do AEE. A entrevistada disse que sentia dificuldades em trabalhar com a equipe que coordenava, pois recebia queixas não só em relação aos problemas escolares, como também em relação às crianças com deficiências. Além disso, percebia que os professores tinham pouca formação para lidar com a Inclusão Escolar. Por fim, apontava que o trabalho com Educação Especial era muito difícil e encontrava pouco respaldo se comparado a outras áreas, como a saúde, por exemplo:

E aí eu fico pensando, trabalhar com educação especial, trabalhar com Educação Inclusiva, é algo muito sofrido, muito doloroso, cujos resultados são muito poucos, muito pequenos às vezes né? Isso não dá ibope! Eu fico pensando nisso, sabe? Isso não dá tanto ibope[...] *Não sei* [...] (Entrevista MG-4).

Em MG-2, o psicólogo também apontou a questão da formação dos professores. Ele compreendia que, para que a inclusão acontecesse, de fato, eram necessárias profundas transformações no modo como a educação era entendida por todos os envolvidos no processo de escolarização. Outro fator que esse psicólogo acreditava que trazia obstáculos para a educação de alunos com deficiência era o fato de as práticas do entrevistado representarem apenas o início do movimento inclusivo no município e, assim, pareciam não dar conta da grande demanda de alunos que sofriam processos de exclusão no sistema de ensino. É importante esclarecer que o profissional do município MG-2 era o único responsável pelo trabalho com a inclusão. Assim, havia fortes indícios de que o fato de este ser um trabalho solitário, que carecia de uma equipe bem estruturada, fosse um entrave significativo para a implementação de um serviço de inclusão bem constituído.

Já em MG-3, a mudança de gestão municipal propiciou a recente criação de um setor que fornecia apoio à Inclusão Escolar. Diante disso, o trabalho da equipe de psicologia, que antes não tinha um foco direcionado para a inclusão, passou a trabalhar majoritariamente com esta temática, ocasionando, assim, uma mudança significativa no ser-

viço. Havia dificuldades em relação à organização desse novo foco de atuação no serviço, propondo práticas que, de fato, contemplassem um trabalho inclusivista. Diante dessa nova configuração do serviço, a equipe se sentia confusa, o que consistia em um obstáculo para que o paradigma da inclusão se concretizasse.

A trajetória do serviço em MG-5 também contou com diversas mudanças e reformulações, que traziam consigo obstáculos na realização de práticas coerentes com o paradigma inclusivista. Podemos destacar as ações do secretário de educação da época de criação do serviço, que tinha concepções de cunho segregacionista e, em sua gestão, propôs a criação de uma escola específica para crianças hiperativas. Destacamos ainda que o início do serviço foi marcado por um espaço físico isolado, o que dificultava o trabalho:

Mas aí começou a atender o deficiente mental. Iniciou com a sala de recursos, aí quando foi ampliando o número de alunos, aí foi construído uma sede própria lá no fim do mundo (risos), lá é o fim do mundo [...] (Entrevista MG-5).

Além disso, o serviço enfrentara e ainda estava enfrentando outros entraves, tais como: a) dificuldade de modificar as concepções dos educadores e, até mesmo, dos demais profissionais da equipe multidisciplinar, que consideravam que o psicólogo devia atender somente os alunos e não todos os sujeitos envolvidos na escolarização; b) alta rotatividade de gerência na Secretaria de Educação, o que contribuiu para fragmentar o processo de constituição do serviço; c) secretários de educação que, muitas vezes, apresentavam descaso e preconceito para com a questão das deficiências.

Por fim, esse é um serviço que chama a atenção por se defrontar com um entrave basilar. Em MG-06, o grande obstáculo enfrentado diz respeito à falta de propostas por parte da Secretaria de Educação para um trabalho efetivo em Educação Inclusiva, situação exemplificada na frase da psicóloga:

A escola não pode atender uma criança especial, uma criança que precisa de atendimento educacional especializado simplesmente porque ela tem boa vontade de receber. Ela tem que ter recursos para isso, ela tem que ter um trabalho orientado, ela tem que ter uma proposta in-

clusiva (Entrevista MG-6).

4- A formação do psicólogo para trabalhar com a Educação Inclusiva

A inclusão está aí. Está posta. Mas, eu acho que nós, enquanto profissionais ditos especializados, avançamos muito pouco no que a escola pode fazer por essa criança. [...] A Graduação de Psicologia ela é muito precária com relação a isso, né? (Entrevista MG-4).

A Inclusão Escolar tem movimentado o cotidiano dos psicólogos escolares ouvidos pela pesquisa. São muitas as demandas geradas pelos municípios, pelas políticas públicas e, até mesmo, pelas escolas. A Educação Inclusiva e seus avanços teóricos têm se incorporado – por vezes de modo tímido – no discurso e na prática dos psicólogos, ainda que nem sempre tenham clareza de como alcançar a educação para todos.

Assim, a busca por formação tem sido uma maneira que esses psicólogos encontraram para embasar suas práticas e, também, para orientar os demais profissionais da educação neste trabalho. Neste sentido, dos seis municípios que foram selecionados para a realização desta pesquisa, cinco (MG-1, MG-2, MG-3, MG-4 e MG-6) possuem psicólogos que passaram a buscar formação em Educação Inclusiva. Movimento que se realizou tanto por meio de busca por fontes externas à equipe de trabalho, como por meio de cursos de formação e visitas a municípios que já tinham práticas concretizadas, quanto pela criação de espaços de discussão e estudos entre a própria equipe que trabalha com a inclusão. A seguir, descreveremos como esse movimento tem ocorrido nos cinco municípios.

Em dois municípios (MG-1 e MG-3), as psicólogas contaram com o respaldo dos municípios em que trabalham. A psicóloga de MG-1 participou de um evento sobre Educação Inclusiva na cidade vizinha, a convite e com subsídio financeiro oferecido pela própria prefeitura. Em MG-3, onde a discussão sobre Educação Inclusiva se deu principalmente a partir da implementação do AEE pela prefeitura, também houve o subsídio desta para que as psicólogas conhecessem as práticas de cidades vizinhas que tinham um trabalho mais desenvolvido e estruturado nesse aspecto. Essas viagens fizeram com que os psicólogos aprendessem com suas próprias experiências e, também, com a de ou-

tros profissionais e, a partir de então, formulassem suas práticas. Além disso, também fizeram curso sobre Inclusão Escolar pela PUC-MG. Desse modo, tais informações nos possibilitam pensar que a temática da inclusão tem sido de reconhecida importância para os gestores das prefeituras dessas cidades, que incentivaram e apoiaram estrutural e financeiramente essas ações, possibilitando assim a concretização dos projetos em Educação Inclusiva.

Em MG-6 a busca por formação se deu de forma diferenciada de MG-1 e MG-3. As próprias profissionais (psicólogas e pedagoga) avaliaram que as práticas de inclusão que estavam sendo desenvolvidas eram insuficientes. Elas buscaram leituras que as auxiliasse na estruturação de uma nova atuação, conheceram trabalhos que já estavam consolidados em São Paulo e participaram de curso de formação sobre “educação terapêutica” oferecido pela Universidade de São Paulo (USP):

[...] foi um curso interessante, porque o conceito de educação terapêutica me serviu muito para a discussão que a gente fazia aqui que era uma discussão de pensar o caráter terapêutico que o espaço educativo tem, né? [...] Porque aqui já havia uma discussão de que a criança com determinado tipo de problema não pode estar na escola, né? Aí, a gente ficava sempre questionando, se ela não pode estar na escola. Um lugar onde a criança pode se desenvolver é a escola. Para onde essa criança vai então, né? (Entrevista MG-6).

A psicóloga do município MG-6 buscou referências que respaldassem a sua concepção de inclusão e, a partir daí, buscou também um modelo de atendimento que a auxiliasse na reestruturação do serviço no município. Relatou que os professores demandavam formação e capacitação para que tivessem condições de trabalhar com crianças com deficiências. Essa entrevistada também contou que tinha acesso a eventos da área da educação, sendo que para alguns, inclusive, revelou que recebia recursos financeiros da prefeitura. Apesar disso, é possível identificar que, neste município, o incentivo e a parceria da prefeitura e da Secretaria de Educação para esta formação se dão de maneira mais tênue que em MG-1 e MG-3.

Em dois municípios (MG-2 e MG-4), os psicólogos têm investido em sua formação a partir de estudos e de discussões em parceria com os demais profissionais da educação de seus municípios. Em MG-

2, o psicólogo empreendeu ações em busca de aperfeiçoar a própria formação e de todos os sujeitos envolvidos no trabalho com Educação Inclusiva. Para tanto, promoveu um grupo de estudo sobre Educação Inclusiva com os professores que trabalhavam com Educação Especial em uma instituição especializada de ensino. Diante do pouco apoio da prefeitura para a formação continuada do profissional, essa prática foi a única estratégia de diálogo encontrada por esse psicólogo para que tanto ele quanto os demais tivessem um espaço para discutir a inclusão, embasando sua atuação diária.

Em MG-4, um dos serviços mais antigos e bem estruturados em relação à Educação Inclusiva, a equipe multidisciplinar que trabalha com a demanda da inclusão realizava encontros semanais para discutir os casos dos alunos com deficiência, enriquecendo a visão sobre o trabalho que estavam desenvolvendo.

Este panorama indica que, apesar de ainda existirem lacunas na formação dos psicólogos, há um movimento no sentido de busca por se aprimorarem nesta temática.

Considerações finais

Como mencionamos no início deste capítulo, neste trabalho buscamos conhecer as práticas dos psicólogos que atuam nas Secretarias Municipais de Educação de Minas Gerais voltadas para a Educação Inclusiva.

Constatamos, a partir das entrevistas, que a despeito da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva ter sido implementada em 2007, a atuação dos psicólogos mineiros nesta seara ainda é uma prática recente e executada de modo incipiente. Mesmo assim, a inclusão é vista como algo importante, relevante e que se refere diretamente ao trabalho do psicólogo. Vale salientar que houve mudanças significativas decorrentes das novas políticas federais na área de Educação Inclusiva.

Em suas falas, os entrevistados apontam algumas questões importantes para compreendermos seu contexto de atuação nos respectivos municípios, como dificuldades engendradas por falta de subsídios, descaso e mudanças políticas devidas às diferentes gestões.

Se em seus primórdios a Psicologia Escolar teve a Educação

Especial como um elemento constituinte, como já destacamos neste capítulo, novamente vemos os psicólogos escolares sendo chamados a participar, de maneira efetiva, das políticas de Inclusão Escolar. As políticas públicas atuais têm impulsionado o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que, por sua vez, tem realizado ações e projetos junto às escolas públicas, visando à Educação Inclusiva.

Pablo Gentili (2007, p. 250) apresenta sólidos argumentos para pensarmos sobre a educação:

Devemos projetar e tratar de pôr em prática propostas políticas coerentes que defendam e ampliem o direito a uma educação pública de qualidade. Mas também devemos criar novas condições culturais sobre as quais tais propostas adquiram materialidade e sentido para os excluídos que, em nossas sociedades, são quase todos. Ambos os elementos são fatores indissolúveis em nossa luta pela reconstrução de uma sociedade fundada nos direitos democráticos, na igualdade e na justiça.

Ciente dessa dimensão mais ampla de seu trabalho, o psicólogo tem encontrado inúmeros desafios no contexto educacional. Acreditamos que mesmo deparando com dificuldades, cabe a ele propor espaços para discussão sobre as políticas educacionais, sobre as práticas pedagógicas voltadas para uma inclusão efetiva e sobre o compromisso social da escola com a formação humana. Também é fundamental que em seu trabalho este possa basear-se em referenciais teóricos que desconstruam visões deterministas sobre a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos com deficiências (Anache, 2009), propondo formas de avaliação e atuação mais prospectivas e emancipatórias.

Por fim, o desenvolvimento de projetos coletivos envolvendo toda a comunidade escolar precisa contemplar um processo contínuo de formação humana que abarque a diversidade dos sujeitos, num movimento de reformulação de posturas e concepções que já não conseguem abranger a demanda inclusivista. As práticas vão se modificando à medida em que os vários participantes do processo educacional buscam e encontram novas formas de compreender as necessidades de cada aluno e, concomitantemente, encontram respaldo nas políticas públicas, nos incentivos governamentais, para subsidiar um serviço que, sobretudo, requer parcerias constantes e trabalho em conjunto.

Referências

- ANACHE, A. A. O psicólogo escolar e o processo de escolarização de pessoas de deficiência intelectual. In: MARINHO-ARAUJO, C. M. (Org.). *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática*. Campinas, SP: Alínea, 2009. p. 221-243.
- ANGELUCCI, C. B. A inclusão escolar de pessoas com necessidades na rede estadual de São Paulo: a dissimulação da exclusão. In: ASBAHR, F. S. F.; VIÉGAS, L. S.; ANGELUCCI, C. B. (Org.). *Políticas públicas em educação & psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 187-228.
- BRASIL. *Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 19 nov. 2010
- BRASIL. Ministério da Educação. *A escola comum inclusiva*. Brasília, DF, 2010. (Coleção A educação especial na perspectiva da inclusão escolar, 1).
- BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 out. 2010.
- COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1996.
- GENTILI, P. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: APPLE, M. W.; GENTILI, P. *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 215-237.
- GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2009. p. 15-35. (Coleção Questões atuais em educação especial, 6).
- MACHADO, A. M. Articulação da saúde com a educação nos desafios da educação inclusiva. In: MACHADO, A. M. et al. *Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2005. p. 1-12.
- MACHADO, A. M. Medicalização e escolarização: por que as crianças não aprendem a ler e escrever. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. *Dislexia: subsídios para políticas públicas*. São Paulo: CRPSP, 2010. p. 24-29.
- MARTÍNEZ, A. M. Inclusão escolar: desafios para o psicólogo. In: MARTÍNEZ, A. M. (Org.). *Psicologia escolar e compromisso social*. Campinas, SP: Alínea, 2007. p. 95-114.

MINAS GERAIS. *Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento*. Disponível em: <<http://www.mg.gov.br/governomg/ecp/comunidade.do?app=governomg&pg=5140&idEmp=7093&taxp=0&taxn=0&taxApp=/estrutura-governamental/governadoria&chPlc=32437&tax=5254&idServ=32437>>. Acesso em: 1 out. 2010.

MOYSÉS, M. A. A. Dislexia existe? Questionamentos a partir de estudos científicos. In: CONSELHO Regional de Psicologia de São Paulo. *Dislexia: subsídios para políticas públicas*. São Paulo: CRPSP, 2010. p. 11-23.

OLIVEIRA, F. E. M. *SPSS Básico para análise de dados*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2008.

PFROMM NETTO, S. As origens e o desenvolvimento da Psicologia Escolar. In: WECHSLER, S. M. (Org.). *Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática*. Campinas, SP: Alínea, 1996. p. 21-38.

PINO, A. *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vygotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

REGO, T. C. Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição dos sujeitos. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Org.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p. 47-76.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. *O desenvolvimento psicológico na infância*. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZANELLA, A. V. et al. Doce, pirâmide ou flor?: o processo de produção de sentidos em um contexto de ensinar e aprender. *Interações*, São Marcos, v. 9, n. 17, p. 91-108, 2004.

Um caso de sucesso escolar em meio aos surdos: aquisição de capital cultural e linguístico

Carlos Henrique Rodrigues

Em minha trajetória profissional, como professor no Ensino Superior e também como tradutor-intérprete do par linguístico Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS)/ Língua Portuguesa (LP), observei alguns casos exemplares de sucesso escolar¹ de alunos Surdos². Dentre esses casos, selecionei apenas um para esta análise,

¹ O sucesso escolar está sendo compreendido como longevidade escolar, ou seja, como a escolarização prolongada até a chegada ao Ensino Superior. VIANA, M. J. B. *Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade*. 1998. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998; VIANA, M. J. B. *Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade*. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. *Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 45-60; VIANA, M. J. B. *Novas abordagens da escolarização das camadas populares: uma revisão de estudos recentes acerca de trajetórias escolares de sucesso*. *Vertentes*, São João Del Rei, n. 7, p. 82-93, 1996; VIANA, M. J. B. *As práticas socializadoras familiares como locus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares*. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 26, n. 90, p.107-125, abr. 2005.

² Com base na visão sócio-antropológica da surdez (Skliar, 1997a, 1998), os Surdos (com “S” maiúsculo) constituem uma minoria linguística e cultural com modos distintos de ser, pensar e agir relacionados à sua percepção visual do mundo e ao uso de uma língua de modalidade espaço-visual, a língua de sinais. Reconhecem-se como Surdos (no sentido cultural do termo), na medida em que valorizam a experiência visual e se apropriam da Língua de Sinais como meio de comunicação e expressão. Reúnem-se com seus pares e partilham uma identidade cultural comum e um *Deaf Pride*. São diferentes das pessoas com deficiência auditiva (surdos com “s” minúsculo), as quais rejeitam sua condição de surdos, na medida em que tentam resgatar a

ainda que superficial, da aquisição de capital cultural e linguístico e dos demais fatores, tais como a mobilização familiar e a pessoal, que contribuíram com a chegada ao Ensino Superior. Vejamos, a seguir, a apresentação deste caso.

Durante esta análise, apontaremos algumas características relacionadas ao acesso e à manutenção de Patrícia³, sujeito do caso investigado, no Ensino Superior. Vale destacar que ela concluiu a Graduação em Pedagogia numa conceituada Faculdade de Belo Horizonte: o Unicentro Newton de Paiva.

É necessário, primeiramente, esclarecer que a perda auditiva põe o indivíduo numa situação específica, até mesmo precária, de aquisição de capital cultural e linguístico e que, assim, os Surdos passam a compor um grupo com diferenças linguístico-culturais significativas. Refletir sobre essa realidade única e distinta, na qual o sucesso escolar tem sido considerado como improvável e inesperado, pode trazer importantes contribuições aos estudos sobre aquisição de capitais e longevidade escolar, bem como aqueles estudos que abordam a educação de Surdos e sua inclusão social.

É preciso ressaltar que para tratarmos da realidade vivenciada pelos Surdos, faz-se necessário considerarmos suas acentuadas diferenças linguísticas e, também, culturais. Essas diferenças são decorrentes, dentre outros, do fato de que Surdos e ouvintes são usuários de duas línguas diferentes e de modalidades distintas: a Língua de Sinais (LS) e a Língua Oral (LO)⁴. Cabe ressaltar, também, que atualmente a LS é reconhecida pela grande maioria dos pesquisadores da surdez e lin-

experiência auditiva por meio de próteses e implantes e resistem à Língua de Sinais, buscando comunicar-se em língua oral com o auxílio de leitura labial. Frequentam grupos de ouvintes e não se identificam com os Surdos sinalizadores – usuários da Língua de Sinais. SKLIAR, C. (Org.). *Educação e exclusão*: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997a; SKLIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre, Mediação, 1998.

³ Patrícia Luiza Ferreira Rezende autorizou a elaboração e publicação deste artigo e, inclusive, solicitou que não mantivéssemos em sigilo seus dados reais, visto acreditar que este artigo pode ser uma contribuição à afirmação social e cultural dos Surdos e uma expressão da capacidade dos Surdos de terem longevidade escolar (Currículo Lattes - <http://lattes.cnpq.br/9544918514306926>).

⁴ “As línguas são denominadas orais-auditivas quando a forma de recepção não grafada (não escrita) é a audição e a forma de reprodução (não escrita) é a oralização [...] as línguas espaço-visuais são naturalmente reproduzidas por sinais manuais e sua recepção é visual.” FERNANDES, E. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 17.

guistas como a língua materna ou natural dos Surdos⁵. Some-se a isso, o reconhecimento da Libras como língua oficial da comunidade surda brasileira⁶. Portanto, podemos afirmar que a LS tornou-se responsável em caracterizar as comunidades surdas, minoria linguístico-cultural, no que se refere aos aspectos socioculturais, político-ideológicos e de formação da identidade⁷, entre outros.

Para construção desta reflexão, utilizamos as obras de Bourdieu (1994a, 1994b, 1998a, 1998b) e algumas outras sobre trajetórias e sucesso escolares (Viana, 1996, 1998, 2000, 2005; Lahire, 1997; Nogueira, 2000). Entretanto, por se tratar de um sujeito com características muito específicas, destacamos, ao lado das obras acima citadas, o apoio dos Estudos Surdos⁸, os quais serão um suporte para pensar e problematizar as questões referentes à aquisição de capital cultural e linguístico, e,

⁵ Muitos estudos não diferenciam a utilização dos termos língua materna e língua natural. Estudos recentes (Brito, 1995; Sacks, 1998) afirmam que a língua materna é considerada como sendo a primeira que se aprende, através da qual o indivíduo se identifica e é identificado como falante nativo. BRITO, L. F. *Por uma gramática de língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995; SACKS, O. *Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos*. Tradução de Alfredo Barcellos Pinheiro de Lemos. Rio de Janeiro: Imago, 1998. Uma língua é considerada natural quando própria de uma comunidade de falantes que a têm como meio de comunicação, sendo que ela pode ser naturalmente adquirida como língua materna (Fernandes, 2003, p. 39). Esse fato permite-nos dizer que a língua materna, ou natural, dos Surdos seria a LS.

⁶ A lei 10.436 de 24 de abril de 2002 oficializou a Libras, Língua de Sinais Brasileira, como língua da Comunidade Surda Brasileira. No entanto, além da Libras existe dentro do território nacional a LSKB – Língua de Sinais Kaapor Brasileira, uma das línguas da comunidade indígena Urubu-Kaapor, habitante da floresta Amazônica, no Estado do Maranhão. BRITO, L. F. *Integração social & educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel, 1993. LS não é uma língua universal, existem várias outras LS constituídas por comunidades distintas de Surdos. Por exemplo, ASL – Língua de Sinais Americana (EUA), BSL – Língua de Sinais Britânica (Inglaterra), LGP – Língua Gestual Portuguesa (Portugal).

⁷ Nesse texto a identidade está sendo compreendida como uma constante construção móvel e maleável que nos guia a diferentes posturas e que pode ser transformada constantemente, ou seja, a identidade não é algo estático, mas dinâmico, em constante mutação, uma metamorfose permanente. HALL, S. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997; CIAMPA, A. C. *A estória do Severino e a história da Severina*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

⁸ Ao final da década de 1990, várias pesquisas relacionadas aos Surdos e à surdez, os chamados de Estudos Surdos, destacaram-se no Brasil. Os Estudos Surdos “inscrevem-se como uma das ramificações dos Estudos Culturais, pois enfatizam as questões das culturas, das práticas discursivas, das diferenças e das lutas por poderes e saberes.” SÁ, N. R. L. *Cultura, poder e educação de surdos*. Manaus: Ed. UFA, 2002. p. 47.

ao sucesso escolar em meio aos surdos. Contamos para nossa reflexão com uma entrevista – algumas perguntas respondidas por escrito pelo sujeito em questão – alguns de seus escritos e depoimentos e, também, diversas conversas informais, as quais foram realizadas tanto pessoalmente quanto por MSN (Microsoft Service Network). Vale dizer que se buscou apontar alguns elementos capazes de evidenciar as diferenças decorrentes da perda da audição, analisando-a como um fenômeno cultural e não meramente clínico.

1- Outra forma de aquisição de capitais: definindo e contextualizando os Surdos⁹

Como nos informa Sacks (1998), o termo surdo é tão abrangente que nos impede de levar em conta os variados graus de surdez¹⁰ e as próprias diferenças decorrentes da idade, ou estágio em que ela ocorre. O grau de surdez, o momento de sua aquisição, antes ou após o nascimento, bem como se ela é pré-lingual ou pós-lingual, aliado às diferentes características da família e às diversas maneiras de a família e de os profissionais lidarem com a perda auditiva, resultará na formação de diferentes sujeitos, os quais nem sempre se reconhecem ou se consideram Surdos no sentido que damos ao termo. Some-se a isso, o fato de que esses sujeitos terão diferentes modos de aquisição de capital cultural e linguístico. Entenda-se por Surdo, diferentemente de pessoa com deficiência auditiva (DA), as pessoas com perdas auditivas consideráveis, usuárias da LS, participantes de uma comunidade linguístico-cultural distinta da dos ouvintes¹¹.

⁹ Uso a distinção Surdo, com o “S” maiúsculo, para me referir aos indivíduos com perdas auditivas consideráveis, usuários da LS, participantes de uma comunidade linguístico-cultural distinta da dos ouvintes; e surdo, com o “s” minúsculo, para me referir, no geral, àqueles que apresentam alguma perda auditiva.

¹⁰ O Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, trata da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência estabelecendo no Artigo 4, Inciso II: deficiência auditiva - perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando de graus e níveis na forma seguinte: de 25 a 40 decibéis (db) - surdez leve; de 41 a 55 db - surdez moderada; de 56 a 70 db - surdez acentuada; de 71 a 90 db - surdez severa; acima de 91 db - surdez profunda e anacusia.

¹¹ Não podemos negar que é fato plenamente verificável a presença de vários “grupos” de indivíduos com perdas auditivas em nosso meio. No entanto, esses indivíduos são completamente diferentes entre si, e às vezes somente podem ser

Sendo assim, os Surdos, usuários naturais de outra língua, a LS, têm devido à condição imposta pela surdez um *input*¹² linguístico-cultural completamente distinto, ou seja, estão expostos de maneira diferente ao capital linguístico e cultural que a família e a sociedade cotidianamente oferecem aos ouvintes. Sua constituição como sujeitos possui algo que se encontra além das construções teóricas, simbólicas e imaginárias que as pessoas, que não são Surdas, fazem a seu respeito. Nas palavras de Sacks (1998, p. 129),

ser surdo, nascer surdo, coloca a pessoa numa situação extraordinária; expõe o indivíduo a uma série de possibilidades linguísticas e, portanto, a uma série de possibilidades intelectuais e culturais que nós, outros, como falantes nativos num mundo de falantes, não podemos sequer começar a imaginar. Não somos privados nem desafiados linguisticamente como os surdos: jamais corremos o risco da ausência de uma língua, da grave incompetência linguística; mas também não descobrimos, ou criamos, uma língua surpreendentemente nova.

Os Surdos apresentam um desafio singular à família e à escolarização. Segundo Hilde Schlesinger e Katrin Meadow (1972 apud Sacks, 1998, p. 76), “a surdez profunda na infância é mais do que um diagnóstico médico, é um fenômeno cultural com padrões e problemas sociais, emocionais, linguísticos e intelectuais que estão inextricavelmente ligados”. Skliar

aproximados por uma “idéia generalizante e homogeneizadora” de surdez. Devido a isso, muitas das abordagens sobre os Surdos reduzem todos os demais fatores pessoais, sociais, culturais e raciais, por exemplo, à surdez. Esse tratamento reducionista acaba por empobrecer as abordagens e criar um surdo abstrato, ou seja, um pseudo-surdo que não tem existência concreta. Devemos considerar que a surdez e o grau da surdez não constituem um fator absoluto e nem suficiente para determinar as características daqueles que definimos como “sujeitos Surdos”, embora ela possa ser concebida enquanto um elemento de vinculação entre eles. Na verdade a surdez pode ser vista como uma “limitação estritamente auditiva” que diferencia a interação do indivíduo com o universo que o cerca e não apenas como uma determinante que define o indivíduo, ou seja, que o homogeneiza com todos aqueles que são surdos – ou melhor, com nossa suposta concepção do que seja um Surdo: pessoa com perdas auditivas consideráveis, usuária da LS, participante de uma comunidade linguística e cultural distinta da dos ouvintes.

¹² Um *input* linguístico seria um material linguístico, ou uma quantidade de informações às quais uma pessoa estaria exposta e poderia adquirir a partir dessa exposição. BERNARDINO, E. L. *Absurdo ou lógica: os surdos e a sua produção linguística*. Belo Horizonte: Profetizando Vida, 2000. p. 20.

(1998) concorda com a ideia de que a surdez constitui um fenômeno cultural ao demonstrar que as pesquisas que se referem à LS e aos Surdos possibilitaram que a surdez não fosse mais vista como uma deficiência, mas, sim, como diferença linguística. Segundo ele, “a *língua de sinais anula a deficiência e permite que os surdos constituam, então, uma comunidade linguística minoritária diferente e não um desvio da normalidade*” (Skliar, 1998, p. 142). Essa especificidade cultural e linguística dos Surdos, uma língua de modalidade espaço-visual, sugere, portanto, que há uma mudança radical na aquisição de capital cultural e linguístico.

É evidente que, ao tratarmos do sucesso escolar dos Surdos, deparamo-nos, inevitavelmente, com a principal questão posta pela escolarização de Surdos, a qual diz respeito a sua forma de comunicação espaço-visual, a LS. É importante entendermos que as Línguas de Sinais, segundo afirma Quadros (1997a, p. 47),

são naturais internamente e externamente, pois refletem a capacidade psicobiológica humana para a linguagem e porque surgiram da mesma forma que as línguas orais – da necessidade específica e natural dos seres humanos de usarem um sistema linguístico para expressarem ideias, sentimentos e emoções. As línguas de sinais são sistemas linguísticos que passaram de geração em geração de pessoas surdas. São línguas que não se derivam das línguas orais, mas fluíram de uma necessidade natural de comunicação entre pessoas que não utilizam o canal auditivo oral, mas o canal espaço-visual como modalidade linguística.

Segundo Bakhtin (1992), a criança é membro ativo da comunidade linguística a que pertence, pois desde que nasce participa do fluxo dinâmico do processo de comunicação verbal e do contexto social imediato. É dessa maneira que a criança adquire a linguagem, e na medida em que atribui sentido ao mundo passa a conhecê-lo. Em outras palavras, ao nascer, a criança entra, por meio da linguagem, numa rede viva e dinâmica de significações sócio-histórico-linguístico-culturais. A aquisição da linguagem é essencial ao desenvolvimento do sujeito, visto que o sujeito constitui-se, em sua interação com o outro, por meio dela.

Ao falarmos da realidade experimentada pelos Surdos, precisamos reconsiderar alguns elementos destacados por Bakhtin (1992). Os Surdos não mergulham na linguagem oral, ao contrário, privados da audição acabam imersos no “silêncio”, não conseguindo se tornar partici-

pantes dessa rede viva e dinâmica de significações por meio da Língua Oral (LO) que lhes é oferecida, no nosso caso, a Língua Portuguesa (LP). E, muitas vezes, acabam não adquirindo uma língua, ou quando adquirem, não a assume de forma suficiente para estabelecer uma comunicação satisfatória. Nas palavras de Sacks (1998, p. 22),

[...] os que têm surdez pré-lingüística, incapazes de ouvir seus pais, correm o risco de ficar seriamente atrasados, quando não permanentemente deficientes, na compreensão da língua, a menos que se tomem providências eficazes com toda a presteza. E ser deficiente na linguagem, para um ser humano, é uma das calamidades mais terríveis, porque é apenas por meio da língua que entramos plenamente em nosso estado e cultura humanos, que nos comunicamos livremente com nossos semelhantes, adquirimos e compartilhamos informações. Se não pudermos fazer isso, ficaremos incapacitados e isolados, de um modo bizarro – sejam quais forem nossos desejos, esforços e capacidades inatas. E, de fato, podemos ser tão pouco capazes de realizar nossas capacidades intelectuais que pareceremos deficientes mentais.

Dessa maneira, pode-se afirmar que os Surdos precisam penetrar na corrente da comunicação *visual* para que possam se constituir e se desenvolver como sujeitos, para que assim ocorra o despertar da consciência. Isso significa que o processo pelo qual a criança, ouvinte ou surda, adquire sua língua materna, ou seja, natural, é um processo, no dizer de Bakhtin (1992, p. 108), “de integração progressiva da criança na comunicação verbal [visual]. À medida que essa integração se realiza, sua consciência é formada e adquire seu conteúdo”. Segundo Brito (1993, p. 87-88),

além da função comunicativa, as línguas naturais têm a importante função que é a de suporte lingüístico para a estruturação do pensamento. Esta última, freqüentemente é ignorada por especialistas envolvidos na educação do surdo que consideram a língua apenas como meio de comunicação. [...] As Línguas de Sinais, por serem naturais e de fácil acesso para os surdos, são extremamente importantes para o preenchimento da função cognitiva e suporte do pensamento.

Todavia, é comum a crença de que todos os surdos naturalmente dominam a LS, mas isso não é verdade. Como qualquer outra língua,

ela precisa ser adquirida, ou melhor, aprendida. Dessa crença advém outra: o intérprete de LS, na sala de aula, resolve o problema de comunicação posto pela surdez. Contudo, embora o intérprete faça esse translado entre as duas línguas, é preciso considerar que muitos dos surdos em processo de escolarização, por exemplo, não sabem a LS ou não são fluentes nela (Rodrigues, 2008). Isso ocorre, principalmente, pelo fato de que muitos surdos não tiveram acesso à LS no período de aquisição da linguagem e devido à surdez não conseguiram adquirir a LO. Como adverte Sacks (1998, p.123),

nem a língua, nem as formas superiores de desenvolvimento cerebral ocorrem 'espontaneamente'; dependem da exposição à língua, da comunicação e uso apropriado da língua. Se as crianças surdas não forem expostas bem cedo a uma língua ou comunicação adequada, pode ocorrer um atraso (até mesmo interrupção) na maturação cerebral, com uma contínua predominância de processos do hemisfério direito e um retardamento na 'troca' hemisférica. Mas, se a língua, um código linguístico, puder ser introduzida na puberdade, a forma de código (fala ou sinais) não parece importar; importa apenas que seja boa o suficiente para permitir a manipulação interna [...] e se a língua primária for a de sinais, haverá, adicionalmente, uma intensificação de muitos tipos de habilidade visual-cognitiva, tudo acompanhado de uma mudança da predominância do hemisfério direito para a do esquerdo.

Diversos são os motivos desse não acesso à LS. Podemos citar, por exemplo, pais e familiares ouvintes¹³ que não aceitam os sinais ou desconhecem a surdez do filho e profissionais que acreditam que a LS impede o aprendizado da LO, que ela é incapaz de suprir a necessidade linguística do sujeito e que inferioriza àqueles que a utilizam. Como afirma Bernardino (2000, p. 19),

são muitos tabus, muitas crenças que permeiam a resistência ao uso dessa língua, aliados a outros fatores socioculturais, dificultando ao

¹³ Apenas 5% das crianças surdas são filhos de Surdos, ou seja, 95% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes e, portanto, na maioria dos casos não dominam a Língua de Sinais. QUADROS, R. M. Aquisição de L1 e L2: o contexto da pessoa surda. In: BRASIL. Ministério da Educação. SEMINÁRIO DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS, 1997, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: SEE, INES, 1997b. p. 71.

surdo ainda mais as possibilidades de ter uma vida normal, saudável, com um desenvolvimento intelectual adequado às suas necessidades.

É justamente na escolarização dos surdos que algumas questões são apresentadas de forma mais incisiva. A escola precisa atentar para o fato de que muitas crianças surdas chegam à sua escolarização sem dominar uma língua ou com uma protolíngua (Bernardino, 2000, p. 102-105). Nesses casos, a retomada do processo de aquisição da linguagem por meio de uma língua espaço-visual torna-se essencial. É através da linguagem e mediante as relações sociais mediadas pela linguagem que se constituirão os modos de ser e de agir, ou melhor, que se dará a constituição do sujeito. No entanto, surge um problema na retomada desse processo de aquisição da linguagem, ou seja, na própria constituição do sujeito, de sua subjetividade/identidade, pois, na maioria das vezes, essa aquisição é mediada por professores ouvintes e não fluentes na LS. Fato descrito e analisado nas seguintes palavras de Góes (2000, p. 41-42),

os interlocutores ouvintes apresentam grande heterogeneidade na capacidade de usar a língua de sinais, mas, geralmente constroem, nos diálogos, formas híbridas de linguagem, compostas de elementos das duas línguas, em enunciados subordinados às regras da língua majoritária, além de se apoiarem em vários recursos gestuais. Ocorre, então, uma certa diluição dos sinais numa *gestalt* de realizações lingüísticas, que interfere na aquisição em processo e na compreensão de que se trata de uma língua, distinta da língua oral.

Considera-se que só haverá um diálogo efetivo se os interlocutores estiverem integrados numa situação social real e pertencerem à mesma comunidade lingüística. Dito de outro modo, analisando a função da linguagem no processo de interação, constituição do sujeito, e nos processos cognitivos, podemos verificar que, na maioria dos casos, as crianças surdas são prejudicadas, em decorrência de precárias oportunidades oferecidas pelo seu círculo familiar, não usuário de LS, e, também, devido, entre outros, ao fato dos professores não partilharem a mesma língua com seus alunos Surdos. De acordo com Bakhtin (1992, p. 54), a língua existe não por si mesma, mas somente em conjunção com a estrutura individual de uma enunciação concreta.

É apenas através da enunciação que a língua toma contato com a comunicação.

Segundo Vygotsky (1984), é impossível adquirir linguagem sem alguma capacidade inata essencial, mas, essa capacidade é ativada apenas por outra pessoa que já possui poder e competência linguística. É apenas através da interação com outra pessoa que se adquire uma língua. Assim, para que o surdo possa adquirir língua, é necessário que se respeite à condição posta pela surdez. Dito de outra maneira, é essencial para a aquisição da linguagem que a criança surda esteja em contato com outros Surdos usuários da LS e, portanto, capazes de ativar sua capacidade inata essencial de adquirir linguagem. Vale ressaltar que esse contato deve ser realizado pelo fato de que a criança, por mais que se esforce, não conseguirá adquirir a LO tão naturalmente quanto a LS, podendo jamais dominá-la plenamente.

Os Surdos não somente usam uma língua diferente da nossa, mas têm cultura(s) e identidades distintas (Perlin, 1998; Santana; Bergamo, 2005). Sua maneira de perceber o mundo, e de interagir com ele, é essencialmente de caráter sensório-visual¹⁴. Por isso, eles constroem e dominam os meios culturais de diferentes maneiras. Perlin (1998), por exemplo, ao tratar da cultura e identidades dos Surdos percebe que as diversas formas pelas quais ocorreu a constituição do sujeito e os vários modos de interação do sujeito com o universo dos Surdos e dos ouvintes foram responsáveis em forjar múltiplas identidades em meio aos Surdos, as quais ela caracteriza e discute (as identidades propriamente surdas, as identidades surdas híbridas, as identidades surdas de transição, as identidades surdas incompletas e as identidades surdas flutuantes). Isso nos permite verificar a diversidade das formas de ser, agir e pensar presentes dentro da própria Comunidade Surda¹⁵.

¹⁴ Uso essa expressão por não encontrar um termo melhor para definir as relações que os surdos estabelecem com o mundo por meio dos sentidos excetuando, é claro, a audição (embora diversos Surdos tenham resíduo auditivo). Além disso, é importante frisar que estou me referindo ao geral e considerando que os surdos oralizados se dispersam e (con)fundem em meio aos ouvintes.

¹⁵ A definição *Comunidade Surda* é, sem dúvida, dotada de uma peculiaridade em relação aos conceitos de comunidade que normalmente são utilizados, ora como uma “manifestação concreta de agrupamentos dotados de graus variáveis de solidariedade baseada na localidade comum de residência e de atendimento de números variáveis de interesses”, ora “historicamente”, como “contraste e contraposição ao conceito de sociedade.” (Pereira, 1976, p. 11). Na realidade, não há uma comunidade “concreta de Surdos”, e, sim, uma presença diferenciada de grupos de surdos

2- A trajetória de uma Pedagoga Surda: um caso de longevidade escolar

Patrícia nasceu em Caeté, cidade da região metropolitana de Belo Horizonte (MG), no ano de 1973. Aos 16 meses perdeu a audição devido à meningite. Aos dois anos iniciou sua vida escolar numa clínica-escola particular e especializada em surdez de Belo Horizonte, na qual a concepção educacional naquela época era o oralismo¹⁶: o Centro Verbo Tonal. Como a Língua de Sinais (LS) era proibida na instituição,

em nosso meio, a qual pode ou não se assemelhar a uma organização comunitária verificável dentro da sociedade maior. Além disso, esta terminologia – *Comunidade Surda* – arbitrária e genérica, é uma tentativa de nos referirmos aos surdos em geral, sem as distinções que seriam necessárias para um tratamento sócio-histórico das relações dos surdos com a diversidade social, bem como da heterogeneidade e distinção própria das identidades dos surdos e de seus vários agrupamentos, interesses e divergências. É interessante ressaltar que existem relatos que nos informam acerca de locais com limites político-geográficos que abarcam (abarcam) significativas comunidades de Surdos como, por exemplo, *Martha's Vineyard* em Massachusetts (Groce, 1985) e a comunidade indígena Urubu-Kaapor no Maranhão, Brasil, que possui vários Surdos e utiliza língua de sinais (Brito, 1993). PEREIRA, L. *A escola numa área metropolitana*. São Paulo: Pioneira, 1976. p. 11; GROCE, N. E. *Everyone here spoke Sign Language: hereditary deafness on Martha's Vineyard*. Cambridge: Mass; Londres: Harvard University Press, 1985.

¹⁶ De forma simplificada, pode-se dizer que o oralismo, cunhado num modelo clínico-terapêutico, defende o aprendizado apenas da Língua Oral (LO) com o objetivo de “recuperar” o surdo, integrá-lo à sociedade, ou seja, de, se possível, torná-lo como o ouvinte. Nesse caso, a LO torna-se mais um objetivo do que um instrumento do aprendizado e da comunicação, pois seu aspecto sonoro é enfatizado em detrimento da sua estruturação semântica e até mesmo de seu registro lingüístico (Brito, 1993; Bernardino, 2000; Rodrigues, 2008). Segundo Souza (1998, p. 4), “a idéia central do oralismo é que o “deficiente auditivo” sofre de uma patologia crônica [...] obstaculizando a “aquisição normal” da linguagem, demanda intervenções clínicas de especialistas, tidos quase como responsáveis únicos por “restituir a fala” a “esse tipo de enfermo.” Para o oralismo, a linguagem é um código de formas e regras estáveis que tem na fala precedência histórica e na escrita sua via de manifestação mais importante. Gestos ou sinais, não importa de que natureza fossem, eram e ainda são considerados acessórios, dependentes da fala e/ou inferiores a ela do ponto de vista simbólico. O oralismo defende essencialmente a supremacia da voz, transformando-a em nuclear do que consideram ser o ‘tratamento educativo interdisciplinar’ da pessoa surda”. RODRIGUES, C. H. *Situações de incompreensão vivenciadas por professor ouvinte e alunos surdos na sala de aula: processos interpretativos e oportunidades de aprendizagem*. 2008. 240f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008; SOUZA, R. M. *Que palavra que te falta?: linguística, educação e surdez*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ela passou nove anos sendo obrigada a ler os lábios e a falar. Nas palavras de Patrícia,

o uso de língua de sinais era terminantemente proibido naquela época. Isso obrigava a mim e às outras crianças surdas a fazerem uso da fala e da leitura labial. Éramos escravos sem nossas mãos. Éramos aprisionados sem a possibilidade de expressar os nossos sentimentos e pensamentos através delas. Passei nove anos sujeita a uma concepção de linguagem que entende a língua como um aglomerado de sílabas. Era obrigada a aprender a falar “ma-me-mi-mo-mu” repetidamente, em uma espécie de inferno fonoaudiológico. Meu único alívio era conviver com meus colegas surdos, pares iguais a mim, e isso me deixava muito alegre.

Devido à escassez de recursos financeiros, Patrícia deixou o Verbo Tonal passando a estudar somente em uma escola comum do ensino regular. Sua família considerava também que ela já havia adquirido o necessário para estabelecer uma interação verbal, na modalidade oral, e se integrar socialmente. Entretanto, suas palavras deixam claro que a mobilização familiar foi essencial.

Entretanto, meu processo educativo e pedagógico ocorreu fundamentalmente a partir da atitude de minha mãe. A escola não foi tão relevante, quando comparada ao que recebi de minha mãe, grande mentora. Preocupou-se seriamente com minha educação e, de fato, ensinou-me a ler, escrever e falar.

Em 1994, após sua escolarização, Patrícia pôde começar a ser incluída, de fato, em meio à Comunidade Surda. Ela considera que isso foi um fator fundamental para o seu desenvolvimento. Ainda que ela tenha vencido muitos desafios e se destacado por sua dedicação pessoal, ela não conseguia se sentir em meio a iguais quando estava com os ouvintes.

Durante toda a minha escolarização, estudei em escolas com estudantes ouvintes e, por isso, sentia muita falta da identificação com os surdos. Sentia-me inferior a meus colegas ouvintes, assim como um “Patinho Feio”. Na época da formatura no ensino médio, bradei a meio

mundo que nunca mais voltaria a estudar, mas muito de minha história ainda estava por vir. Decidi que tentaria o acesso à Universidade e fui aprovada no vestibular de Pedagogia, na primeira tentativa [...] Eu tinha em meu íntimo que seria incapaz de ser alguém na vida. Já havia me acomodado com uma imagem internalizada de pessoa deficiente.

Sua inclusão em meio aos Surdos não foi tão fácil. Identificação e estranhamento foram comuns durante seu processo de aceitação e, conseqüente, inclusão. Contudo, uma nova mobilização e investimento pessoal surgiam como resultado de um novo olhar sobre sua condição. Nas palavras de Patrícia,

a Comunidade Surda teve, assim, um papel fundamental na mudança que se operou dentro de mim. Possibilitou a construção do meu ideal de futuro, redefiniu minha história de vida, minha voz, minha atitude em relação às adversidades. Causou uma verdadeira revolução na minha vida. Descobri que podia ir mais além, e o aprendizado de Língua de Sinais ampliou minha visão de mundo. Não entendia (e até hoje isso me causa perplexidade) como algumas pessoas não reconheciam a diferença que essa língua faz para os surdos. Entre leigos e mesmo entre profissionais da área da surdez, há muitos que ainda a concebem como língua primitiva, causadora de segregação entre surdos e ouvintes. Também aprendi a pensar assim, e por um bom tempo depreciei a Língua de Sinais. Mas esses foram anos em que eu não tinha sequer ideia da existência da Comunidade Surda. Desde então, me engajei na Comunidade Surda convivendo com outros surdos e acompanhando as lutas pelos Direitos Humanos, pela Língua de Sinais, pela Cidadania e, principalmente, pela Educação.

Em 1997, Patrícia iniciou sua vida acadêmica numa conceituada Faculdade de Belo Horizonte. Todavia, as dificuldades impostas no ambiente acadêmico foram muitas. Ela descreve esse momento da seguinte maneira,

meu primeiro dia de aula foi muito doloroso. A discriminação ostensiva de uma professora que me achava incapaz de fazer Pedagogia e, também, de algumas colegas que me achavam incapaz de concluir o curso, foi devastador. Tampouco pensavam que eu conseguiria um ótimo rendimento

acadêmico, ou que eu ganharia o primeiro lugar em um concurso de monografias promovido pela Universidade, em comemoração aos 500 anos do Brasil.

Durante sua Graduação, Patrícia precisou se adaptar. O conteúdo e as interações em LO não permitiam que ela acompanhasse bem às aulas. Por mais que tivesse aprendido num sistema oralista, ela não dava conta de corresponder às demandas de uma comunicação verbal de modalidade oral-auditiva.

Quantas vezes saí da sala de aula chorando, batendo porta e assustando meus colegas, Reitoria, Coordenação, Professores. Queria a atenção de todo mundo, mesmo que para isso muita gente construísse uma imagem deturpada de mim, considerando-me deficiente e revoltada. O que eu, de fato, queria era um ensino diferenciado, de acordo com as minhas peculiaridades linguísticas. Como eu poderia entender aulas que são inteiramente dependentes de audição? Eu perdia muito, pois não podia participar ativamente. Exigi o direito de ser diferente, de ser atendida de acordo com minha diferença linguística.

Só no final da Graduação que Patrícia conseguiu dominar a Libras, a qual supria sua diferença comunicativa. Então, começou a exigir da Faculdade, como uma forma de respeito à sua diferença, a presença de um intérprete de Libras-LP¹⁷. Esse fato evidencia a construção de uma identidade surda e o engajamento na militância em prol dos Surdos.

Foi assim que, desafiando a Universidade em relação à minha identidade surda, resolvi denunciar a situação a um jornal de grande circulação¹⁸. Quando a reportagem procurou o Reitor, ele ousou dizer que “estava apenas me ensinando a viver num mundo normal”. Mais uma vez isso me remeteu à imagem de normalidade que as pessoas fazem do mundo e de si mesmas. Ser normal é o mesmo que me adaptar à

¹⁷ O intérprete é importante para a acessibilidade dos Surdos aos conhecimentos construídos em sala, bem como para sua participação nas interações comunicativas. Entretanto, ao contrário do que muitos pensam, apenas a presença do intérprete de Libras-LP em sala não garante a inclusão educacional dos Surdos (Rodrigues, 2008, p. 90-94).

¹⁸ Ela se refere à Folha de São Paulo, matéria publicada em 28 de março de 2000.

conveniência de um reitor ou de um professor? É acreditar que nesse mundo não há lugar para os surdos? É admitir a perspectiva de que devo ser cópia de um ouvinte? [...] Acredito que colaborei para outras grandes vitórias em meu período de estágio, como por exemplo, a presença de intérprete de Língua de Sinais nas palestras promovidas pelo curso de Pedagogia e em algumas aulas das disciplinas de Educação Infantil e Estágio Supervisionado. Tudo isso ainda está longe de ser ideal, porém a luta continua.

Em 12 de setembro de 2000, Patrícia concluiu seu curso de Pedagogia dando sequência à sua militância e a seu trabalho em meio aos Surdos. Patrícia prosseguiu seus estudos e, em 2002, terminou sua Pós-Graduação em Psicopedagogia com Ênfase em Educação Especial na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG). Atualmente, ela é doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). De forma militante, atualmente, Patrícia pesquisa sobre “papel do implante coclear na institucionalização e produção de saber/ poder no controle dos corpos surdos”.

3- Mobilização Familiar: minha filha ficou surda, e agora?

A mobilização familiar é entendida, aqui, como o conjunto de comportamentos, atitudes e intervenções práticas voltadas para o rendimento escolar dos filhos, típicos das camadas médias (Viana, 2005, p. 108). Considerando que Lahire (1997) alerta-nos para o fato de que o capital cultural não se transmite de maneira “osmótica”, como definido por Bourdieu (1998b), e, portanto, torna-se essencial que se perceba a dinâmica presente na mobilização familiar, para podermos identificar e compreender o modo pelo qual ocorreu a aquisição do capital cultural e linguístico, a incorporação do *habitus*¹⁹, ou melhor, como foram construídas as disposições favoráveis ao sucesso escolar de Patrícia.

A família mostrou-se bastante mobilizada diante do desafio posto pela surdez de Patrícia. O investimento familiar foi, sem dúvida,

¹⁹ De forma simplificada podemos entender o *habitus* como sendo uma estrutura incorporada, que reflete as características da realidade social na qual o sujeito foi, anteriormente, socializado.

muito importante e significativo para a aquisição de capital cultural e linguístico, bem como para seu bom desempenho escolar.

Dentre os autores que tratam da mobilização das famílias no sucesso escolar dos filhos, Lahire (1997, p. 334) conclui que *o tema da omissão parental é um mito*. Segundo ele, as famílias se mobilizam muito mais do que se pensa para o sucesso escolar dos filhos, ao ponto de sacrificarem a si próprias. Isso se torna evidente ao tratarmos da postura da família de Patrícia, tanto na mobilização em prol de seu sucesso escolar quanto social.

A família não se mudou para a capital, Belo Horizonte, mas buscou, nessa cidade, recursos capazes de oferecer a Patrícia condições de um desenvolvimento linguístico e cognitivo considerado normal. Na capital, ela foi matriculada numa Clínica-escola particular especializada em surdez. Ela, diariamente, realizava o trajeto Caeté-BH e BH-Caeté. E, além disso, cumpria uma jornada escolar dupla: um turno na clínica-escola e outro na escola comum. Somem-se a isso, aulas particulares com uma vizinha, com sua mãe e tias.

Embora a língua ensinada e demandada pela clínica-escola e pela escola comum fosse a LP, oral e escrita, Patrícia conseguiu desenvolver-se bem e ter um rendimento satisfatório. Contudo, é importante ressaltar que a própria Patrícia reconheceu que a postura de sua família em ensiná-la a LP sobressaiu ao papel da escola, visto que “a escola não foi tão relevante, quando comparada ao que recebi de minha mãe [...] de fato, ensinou-me a ler, escrever e falar [...] minha tia era uma verdadeira professora de Português, ela é um modelo forte pra mim porque com ela adquiri o hábito de ler”. A consciência dela acerca da importância da mobilização da mãe e, também das tias, demonstramos que a mobilização familiar parece ter sido significativa para a própria mobilização de Patrícia.

É importante ressaltar que a mãe de Patrícia é pedagoga e professora de Português e que suas tias, também, atuam como professora. Assim, desde muito cedo, ela conviveu em meio aos livros e hábitos de leitura e escrita. Podemos destacar, também, o fato de que seu avô assinava jornais e a incentivava a lê-los. Na verdade, a família sempre incentivou as práticas de leitura e escrita. A família, também, cobrou muito o bom desempenho, as boas notas, ao ponto de ensinarem, em casa, o que ela não havia conseguido aprender na escola. A cultura familiar de Patrícia estava bem próxima da cultura

escolar, o que nos permite inferir que muito de seu desempenho e sucesso está relacionado ao fato dela ter sido, desde cedo, aos dois anos de idade, iniciada – tanto pela família quanto pela clínica-escola – na linguagem demandada pelo universo escolar.

O aprendizado da LP ofereceu à Patrícia a possibilidade de corresponder às exigências de um determinado mercado linguístico-acadêmico, no que se refere à língua escrita. Entretanto, ela relaciona a aquisição da LS ao seu melhor desempenho na escrita de LP. Ela afirma: “só escrevi melhor a Língua Portuguesa, quando adquiri Língua de Sinais aos 21 anos, quando eu já tinha completado ensino médio”. Essa afirmação evidencia a importância da LS como língua dos Surdos, reconhecida e aceita no contexto escolar.

Sua convivência intensa com a mãe, com as tias e com o avô no período de aquisição da linguagem, certamente, garantiu uma significativa “transmissão” de capital cultural e linguístico. Como afirma Lahire (1997, p. 105), “[...] o tempo de socialização é uma condição *sine qua non* para a aquisição certa e duradoura dessas disposições, das maneiras de pensar, de sentir e de agir”. Na convivência com a família, embora a ênfase fosse a LP, Patrícia criou um sistema próprio de sinais para poder se comunicar de forma mais efetiva no círculo familiar, ou seja, uma protolinguagem (Bernardino, 2000, p. 102-105), o que mais uma vez insiste na condição posta pela surdez e na necessidade de aquisição de uma LS, desde a mais tenra idade.

Segundo Viana (1998, 2005), as pesquisas empíricas da sociologia da educação têm mostrado que nem sempre os destinos escolares, estatisticamente improváveis, podem ser explicados pelos “processos familiares de mobilização escolar”. Assim sendo, consideramos que a mobilização familiar, no caso analisado aqui, embora indispensável, não seria suficiente para o sucesso escolar de Patrícia. Outro fator relevante para que ela obtivesse sucesso foi a interiorização dessa mobilização familiar, o que pode ter impulsionado e intensificado sua mobilização pessoal. Caso essa mobilização não fosse interiorizada, ela poderia ter efeitos contraditórios e, até mesmo, contrários ao sucesso escolar de Patrícia.

Dito de outro modo, os processos de mobilização familiar, interiorizados por Patrícia, construíram disposições específicas, tais como o hábito da leitura e da escrita, que favoreceram sua chegada e permanência na escola. Vale acrescentar que ela não se restringiu ao Ensino

Superior e prosseguiu sua vida acadêmica, como podemos observar o ingresso de Patrícia na Pós-Graduação.

4- Mobilização Pessoal: dedicação, engajamento e distinção, uma exigência?

Percebe-se que houve por parte de Patrícia uma grande dedicação para corresponder de forma satisfatória às exigências que lhe foram impostas durante sua escolarização. Não podemos negar que o domínio da LP escrita contribuiu muito para a aquisição de capital linguístico e cultural de Patrícia. Como dissemos, a prática da leitura tornou-se, desde o Ensino Básico, essencial para seu desenvolvimento. Como ela, devido à perda auditiva, não podia contar com a audição na aquisição de capital linguístico e cultural, a opção mais viável foi aprender com os livros. Patrícia vê os livros como uma possibilidade de acumular conhecimentos e se desenvolver. Sua dedicação foi tão intensa que ela se define como autodidata.

Consegui chegar ao último período do curso de Pedagogia, com aprovação em todas as disciplinas. Minha solução e salvação são os livros, verdadeiros professores. Sou uma aluna autodidata. Durante as aulas na universidade, tenho de tolerar os constantes debates, seminários, oficinas, e outras modalidades de comunicação oral, sem entender nada. NADA!

Segundo Bourdieu (1994b, p. 114), o autodidata acaba sendo um produto do sistema escolar, porque

[...] ele ignora o direito de ignorar, privilégio dos virtuosos, e porque não adquiriu sua cultura segundo a ordem legítima da instituição escolar, trai sem cessar, na sua própria ansiedade da boa classificação, o arbítrio de suas classificações e, por aí, de seus saberes, espécie de pérolas sem fio, acumuladas ao longo de um aprendizado singular, ignorando as etapas e os obstáculos institucionalizados e estandardizados, os programas e as progressões que fazem da cultura escolar um conjunto rigorosamente hierarquizado e hierarquizante dos saberes implicativos.

Embora tenha uma fala diferente da dos ouvintes e não consiga,

com a leitura labial²⁰, interagir de forma efetiva e significativa nas interações verbais, de modalidade oral-auditiva, Patrícia tem um excelente domínio da LP escrita e, até mesmo, oral. É por meio dessa modalidade que Patrícia se distingue de muitos Surdos que não possuem um domínio satisfatório da LP, os quais não a adquiriram como primeira língua (L_1) nem a aprenderam como segunda (L_2). Um dos indicadores de capital linguístico que sobressai e se destaca em Patrícia é seu domínio da escrita. Mesmo não tendo domínio pleno das exigências retóricas da fala, ela domina a escrita, no que se refere às regras de utilização da LP.

Além disso, as exigências familiares fizeram de Patrícia uma aluna extremamente disciplinada. Seus horários precisavam ser rigorosamente cumpridos, bem como suas tarefas, para que ela pudesse manter seu bom desempenho escolar. Nogueira (2000, p. 141) demonstra que a atitude autodisciplinada constitui um “treinamento para a excelência e autonomia intelectual, para a formação de um ‘espírito crítico’, valor intelectual contemporâneo cuja rentabilidade no mercado escolar nem sempre é imediata ou facilmente visível”. O sucesso escolar e prosseguimento da vida acadêmica de Patrícia podem ser mais bem entendidos quando consideramos sua autodisciplina.

Ela parece assumir, em um determinado momento, uma identidade Surda que se torna responsável por seu engajamento em prol de sua causa e da Comunidade Surda. Patrícia demonstra esforçar-se sempre para que sua diferença seja respeitada. É como se ela demonstrasse a interiorização de uma necessidade pessoal de se superar e se reconhecer como Surda. Nas palavras de Patrícia, “para o reitor, um intérprete é o mesmo que me tratar como deficiente. Ora, por que não me tratar como SURDA que sou? Isto sim. Sou surda. E com todo o orgulho!”. Além disso, criticando as atitudes tomadas em relação à sua

²⁰ Segundo Botelho, “as dificuldades de leitura labial também constituem outro impedimento à permanência do surdo em uma sala de aula com colegas e professores ouvintes. Em média, apenas 25% do que se diz, pode ser identificado pelos melhores leitores labiais do mundo, segundo Fine (1977). Também outras fontes indicam as poucas possibilidades oferecidas pela leitura labial, considerada ‘a menos consistente das possibilidades de comunicação para pessoas surdas. Somente 30% dos sons da língua inglesa são visíveis nos lábios e 50% dos sons são homófonos’ (GALLAUDET COLLEGE, 1984)”. BOTELHO, P. Educação inclusiva para surdos: desmistificando pressupostos. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA, 1., 1999, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Ed. PUC-Minas, 1999. p. 1-5.

condição, ela reclama seus direitos dizendo “foi assim que, desafiando a Universidade em relação a minha identidade surda, resolvi denunciar a situação a um jornal de grande circulação”.

A inclusão de Patrícia na Comunidade Surda, bem como sua participação efetiva nos debates político-educacionais dessa comunidade, também contribuiu com o enriquecimento de seu capital cultural e linguístico. Além disso, definiu uma nova perspectiva de futuro que passou a ser um indicativo de sua mobilização pessoal para o ingresso e sucesso no Ensino Superior:

A Comunidade Surda teve, assim, um papel fundamental na mudança que se operou dentro de mim. Possibilitou a construção do meu ideal de futuro, redefiniu minha história de vida, minha voz, minha atitude em relação às adversidades [...] Descobri que podia ir mais além, e o aprendizado de Língua de Sinais ampliou minha visão de mundo. Desde então, me engajei na Comunidade Surda convivendo com outros surdos e acompanhando as lutas pelos Direitos Humanos, pela Língua de Sinais, pela Cidadania e principalmente pela Educação.

Considerações finais

Analizamos de forma simples e superficial o caso de Patrícia, buscando dar início a uma abordagem de casos de sucesso escolar em meio a uma minoria linguística e cultural, na qual o sucesso escolar, hoje improvável, era impensável há algumas décadas. Entretanto, pode-se, desde já, perceber alguns elementos responsáveis por esse sucesso, os quais se integram num todo complexo que guarda contradições entre o distanciamento e a assunção de uma identidade linguístico-cultural diferente daquela posta pela cultura dominante.

A mobilização familiar, no caso analisado, constituiu-se na interdependência de várias práticas presentes, tanto na dedicação da família e na forma de estimular Patrícia no estudo, quanto na disposição de se “sacrificar” para que a filha pudesse ter sucesso escolar. A família investiu em Patrícia ao estimular, por exemplo, o seu ingresso na clínica-escola desde os dois anos de idade, e, também, ao favorecer a aquisição de linguagem e, até mesmo, a familiarização com o universo da cultura escrita por meio de aulas particulares e do ensino da LP no contexto familiar.

Embora se possa atribuir um papel fundamental à mobilização familiar, não podemos supor que o sucesso escolar de Patrícia possa ser explicado somente por esse fator, pois a mobilização familiar não conduz necessariamente ao sucesso escolar (Lahire, 1997, p. 256, 337). Há, nitidamente, um processo interativo entre a família que se mobiliza e a filha que, a partir desse processo, apropria-se do oferecido pela família e constrói sua mobilização pessoal, marcada, também, por outros fatores, não familiares, que interferem nessa mobilização.

Outro aspecto interessante é que, até certa idade, Patrícia manteve-se influenciada pela família no que se refere à aquisição do capital linguístico e cultural de forma preponderante. Contudo, a partir de determinado momento, ela se sobressai em relação às expectativas da família, tanto no que se refere à escolaridade quanto ao acúmulo de diferentes conhecimentos, devido, por exemplo, à sua participação em novos grupos, como na Comunidade Surda. Além disso, destaca-se nesses grupos ao demonstrar esforço e dedicação. Segundo Patrícia, seu sucesso escolar deve-se,

em primeiro lugar, a uma autoestima elevada para poder enfrentar situações de discriminação e a não preparação dos professores para o ensino aos surdos. Auto-estima está permitida quando em encontro com os pares surdos, contribuindo para uma identidade surda, uma subjetividade do ser surdo, da cultura surda, da língua de sinais. E, acima de tudo, tive uma educação centrada pela minha família que tinha práticas sociais de leitura e escrita. E, também, por estudar em escola que não tinha déficit destas práticas de leitura e escrita, o que infelizmente não ocorreu nas escolas de surdos ofertadas na época, pois só se preocupavam em normalizar os corpos surdos através do oralismo e leitura labial, ao invés de se preocupar com o ensino de matemática, história, português, língua de sinais etc.

Considerando-se a grande maioria dos Surdos que, atualmente, lutam por sua escolarização, principalmente, em Libras, pode-se afirmar que a aceitação e reconhecimento da Libras, e seu consequente uso no ambiente escolar e acadêmico, tem um papel fundamental no acesso e permanência dos Surdos na educação e no Ensino Superior. Para Patrícia, os Surdos precisam “acima de tudo, da LÍNGUA DE SINAIS!!! Necessitam da acessibilidade desta língua em todos os momentos e ambientes da universidade, pois é através dela que os surdos entendem melhor as aulas”.

Referências

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BERNARDINO, E. L. *Absurdo ou lógica: os surdos e a sua produção lingüística*. Belo Horizonte: Profetizando Vida, 2000.
- BOTELHO, P. Educação inclusiva para surdos: desmistificando pressupostos. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA, 1., 1999, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Ed. PUC-Minas, 1999. p. 1-5.
- BOURDIEU, P. A economia das trocas lingüísticas. In: ORTIZ, R. (Org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1994a. p. 156-183.
- BOURDIEU, P. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, R. *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1994b. p. 82-121.
- BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998a. p. 71-79.
- BOURDIEU, P. As contradições da herança. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998b. p. 229-237.
- BRITO, L. F. *Integração social & educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel, 1993.
- BRITO, L. F. *Por uma gramática de língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.
- CIAMPA, A. C. *A estória do Severino e a história da Severina*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- FERNANDES, E. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- GÓES, M. C. R. Com quem as crianças surdas dialogam em sinais? In: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. (Org.). *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000. p. 29-49.
- GÓES, M. C. R. *Linguagem, surdez e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.
- GROCE, N. E. *Everyone here spoke Sign Language: hereditary deafness on Martha's Vineyard*. Cambridge: Mass; Londres: Harvard University Press, 1985.
- HALL, S. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.
- MCLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.
- NOGUEIRA, M. A. A construção da excelência escolar: um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). *Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 49-65.
- PEREIRA, L. *A escola numa área metropolitana*. São Paulo: Pioneira, 1976.
- PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 52-73.

PERLIN, G. Identidade surda e educação. In: BERGAMASCHI, R.; MARTINS, R. *Discursos atuais sobre a surdez*. Canoas: La Salle, 1996. p. 32-38.

QUADROS, R. M. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997a.

QUADROS, R. M. Aquisição de L1 e L2: o contexto da pessoa surda. In: BRASIL. Ministério da Educação. SEMINÁRIO DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS, 1997, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: SEE, INES, 1997b. p. 70-87.

RODRIGUES, C. H. *Situações de incompreensão vivenciadas por professor ouvinte e alunos surdos na sala de aula: processos interpretativos e oportunidades de aprendizagem*. 2008. 240f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

SÁ, N. R. L. *Cultura, poder e educação de surdos*. Manaus: Ed. UFA, 2002.

SACKS, O. *Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos*. Tradução de Alfredo Barcellos Pinheiro de Lemos. Rio de Janeiro: Imago, 1998.

SANTANA, A. P.; BERGAMO, A. Cultura e Identidade Surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 26, n. 91, p. 565-582, mai./ago. 2005.

SILVA, T. T. (Org.). *O que é, afinal, estudos culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SKLIAR, C. *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 1.

SKLIAR, C. (Org.). *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997a.

SKLIAR, C. A educação para os Surdos entre a Pedagogia Especial e as Políticas para as Diferenças. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO INES, 2., 1997, Rio de Janeiro. *Desafios e possibilidades na educação bilíngue para surdos*. Rio de Janeiro: INES, 1997b. p. 32-47.

SKLIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre, Mediação, 1998.

SOUZA, R. M. *Que palavra que te falta?: linguística, educação e surdez*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. *Vygotski: uma síntese*. São Paulo: Loyola, 1991.

VIANA, M. J. B. *Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade*. 1998. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

VIANA, M. J. B. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. *Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 45-60.

VIANA, M. J. B. Novas abordagens da escolarização das camadas populares: uma revisão de estudos recentes acerca de trajetórias escolares de sucesso. *Vertentes*, São João Del Rei, n. 7, p. 82-93, 1996.

VIANA, M. J. B. As práticas socializadoras familiares como *locus* de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 26, n. 90, p.107-125, abr. 2005.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Formação continuada de professores a distância: concepções de professores sobre a surdez, Libras e educação de pessoas surdas

Marisa Pinheiro Mourão

Atualmente, algumas ações têm sido desenvolvidas pelo Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Educação Especial (SEESP) com o objetivo de disseminar a política de Educação Inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e professores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, adotando como princípio, a garantia do direito dos alunos com deficiências ao acesso e à permanência, com qualidade, nas escolas da rede regular de ensino.

Em 2007, a Secretaria de Educação Especial/MEC criou um programa específico de formação continuada de professores na Educação Especial no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB), a ser realizado na modalidade a distância. Diante da chamada, a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) elaborou, por meio do Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE), o projeto intitulado “Professor e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares”. Tal projeto concorreu à seleção do Edital nº 2 junto ao Programa de Formação Continuada de Professores a Distância, sendo aprovado no segundo semestre de 2007.

A proposta consistia na oferta de um curso a distância, mediado pela internet, para a formação de 500 professores da rede pública, de vinte cidades do Brasil, em caráter de extensão, com carga horária de 120 horas. O objetivo do curso era de capacitar professores para atuar na educação de pessoas surdas, funcionando como um suporte para o

aprendizado da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e apresentação de discussões teóricas e metodológicas sobre a surdez, suas implicações na educação e diretrizes gerais para a sociedade quanto à formação de profissionais para atuar na educação de pessoas surdas.

Com a oferta desse curso, no período de novembro de 2007 a abril de 2008, foram coletados dados, por meio de questionários, junto aos cursistas de vinte municípios do Brasil. Os questionários envolveram questões de natureza pessoal, acadêmica e profissional dos cursistas e, também, questões relativas às concepções de educação de pessoas surdas e à Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), entre outras específicas às práticas inclusivas da realidade local.

As reflexões tecidas a seguir, constituem-se em desdobramentos derivados de parte dos dados coletados durante a oferta do curso “Professor e Surdez”. Nosso objetivo central, neste artigo, é identificar e analisar as concepções dos professores sobre o processo de escolarização de pessoas surdas, no tocante às práticas de Educação Inclusiva realizadas pelas escolas onde os professores atuam e as questões relativas à Libras. É importante destacar que os dados analisados neste artigo se referem às informações colhidas antes do início das discussões no curso, com o objetivo de traçar um paralelo entre as concepções prévias e posteriores a ele.

1-Contextualizando a educação de pessoas surdas

A educação de pessoas surdas, durante décadas, não fazia parte da educação em geral, pois era voltada para o caráter filantrópico do “Cuidar e Proteger”. Ao converter a educação para um caráter terapêutico, busca-se a reeducação e compensação das pessoas com algum tipo de deficiência, vistas como educativamente incompletas, dependentes de outras pessoas, incapazes de trabalhar e isentas de deveres naturais a qualquer cidadão.

No entanto, o atual contexto educacional das pessoas surdas demonstra que, após décadas de discursos e práticas educacionais de reabilitação e normalização, nos últimos anos, houve avanços significativos no campo de pesquisas e produção de materiais para a melhoria das condições de inclusão do surdo na sociedade e na escola (Quadros, 1997, 2005; Dorziat, 1999; Fernandes, 2003; Sá, 2006).

Um importante marco dessas conquistas é a oficialização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), por meio da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que torna a Libras a segunda língua oficial do país. Além disso, a regulamentação do Decreto nº. 5.626, no final de 2005, determina a inclusão dessa língua como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores em nível médio e superior.

Essas conquistas precisam ser traduzidas em ações que permitam aos surdos o acesso a uma educação de qualidade. Logo, são necessárias, mais do que adaptações curriculares, mas a efetivação de rupturas ideológicas e a mudança da práxis pedagógica, bem como a transformação do currículo básico presente na formação docente. Estas transformações precisam conduzir a uma ação docente que respeite e trabalhe com as diferenças dos surdos com base nas suas especificidades linguísticas, identitárias e sócio-culturais, determinadas por uma cultura e não mediante uma visão físico-biológica (Perlin, 1998; Skliar, 1999).

As políticas públicas brasileiras defendem, além do direito a escolarização do surdo, o uso de sua língua materna no processo de ensino e aprendizagem (Lei 9.394/1996, Lei 10.436/2002 e Decreto 5.626/2005). Sendo assim, a realidade almejada e defendida, legalmente, na legislação educacional para alunos surdos é o Bilinguismo. Quadros (1997) define que a proposta educativa bilíngue considera a Língua de Sinais como língua natural da criança surda, ou seja, como sua primeira língua, que deve ser aprendida o mais cedo possível, e a Língua Portuguesa escrita, como língua de acesso ao conhecimento, que deve ser ensinada a partir da Língua de Sinais.

No entanto, a forma como o modelo bilíngue de educação dos surdos está sendo aplicado no Brasil, revela uma sobreposição e/ou imposição da Língua Portuguesa (segunda língua dos surdos) sobre a Língua de Sinais. De acordo com Sacks (1990), a aquisição dessa língua se processa de maneira natural para o sujeito surdo, e se constitui como base para a aquisição de uma segunda língua, pois garante a ele as condições necessárias para o desenvolvimento de sua cognição, de sua autoestima e de sua identidade.

Para que a proposta educativa bilíngue seja vivenciada de acordo com o objetivo ao qual se destina, deve-se focar a necessidade de

um trabalho pedagógico que considere a surdez como uma diferença histórica, determinada por uma cultura e não pela própria diferença sensorial. Neste sentido, é essencial a transformação do currículo e da formação docente, pois essa transformação contribui para que o espaço escolar seja capaz de propiciar um ambiente de construção do conhecimento que respeite as diferenças linguísticas, identitárias e especificidades culturais dos sujeitos surdos. É a partir do reconhecimento das peculiaridades linguísticas dos surdos e do respeito aos seus modos de construção e apropriação da linguagem que a escola bilíngue deve ser pensada e concretizada.

De acordo com um documento publicado pelo MEC/SEESP, em 2006, sobre a “Evolução da Educação Especial no Brasil”, entre 1998 e 2006, foi possível constatar uma evolução da política de inclusão nas classes comuns do ensino regular. Em contrapartida, apesar da crescente democratização do processo de inclusão, a maioria dos professores possui pouco ou nenhum conhecimento e formação pedagógica para lidar com as diferentes necessidades de ensino e aprendizagem em contextos inclusivos.

Assim, a inclusão de alunos surdos nas escolas regulares tem ressoado em uma série de desafios socioeducacionais, dentre os quais, podemos destacar a adaptação do espaço físico da escola, das metodologias de ensino e da formação inicial e continuada dos professores. Entretanto, não basta apenas que estes aprendam a Libras, mas, sim, que aprendam, em seus cursos de formação, como desenvolver uma prática de ensino e aprendizagem que considere as necessidades dos aprendizes surdos.

A garantia de uma escola que eduque de fato, e que supere as barreiras da comunicação, exige que a proposta pedagógica assegure recursos e serviços educacionais, para dar suporte complementar e/ou diferenciado daqueles comumente oferecidos, e, assim, garanta o atendimento às diferenças dos sujeitos surdos. No entanto, somente a conscientização dos professores em relação à transformação não é suficiente para habilitá-los e instrumentalizá-los para agir na prática. Para isso, acreditamos que seja necessário fazer investimentos na formação acadêmica inicial e continuada desses profissionais, para que eles consigam desempenhar um bom trabalho junto aos aprendizes surdos, munidos de conhecimentos teóricos e práticos. Além disso, acreditamos que essa formação deve ser iniciada a partir da aprendizagem da Libras.

2 - Concepções dos professores sobre surdez, Libras e escolarização de alunos surdos no curso “professor e surdez”

Para realização deste artigo foram analisados os dados de 96 professores, participantes do curso: “Professor e Surdez”, sendo 94 participantes do sexo feminino e, apenas 2 do sexo masculino. Quanto às idades, 82% dos sujeitos investigados tinham entre 30 e 50 anos, o que demonstra um público maduro, com maior tempo de docência. Mais da metade dos professores (53,1%) assumiam jornadas de trabalho acima de 40 horas semanais (dois turnos) e, 10,4% trabalhavam em três turnos. No que se refere a sua formação, 59,4% possuíam Pós-Graduação *Lato-sensu* e 31,3% Graduação, o que revela um alto grau de formação dos participantes.

Constatamos que 100% desses sujeitos estavam vinculados à rede pública de ensino e atuavam na docência da Educação Básica. A maioria dos participantes (55,6%) trabalhava no Ensino Fundamental, 3,3%, na Educação Infantil, e 7,4%, no Ensino Médio. Quanto à formação inicial dos sujeitos investigados, destacou-se em maior proporção, a Graduação em Pedagogia (64,8%), seguida dos cursos de Letras (10,3%) e História (7,9%).

No que se refere às funções desempenhadas, verificamos que a maior parte das atividades estava concentrada na função docente, com um percentual de 67,1% para professores; 8,3% para a orientação escolar; e 7,4% para a direção escolar, embora tenham aparecido outras funções como fonoaudiólogo/a, psicólogo/a, auxiliar de secretaria, intérprete de Língua de Sinais, etc.

Do total de 96 professores, 54 responderam que atuavam com um ou mais alunos com algum tipo de deficiência no período em que aconteceu a oferta do curso. No que se refere ao tempo de atuação profissional na Educação Especial, foi encontrada uma média de 3,6 anos de experiência para os 54 sujeitos participantes deste estudo, que confirmaram atuar na área, sendo que 27,8% dos professores trabalhavam há apenas um ano na Educação Especial e, apenas um há 17 anos.

Antes de entrar na sala de aula, os sujeitos participantes expressaram as suas expectativas quanto à realização do curso. Todos os cursistas investigados demonstraram um grande interesse em realizá-lo, justificando-se com argumentos que variaram desde a possibilidade de ampliar os conhecimentos na área até a expectativa de aprenderem

a se comunicar melhor com as pessoas surdas. Vejamos algumas falas dos cursistas a seguir:

Penso que será um curso extremamente útil para que, desta forma, eu possa me relacionar melhor com nossos alunos surdos (Sujeito 10).

Possuo muito pouco conhecimento sobre esta área, então espero aprender algo que realmente poderei usar no dia-a-dia da minha profissão de docente (Sujeito 32).

Quero muito saber mais sobre o assunto, aprender não apenas sinais soltos, mas o contexto deles. Acho que o professor tem obrigação de saber o básico da língua dos surdos, pois na prática poderemos ter um aluno surdo e aí perguntarei: como farei pra ensinar esta criança? (Sujeito 57).

Essas falas denotam que os professores estavam preocupados com a formação deles e buscavam, neste curso, discussões teóricas que pudessem contribuir com sua atuação docente. Embora a maioria não atuasse com alunos surdos, todos demonstraram a necessidade de se qualificar e de adquirir conhecimentos básicos, caso, futuramente, viessem a ter algum aluno surdo. Alguns estavam “apreensivos”, “curiosos” e “ansiosos”, pois este seria o “primeiro curso de formação on-line”. Três participantes mencionaram que há muito tempo tinham o desejo de aprender Libras, mas que, em suas cidades, não havia nenhum profissional habilitado para ensinar essa língua.

Estou muito ansiosa e cheia de expectativa, pois é primeiro curso a distância que faço e de um assunto que sempre tive muita vontade de aprender (Sujeito 15).

Muitas vezes já quis fazer um curso de Libras, mas por falta de alguém que ensinasse na minha cidade eu não consegui. Estou ansiosa para o início do curso; as minhas expectativas são de aproveitar o máximo de informações possíveis para que eu possa aprofundar o conhecimento sobre o assunto (Sujeito 79).

Quarenta e sete cursistas declararam que tinham expectativas de que o curso daria condições para aprender a Libras e que, ao final,

iriam conseguir se comunicar “facilmente” com alunos surdos.

É importante esclarecer, aqui, que o objetivo do curso era: 1º) funcionar com um suporte para o ensino da Libras e; 2º) realizar discussões teóricas sobre a surdez, suas implicações na educação e diretrizes gerais para a sociedade quanto à formação de profissionais da educação de surdos, num processo de formação continuada. Diante desses objetivos, já era de se esperar que, após o término do curso, os participantes não conseguiriam atingir o objetivo de se comunicarem fluentemente por meio da Libras. Vejamos as expectativas dos cursistas:

Estar apta a interagir com pessoas surdas, pois tenho muita vontade de conversar fluentemente em Libras, acho um máximo (Sujeito 12).

Espero, após o curso conseguir me comunicar com facilidade com os deficientes auditivos (Sujeito 31).

Conseguir terminar o curso sabendo a Língua de Sinais (LIBRAS), e poder atender as crianças surdas (Sujeito 43).

Acreditamos que o aprendizado de qualquer língua, seja ela na modalidade oral/auditiva ou visual/gestual, acontece pelo seu uso social, ou seja, por meio da interação com pessoas falantes nativos, e que a fluência e o aperfeiçoamento são adquiridos por meio da prática e uso constante. Convém ressaltar que com esse curso não tínhamos a intenção de substituir a formação básica presencial em Libras, mesmo porque naquela época já tínhamos a consciência de que essa formação requer a presença de um professor surdo, inclusive, para verificar a correta produção dos sinais realizada pelos participantes.

Em um dos depoimentos, podemos perceber a preocupação de uma participante com o aprendizado da Libras:

Para aprender uma língua é preciso ter contato com essa língua. Muitas pessoas que fazem curso de Libras, por não trabalharem com surdos, por não terem contato com surdos na família, no local de trabalho ou em seu círculo de amizades e acabam esquecendo e não adquirem fluência nesta língua. Como sempre tive ideia deste contato ser pessoa/pessoa, gostaria de ver como ensinam Libras de maneira virtual (Sujeito 91).

Este estudo também buscou investigar se os sujeitos investigados tinham algum tipo de contato com pessoas surdas. Constatamos que vinte e cinco já conheciam/utilizavam a Libras e trabalhavam com pessoas surdas, e treze tinham amigos surdos. Apenas um participante utilizava a Libras por ter pessoas surdas na família, e quatro sujeitos indicaram que conheciam essa língua e que, apesar de não praticá-la regularmente, tinham interesse em aprofundar seus conhecimentos para atender à demanda da inclusão:

Aprendi, mas não utilizo a Libras porque não tenho contato diário com nenhum surdo, mas creio que, como sou professora, poderei ter algum aluno com esta deficiência incluído na minha sala algum dia; Aprendi porque quero realizar trabalhos futuros com surdos (Sujeito 66).

Verificamos que apenas dezessete sujeitos nunca tiveram contato com pessoas surdas, e que a maioria expressiva (74 sujeitos) teve contato em uma determinada situação e por períodos variados de tempo.

Sim, na rotina da escola, mas não como meu aluno. Tenho contato informalmente desde 2002 (Sujeito 39).

Sim. Trabalho em escola Especial há 10 anos com alunos surdos (Sujeito 53).

Sim, convivo diariamente, pois tenho uma filha surda e trabalho com aluno surdo (Sujeito 45).

Sim, sou filha de surdos (Sujeito 55).

Sim. Durante o período em que realizei o Curso na Área de Surdez. O mesmo foi realizado em uma escola que atende alunos surdos e alguns professores do curso eram surdos (Sujeito 84).

Sim. Em contatos rápidos que se limitam a acenos (Sujeito 18).

Identificamos que, dos sujeitos investigados, vinte e cinco conhecem a Libras e já a utilizaram em diferentes situações do seu coti-

diano. A maioria (66 sujeitos) não conhece a Libras, mas manifestaram interesse em aprendê-la. Daqueles que conhecem a Libras, dezenove afirmaram que possuíam um nível de conhecimento básico da língua, com o uso de sinais e frases isoladas. Cinco sujeitos responderam que conseguiam se comunicar com frases e diálogos mais elaborados e, apenas um, revelou que se comunicava facilmente com a Libras, pois atuava como intérprete de Língua de Sinais.

No que tange aos conhecimentos prévios sobre a surdez, 76 professores definiram de surdez como: “deficiência auditiva”, “incapacidade de ouvir”, “doença”, “defasagem”, “perda parcial ou total da audição”, “ausência de audição”, “deficiência do sentido da audição, que impossibilita a comunicação”, “diminuição da capacidade de percepção normal dos sons”, “deficiência sensorial que acarreta a perda total ou parcial da audição e pode ser congênita ou adquirida”.

A surdez pode ser leve, moderada ou severa, depende do grau de audição do indivíduo, a leve e moderada pode ser solucionada, às vezes, com o uso de aparelho auditivo, a severa não, pois o comprometimento pode ser total (Sujeito 02).

Surdez é um déficit, total ou parcial, na capacidade auditiva causada por um problema congênito ou de doença adquirida (Sujeito 28).

Um problema biológico, físico de audição que dificulta a pessoa ouvir (Sujeito 65).

Surdez é uma característica da pessoa que não ouve, que tem algum problema no ouvido que pode ser parcial ou moderado e isso causa grande problema na vida escolar. Então quanto mais cedo diagnosticado o problema melhor as chances de se curar (Sujeito 13).

Para Dorziat (1999), essas definições ainda são frutos de uma visão clínico-reabilitadora, em que os surdos, considerados portadores de uma patologia, deveriam aprender a expressar-se oralmente, se quisessem vislumbrar alguma participação na sociedade. De acordo com Skliar (1997), a oposição entre sujeito normal/sujeito deficiente impede a educação dos surdos, particularmente, uma compreensão de teorias e de políticas educacionais mais amplas.

Essa visão afeta toda a educação dos surdos, pois a maioria dos professores adota, em seu trabalho pedagógico, uma ação terapêutica, preocupada com a “reabilitação” da audição e desenvolvimento da fala, esquecendo-se de que “a pessoa surda é um sujeito eminentemente social [...] que tem em si impressas as diferenças individuais, as influências sociais, educacionais, culturais e históricas que compõem o cotidiano humano” (Silva; Nembri, 2008, p. 17).

Para alguns professores, a surdez foi definida como uma “espécie de doença”, “defeito invisível”, “limitação que pode ser superada” ou “problema sério”, como pode ser ilustrado com as falas a seguir:

É uma espécie de doença provocada por um distúrbio, seja ele qual for (Sujeito 49).

É deficiência no ouvido que causa perda auditiva ou já nasce com ela. É um defeito invisível e a audição é o sentido que mais nos coloca dentro do mundo e a perda a audição é inestimável (Sujeito 18).

Problema sério que afeta várias pessoas na nossa sociedade e que a impede de participar da sociedade (Sujeito 22).

Uma característica que alguns indivíduos possuem, mas se for tratada de forma correta e este receba orientações e recursos pode viver de forma adequada (Sujeito 30).

São pessoas com síndrome de surdez (Sujeito 74).

Para Skliar (1997, p. 112-113), a visão clínico-terapêutica “entende a surdez estritamente relacionada com a patologia, com o déficit biológico, com a surdez do ouvido, e se traduz educativamente em estratégias e recursos de índole reparadora e corretiva”. Esse autor ressalta que, com base nessa visão, a surdez afetaria de um modo direto a competência linguística das crianças surdas, estabelecendo, assim, uma equivocada identidade entre a linguagem e a língua oral, sendo a noção de desenvolvimento cognitivo condicionada ao maior ou menor domínio que as crianças surdas adquirirem da língua oral.

Para Fernandes (1990, p. 38), “a surdez é uma deficiência não visível fisicamente e se limita a atingir uma pequena parte da anatomia do indivíduo. Suas consequências são extraordinárias no que concerne ao desenvolvimento emocional, social e educacional do surdo”. Um dos sujeitos investigados compartilha da opinião supracitada de imperceptibilidade aparente da surdez, porém associada a uma visão de “defeito”, cujas consequências “têm um valor inestimável” na vida da pessoa surda:

Surdez é um defeito invisível. Costuma-se não perceber a importância da audição em nossas vidas, a não ser quando começa a faltar a nós próprios. Esta perda tem um valor inestimável (Sujeito 71).

Em uma fala, podemos perceber a visão de uma professora quando tenta definir a surdez:

algo que aos olhos do professor despreparado é um ‘problema’ em sua sala de aula, é não saber como lidar com este aluno, como ensiná-lo, como fazê-lo entender (Sujeito 15).

A partir dessa fala, podemos perceber que essa professora ilustra bem o sentimento dos professores, que, em geral, manifesta-se nos primeiros contatos com um aluno surdo. São sentimentos de medo do desconhecido e, não raro, de rejeição, principalmente pelo fato desse aluno se comunicar de uma forma diferente.

Apesar do entendimento sobre a surdez sob o prisma físico-biológico, cinco professores apresentaram, em suas definições, que a “falta de audição” não impede o desenvolvimento escolar do aluno surdo, desde que o professor estabeleça uma comunicação, seja ele de qual modalidade ou recurso for.

A falta de audição que não impede a aprendizagem, desde que o aluno seja motivado e também interaja com o professor (Sujeito 40).

É um estado físico da pessoa, mas quando tem uma proposta de trabalho que respeita e trabalhe no campo do espaço-visual, são como todas as pessoas (Sujeito 15).

É um problema auditivo que não impede o aprendizado desde que o aluno seja atendido de maneira correta na sala de aula (Sujeito 27).

Em seus depoimentos, sete sujeitos investigados fizeram a ligação da surdez com um sistema de comunicação em que prevalece o uso de “gestos”:

Quando a criança não consegue ouvir o que as pessoas ao redor falam mais nada impedem deles se comunicarem através de gestos (Sujeito 19).

É a incapacidade do indivíduo de discernir palavras ditas por outro indivíduo, fazendo assim com que se torne necessária uma linguagem alternativa para que se comuniquem (Sujeito 23).

Uma pessoa que não ouve e nem fala mais que mesmo assim tem capacidade de aprender através de gestos (Sujeito 14).

Em apenas seis depoimentos foi possível identificar uma definição da surdez mais próxima à visão sócio-antropológica (Skliar, 1997), que vê o surdo como participante de uma comunidade linguística diferente, com valores culturais próprios, tendo a Língua de Sinais com sua língua natural de comunicação e não como uma patologia.

É uma diferença linguística e cultural (Sujeito 44).

De acordo com minhas leituras, a palavra “surdez” tem uma representação de falta, de doença, de incapacidade, de deficiência, numa visão clínico-terapêutica. Mas se a pergunta for: quem é o surdo? Eu diria que considero a visão antropológica onde o surdo é uma pessoa que tem uma diferença linguística-cultural, tem um outro canal de comunicação (visual-espacial), tem uma língua própria (Língua de Sinais), com uma cultura e uma identidade própria e que muito vem lutando para garantir seus direitos como cidadão e conquistar seu espaço na sociedade (Sujeito 47).

Skliar (1997), ao prefaciando Botelho (1998, p. 10), argumenta que reconhecer a diferença não significa uma aceitação formal nem uma autorização para que os surdos sejam diferentes. A definição da surdez

sob a perspectiva da diferença, supõe considerar a “dimensão política, a dimensão ontológica visual, a presença de múltiplas identidades surdas e a [não] localização da surdez nos discursos sobre a deficiência”.

Dentre os vinte e cinco professores que trabalham com alunos surdos, quinze trabalham há mais de dois anos e, dez há apenas um ano, o que denota que essa ainda é uma experiência nova para eles, como ilustra uma professora:

Para mim é uma descoberta, uma nova etapa em minha vida docente (Sujeito 27).

Já alfabetizei uma aluna na 1ª série do Ensino fundamental, onde não tive nenhum apoio e pude sentir o que é trabalhar com essa deficiência, mas ao meu ver e com a ajuda da criança obtive sucesso (Sujeito 37).

Em nossa cidade, temos, um política que caminha com sucesso, oferecendo aos surdos, questões que outrora foram negados (Sujeito 95).

Trabalho com um aluno que não surdo profundo no EJA - 1ª série. Trabalhar com pessoas surdas deve exigir técnicas diferenciadas da escola tradicional já que trabalhamos muito com o som e, na verdade para o surdo a visão é o mais importante (Sujeito 22).

Os sujeitos investigados deram opinião sobre o processo de escolarização de pessoas surdas. Vinte e seis ressaltaram a importância dessa escolarização e trouxeram à tona questões como, por exemplo, o direito de todas as pessoas à educação, garantia que foi conquistada desde a Constituição Federal de 1988.

As pessoas surdas têm os mesmos direitos que os ouvintes já que todos têm o direito à escola (Sujeito 81).

A escolarização é um direito de todos independente das suas necessidades especiais (Sujeito 76).

É um direito extremamente necessário para a formação do surdo enquanto cidadão para poder ser incluído na sociedade e entrar no mercado de trabalho (Sujeito 79).

Para Mantoan (2003, p. 36), quando a Constituição de 1988 garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola, ela não usa adjetivos. Assim sendo, de acordo com a objetividade da Constituição, podemos asseverar que toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência.

Os surdos são pessoas como qualquer outra e precisam não só escolarizar-se, como educar-se, adquirir cultura formal e informal. A escola precisa atender essas pessoas e oferecer a elas as condições para que possam aprender, porque elas são capazes como qualquer outra pessoa e tem os mesmos direitos que uma pessoa sem deficiência (Sujeito 95).

Trinta e quatro pessoas, ou seja, a grande maioria dos participantes deste estudo acreditam que o processo de escolarização de pessoas surdas “é necessário e importante” e demanda a formação continuada de professores, a utilização de recursos diversificados e a abertura para a utilização da Libras nos espaços escolares para atender a esses alunos em suas necessidades. Ao se referirem a esse processo, argumentaram que:

[...] só será bem sucedido com professores que foram bem preparados e que possuam o domínio de Libras para que o mesmo consiga estabelecer uma comunicação com o aluno (Sujeito 12).

É normal como outro qualquer, porém é necessário que os educadores estejam aptos para desempenharem este trabalho para que o mesmo tenha bom êxito (Sujeito 2).

Deverá pautar-se nas potencialidades destes, com a utilização de recursos diversificados e mudanças atitudinais que lhe assegure o efetivo acesso aos conhecimentos socialmente construídos e a reelaboração dos mesmos partindo de suas habilidades prévias num processo contínuo e inacabado de aprendizado (Sujeito 35).

Foi possível constatar que as concepções de surdez apresentadas até aqui, pela maioria dos professores, tem sua raiz irrigada pela “condição física da falta de audição”. Entretanto, é necessário, para a

realização de práticas pedagógicas significativas com alunos surdos, considerar que a surdez não pode se limitar a uma questão biológica, pois “se, por um lado, o homem é fundamentalmente orgânico em sua estrutura, por outro, no seu desenvolvimento, sua marca principal é a cultura” (Souza, 1994, p. 33). “O grau de perda auditiva na comunidade surda é um dado irrelevante. Os ouvintes é quem têm a prática de classificar os surdos segundo os padrões de perda de audição” (Mourão; Silva, 2007, p. 115).

No que tange à escolarização de pessoas surdas, vinte e dois professores acreditam que este é um processo difícil e longe de ser o ideal, já que os docentes das escolas públicas brasileiras ainda não estão preparados para trabalhar com esses alunos, pelo fato de demandar o uso de uma língua diferente e formação pedagógica especializada.

Acho que é um processo difícil, porque é necessário conhecimento em Libras. Entendo que o ideal deveria ser uma classe de surdos em escolas regulares, pois o ensino para pessoas surdas necessita de recursos especiais para que eles consigam apreender determinados conceitos (Sujeito 47).

Um processo difícil e insatisfatório em muitas escolas, que exige estudo e dedicação, pois além de aprender Libras para uma comunicação adequada precisamos de conhecimento a respeito de como ensinar, por onde começar a ensinar uma criança que muita das vezes nem foi estimulada e a família não sabe por onde passou (Sujeito 11).

De acordo com cinco professores, foi possível perceber a preferência pela existência, dentro da escola regular, de salas específicas para alunos surdos, cuja língua de instrução, utilizada nas atividades de ensino e aprendizagem, deveria ser a Libras.

[...] entendo que o ideal deveria ser uma classe separada de surdos em escolas regulares, pois o ensino para pessoas surdas necessita de recursos especiais para que eles consigam apreender determinados conceitos e também porque o ideal seria que a Libras fosse a língua de instrução (Sujeito 41).

As escolas não estão preparadas para a inclusão. No caso da inclusão do surdo na sala de aula junto com alunos ouvintes, precisa de trabalhos diferenciados para sua aprendizagem, na maioria dos casos ficam abandonados nas salas de aula, pois a eles é oferecido o mesmo tipo de atividades dos ouvintes, daí, seu processo de escolarização é lento e, na maioria das vezes, passa anos dentro das salas de aula tornando-se um grande copista. Já tive a experiência de trabalhar como professora bilíngue e um instrutor surdo em uma sala só de alunos surdos e o trabalho foi simplesmente MARAVILHOSO (Sujeito 94).

Quatro professores acreditam que uma parte da escolarização do aluno surdo, especialmente a inicial, deveria acontecer em classes específicas para surdos, pois a maioria dos surdos que chegam à escola não domina nem a Língua de Sinais nem a Língua Portuguesa, o que dificulta o trabalho do professor e, conseqüentemente, a educação desses alunos.

Acho que eles devem começar a sua escolarização em uma escola de surdos, após ingressar no ensino médio e superior, tem condições de estarem em uma sala regular de ouvintes com o acompanhamento de intérpretes, pois muitas vezes quando o surdo chega à escola não sabe Libras e também não oralizam, o que torna muito difícil a intervenção do professor (Sujeito 96).

A Declaração de Salamanca (Unesco, 1994, p. 6), destinou um trecho específico à educação de surdos, dada a sua peculiaridade: “Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da Língua de Sinais como meio de comunicação entre os surdos”. Tal documento sugere que, devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos, “a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares”.

Apenas um dos cursistas acredita que a educação de pessoas surdas deve ser desvinculada da Educação Especial:

O processo de escolarização da pessoa surda precisa ser revisto em nosso país e desvinculado da Educação especial e centrada na diferença linguística dos alunos, pois a inclusão de surdos em sala para alunos ouvintes não tem sido nem um pouco satisfatória (Sujeito 94).

De acordo com Skliar (1997, p. 33), “os surdos estão forçados a existir na Educação Especial”. Ora, o rótulo “especial” não desloca as minorias surdas para a visão étnica de surdez, ao contrário, esse rótulo mascara o preconceito de forma muito melindrosa. Para o autor, o rótulo especial conota, essencialmente, o discurso do desvio da normalidade, porque acaba entrincheirando indivíduos surdos e todos os ditos deficientes em um mesmo bloco de localização.

Em uma carta aberta enviada ao MEC/SEESP¹, pesquisadores e profissionais envolvidos com a educação de pessoas surdas, da Universidade Federal da Bahia e da Paraíba, criticam a versão preliminar da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2007), cuja proposta, acreditam esses profissionais traz orientações que prejudicarão, em muito, os destinos da educação de surdos no Brasil, caso não sejam revistas.

Essa carta reclama que tal política traz a visão equivocada de que Educação Inclusiva é sinônimo de Inclusão Escolar de educação realizada em escolas comuns e que, se esse conceito não for revisto, as escolas de surdos e as classes de surdos podem deixar de existir no Brasil, o que não é o desejo da maioria das comunidades de surdos nem o de uma grande parcela de professores e de pesquisadores da área. Estes defendem que “há que se lutar pelo que é melhor para os surdos, e o melhor é que tenham uma escola que seja um verdadeiro ambiente linguístico natural para a aquisição precoce da Língua de Sinais e que seja iluminada pela Cultura Surda e pela Pedagogia Surda”.

Capovilla e Raphael (2001) também acreditam que as escolas especiais para surdos produzem competências significativamente superiores às produzidas por escolas comuns, em termos de compreensão de leitura e produção de escrita em Português, além de compreensão da Libras.

Pelo depoimento dos professores que atuam com alunos surdos, percebemos que as práticas ainda não levam em conta as necessidades desses sujeitos, principalmente no que tange ao uso da Libras e à presença de um profissional intérprete habilitado, no caso da inclusão desses alunos em salas de aula regulares. Além disso, em algumas escolas, ainda é comum o pensamento de que “falar de frente para o surdo” ou “colocá-lo perto do professor” o atenderia em suas peculiarida-

¹ Disponível em: <http://www.feneis.com.br/page/manifestacoes_detalhe.asp?categ=1&cod=580> Acesso em: 14 jan. 2008.

des, o que não é verdade, pois não são todos os surdos que conseguem realizar leitura labial, e, mesmo os que conseguem, não compreendem 100% do que está sendo passado, ou seja, a leitura labial não garante o aprendizado desse aluno.

Trabalho na Secretaria Municipal de Educação, e na Rede possui aproximadamente 20 alunos entre surdez parcial e surdez profunda. Na Rede Municipal que atende da Educação Infantil ao 9º ano ainda não se utiliza Libras na escola regular, os alunos surdos frequentam salas recursos da Rede Estadual para aprenderem a Língua de Sinais. Intérpretes com formação reconhecida pelo MEC são poucos, mas existem muitas pessoas que traduzem a Libras apenas com o curso básico (Sujeito 86).

Para Fine e colaboradores (1996), em média, apenas 25% do que se diz pode ser identificado pelos melhores leitores labiais do mundo. Além disso, mudanças da posição do rosto da pessoa causam perdas de informação para o surdo que faz a leitura labial, o que gera a necessidade da pessoa manter um foco constante no rosto do interlocutor, o que, às vezes, gera certo desconforto entre os ouvintes, além de causar cansaço ao surdo quando faz a leitura labial por um longo período de tempo.

Compreendemos que se faz necessária a inserção da Língua de Sinais nos espaços escolares, deixando de ser utilizada apenas como recurso pelo professor ouvinte. Caberia à escola estimular o aprendizado da Libras por parte dos professores e, também, dos alunos surdos que não a dominam, visto que esta é a língua natural dos surdos brasileiros (Brasil, 2002), que garante o desenvolvimento de sua cognição, de sua autoestima e de sua identidade, sendo, ainda, a base para a aquisição da Língua Portuguesa (Sacks, 1990, p. 135).

A escola sempre atendeu alunos com deficiência auditiva e nós, professores, buscamos meios para melhor atendê-los, mas sem um intérprete de Libras, fica bem difícil este trabalho. A turma é reduzida, a aluna devia assentar-se no centro da sala e os professores eram orientados a dar aulas sempre de frente para ela, pois ninguém conhecia Libras, exceto o professor de artes, mas a própria aluna também não dominava a linguagem (Sujeito 86).

É um atendimento complicado, não se usa Libras e sim algumas mímicas (Sujeito 58).

A aceitação e uso da Libras no espaço escolar assusta alguns professores, que afirmam que: “deve ser complicado ensinar uma criança usando Libras” (Sujeito 58), ou por não terem experiência com alunos surdos: “acredito ser muito difícil, pois não sei Libras e não tenho ainda nenhuma experiência nesta prática” (Sujeito 67). No entanto, vinte e seis professores demonstram entendimento sobre a importância da Libras na escolarização do surdo e que o uso desta, acarreta práticas diferenciadas que atendam às peculiaridades deste aluno:

É preciso considerar esta diferença linguística e cultural que se reflete na comunicação, na maneira de aprender, na maneira de ver e perceber o mundo . É imprescindível o contato do surdo com seus pares para aprender naturalmente a sua língua. O Português é uma língua estrangeira para o surdo; é preciso antes dominar a língua materna. A avaliação deve ser vista sob este enfoque e não comparar a produção textual do surdo com a do ouvinte.

De acordo com Dorziat (1999), o uso da Língua de Sinais é critério básico para trabalhar com alunos surdos, assim como as línguas orais no ensino de ouvintes. Os professores necessitam entender que a Libras não é apenas um código adequado para o estabelecimento da comunicação professor-aluno, aluno-aluno, mas que é a ferramenta mais importante na assimilação dos significados, na formação de sentido e na consequente estruturação do pensamento para os surdos. Além disso, é o meio de, mediante o entendimento da cultura de um grupo, fazer o conhecimento fluir de forma mais apropriada e contribuir para que ele seja fator de desenvolvimento não apenas individual, mas do grupo, no caso, da cultura surda.

É tempo de reconhecer a língua de sinais, a escrita de sinais, a riqueza cultural que a comunidade surda traz com suas experiências sociais, culturais e científicas. Se não somos competentes na língua usada pela comunidade surda e desconhecemos a riqueza cultural que pode ser traduzida de forma Surda, precisamos buscar esse conhecimento ou

optar por outra carreira profissional. A educação de surdos não pode mais continuar refém da falta de conhecimento dos profissionais (Quadros, 2000, p. 61).

Dorziat (1999) ressalta que a atenção dos profissionais não pode ficar restrita aos componentes linguísticos de forma isolada, pois todas as implicações educacionais da surdez precisam ser consideradas, como a necessidade de assumir posturas pedagógicas críticas e o uso de estratégias diversificadas das comumente utilizadas para o ensino de pessoas ouvintes.

Sete professores mencionaram que a família, na maioria das vezes, não participa da vida escolar do(s) seu(s) filho(s), deixando toda a responsabilidade a cargo da escola.

As famílias deixam a desejar e acabam se acomodando deixando à escola o dever até mesmo de “cuidar” de seus filhos. Outras vezes, as famílias nem os levam à escola, pois não os enxergam como pessoas capazes de terem uma vida normal; os vêem com dependentes eternos (Sujeito 9).

Não depende apenas do professor em sala de aula, necessita também o auxílio da família, que deveria aprender o necessário para auxiliar seu filho em casa, na sociedade e nos estudos. É necessária também uma integração entre a família, escola e aluno (Sujeito 36).

Entretanto, alguns professores apresentam opiniões diferentes quanto à participação e o envolvimento da família na educação dos filhos, e a importância de pensar a escolarização juntamente com toda a equipe escolar.

Em uma das escolas tem Educação Inclusiva, que está sendo trabalhada com tranquilidade, pois os professores atuam juntos, tendo o acompanhamento da família, que tem um papel muito importante. Cabe ressaltar que no início houve dificuldades, porém com a compreensão e cooperação dos professores, alunos, pais, direção e funcionários o resultado com certeza, pode ser considerado positivo (Sujeito 43).

No que concerne ao papel da família com relação à inclusão, a Declaração de Salamanca (Brasil, 2005, p. 4) demanda que as escolas e os professores:

[...] encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiência nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes a provisão de serviços para necessidades educacionais especiais.

Outra descoberta interessante é o desconhecimento sobre as características do quadro apresentado pelos alunos, por parte de quatro professores que atuavam na educação de surdos. Esse é motivo de confusão tanto para compreensão do caso como para a prática pedagógica. Alguns professores, muitas vezes, relacionam um tipo de deficiência à outra, o que não é correto, pois nem sempre, uma está ligada a outra. Por exemplo, a surdez não está diretamente associada à deficiência intelectual ou à mudez. No entanto, de maneira recorrente, os professores em seus depoimentos associam algumas deficiências a outras.

A gente atende aqui na escola diversas deficiências, inclusive tenho um aluno que é deficiente auditivo e tem também uma deficiência mental, mas não sei em qual grau (Sujeito 9).

A escola em que trabalho atende alunos com déficit de aprendizagem, surdo e mudo. (Sujeito 21)

No que se refere à definição do termo Libras por parte dos sujeitos investigados, muitos demonstraram uma compreensão equivocada, pois não possuíam a ideia de que “é uma língua em que a comunidade surda expressa suas ideias, pensamentos, poesia e arte, utilizando-a como meio e fim de interação social, cultural e científica” (Quadros, 2000, p. 55). Dezesesseis sujeitos definiram a Libras como um “método”, “sistema”, “sinais”, “código”, “linguagem por sinais”, “linguagem das mãos”, “linguagem de gestos” e/ou “linguagem do surdo-modo”. Vejamos a seguir a definição desse termo elaborada por alguns professores:

Um método de sinais pelo qual comunicamos com os surdos ou a linguagem dos surdos (Sujeito 24).

Penso ser um código direcionado a comunicação dos surdos (Sujeito 25).

Sistema de comunicação e de ensino através de gestos e sinais que as pessoas deficientes auditivas que não sabem falar utilizam para se comunicarem com outras pessoas (Sujeito 81).

Penso que é um tipo de linguagem que pode ser utilizada tanto por quem possui deficiência auditiva quando por quem não a possui (Sujeito 72).

Libras é um meio de comunicação, onde usamos a linguagem das mãos (Sujeito 57).

Dois sujeitos disseram não possuir nenhum conhecimento a respeito desse assunto (Sujeito 3 e 23), e nove definiram a Libras de maneira distorcida, como a ideia de que esta é uma “linguagem universal”, uma “comunicação pela datilografia e/ou soletração manual”, “um alfabeto diferente”, “sinais gráficos” e, até mesmo, como “a negação da importância dessa língua para o desenvolvimento da pessoa surda”:

Entendo como método educativo condutivista, onde o surdo não é ensinado a falar, e sim, responder perguntas sem desenvolver sua capacidade de produzir discursos espontâneos e coerentes (Sujeito 14).

Tenho dois cursos básicos de Libras [...] é uma linguagem alternativa muito vasta já que se trata de uma linguagem universal (Sujeito 51).

São sinais gráficos ou gestuais usados para integrar pessoas com ou sem deficiência auditiva e visual (Sujeito 56).

Penso que seja um alfabeto diferente para o conhecimento de pessoas que tenham problemas visuais (Sujeito 79).

Para Felipe e Monteiro (2001), esse é um pensamento comum entre a maioria dos ouvintes que não tem contato com a Comunidade Surda. Muitos acreditam que a Libras é a Língua Portuguesa expressa com as mãos, e que os sinais substituem as palavras. Outros pensam que ela é uma linguagem como a linguagem das abelhas, ou do corpo quando se utiliza a mímica. Muitas pensam,

ainda, que ela é somente um conjunto de gestos que interpretam as línguas orais.

Forma de comunicação utilizando a linguagem de sinais correspondente a letras do alfabeto e expressões (Sujeito 12).

Comunicação por gestos e pela datilografia, a primeira língua da pessoa com surdez e necessária a ela e à sociedade como um todo (Sujeito 22).

Libras é a tradução das palavras da linguagem falada para a gestual e vice-versa (Sujeito 74).

Quadros (2003, p. 100) esclarece que “uma palavra escrita no português não apresenta nenhuma analogia com uma palavra na Língua de Sinais brasileira”. Felipe e Monteiro (2001) afirmam que também é comum a crença de que exista somente uma Língua de Sinais no mundo. No entanto, assim como cada país possui uma língua oral diferente, as pessoas surdas também, em diversos países do mundo, estão inseridas em “Culturas Surdas”, que possuem suas próprias Línguas de Sinais.

Entre as pessoas que acreditam que Libras é a representação de Língua Portuguesa, há algumas que ainda pensam que ela é limitada e expressa apenas informações concretas, e que não é capaz de transmitir ideias abstratas. “Os profissionais não acreditam que por meio da Língua de Sinais seja possível discutir os avanços científicos e tecnológicos que cabem a escola trabalhar, delegando à escrita o papel de assumir tal função” (Quadros, 2003, p. 100).

Penso que a Libras é uma língua, mas que é muito resumida se comparada ao Português. Eu sempre percebo muita limitação nas traduções e interpretações. É como se sempre as pessoas resumissem o Português. Eu acho que não poderia fazer isso pois o conhecimento fica limitado para essas pessoas (Sujeito 82).

Trinta e um sujeitos definiram a Libras como uma “linguagem” que é utilizada como meio de comunicação entre os “deficientes auditivos/surdos/surdos-mudos”. Entre esses, onze afirmaram que essa é a “Linguagem Brasileira de Sinais”, e vinte sujeitos a definiram como “linguagem de sinais” e/ou como “língua gestual”.

É a linguagem de sinais dos surdos-mudos e que significa Linguagem Brasileira de Sinais (Sujeito 30).

É a linguagem brasileira de sinais, utilizada como meio de comunicação com portadores de deficiência auditiva (Sujeito 43).

É a Linguagem de Sinais e é uma das maneiras do deficiente auditivo se comunicar utilizando gestos (Sujeito 33).

Linguagem utilizada para comunicação. Linguagem dos sinais (Sujeito 20).

Uma linguagem que usa os gestos para pessoas surdas poderem compreender o mundo em sua volta e se comunicarem (Sujeito 15).

De acordo com Felipe e Monteiro (2001, p. 19), as Línguas de Sinais, como qualquer outra língua, aumentam seus vocabulários com novos sinais introduzidos pelas Comunidades Surdas em resposta às mudanças culturais e tecnológicas. A Língua de Sinais Brasileira apresenta uma estrutura gramatical rica e é usada pelos surdos brasileiros para expressar ideias, pensamentos, sonhos, arte e histórias e reproduzem discursos, assim como qualquer outra língua (Quadros, 2003, p. 92).

[...] é uma língua espaço-visual, tem todas as características, componentes e singularidades como qualquer outra língua; é uma língua viva, sofrendo constantemente adequações e é esta que expressa e melhor organiza o pensamento da pessoa surda (Sujeito 96).

Desde 2002, foi reconhecido, no Brasil, o estatuto linguístico da Libras, pela Lei nº 10.436. Hoje, as pesquisas de Quadros (1997, 2000), Ferreira Brito (1995, 1997), Felipe (1997), Felipe e Monteiro (2001), Quadros e Karnopp (2004) comprovam que a Língua Brasileira de Sinais é comparável, em complexidade e expressividade, a quaisquer línguas orais.

A compreensão da Libras como uma “língua” foi reconhecida por trinta e dois cursistas. As repostas variaram entre “língua de sinais”, “língua dos surdos brasileiros” e “língua oficial dos surdos”. Desses, apenas dezoito cursistas forneceram a definição correta para o termo Libras – Língua Brasileira de Sinais, utilizada como meio de comunicação pelos surdos brasileiros. Três sujeitos também mencionaram que

essa língua deve ser ensinada como primeira língua para os surdos.

Libras é a Língua Brasileira de Sinais, é o meio de comunicação através da qual os surdos se comunicam (Sujeito 19).

Libras a língua de sinais dos surdos no Brasil, é aquela em que eles conseguem se expressar de forma segura, é aquela que eles realmente entendem e conseguem internalizar o que lhes é passado (Sujeito 94).

Libras é um instrumento linguístico de projeção nacional (Língua Brasileira de Sinais) e de inclusão das pessoas surdas ou com deficiência auditiva, sendo esta língua materna dos surdos brasileiros (Sujeito 91).

Três sujeitos demonstraram entender que a Libras é uma língua de modalidade visual-gestual:

A Libras é uma língua de modalidade gestual-visual, porque utiliza, como canal ou meio de comunicação, movimentos gestuais e expressões faciais que são percebidos pela visão (Sujeito 89).

De acordo com a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS)², a Libras é composta por todos os componentes pertinentes às línguas orais, como gramática, semântica, pragmática, sintaxe e outros elementos, preenchendo, assim, os requisitos científicos necessários para ser considerada como instrumento linguístico de poder e força social. Possui todos os componentes classificatórios identificáveis de uma língua e demanda de prática para seu aprendizado, como qualquer outra língua.

Foi possível identificar, na fala de cinco sujeitos participantes, uma definição que demonstra o entendimento de que a Libras fundamenta-se em uma gramática própria:

É uma língua gramaticalmente estruturada utilizada pelos surdos brasileiros, que tem toda uma estrutura gramatical como a outra língua (Sujeito 93).

² Disponível em: <http://www.feneis.com.br/p_libras.htm> Acesso em: 21 jan. 2006.

É uma comunicação entre a comunidade de pessoas surdas. Agora é claro que para se comunicar, não é necessário apenas saber os sinais isolados, mas é importante saber a gramática que envolve essa comunicação e é aí que entra minha dificuldade (Sujeito 47).

É a Língua de Sinais dos surdos brasileiros e possui uma gramática e estrutura própria (Sujeito 67).

Para Silva e Malusá Baraúna (2007, p. 63), a realidade vivida pela maioria dos professores é a de “desconhecimento da Língua de Sinais – sua estrutura gramatical e lexical, sua abrangência e complexidade”, o que torna deficitária a relação do professor regente com a língua, gerando preconceitos e dificultando as condições de ensino e aprendizagem. Assim, muitas vezes, a Libras passa a ser utilizada no cotidiano da sala de aula como uma mímica para traduzir, grosseiramente, algumas palavras do Português, como sinais soltos sem contextualização.

Acreditamos que “o ensino da língua de sinais é um processo de reflexão sobre a própria língua que sustenta a passagem do processo de leitura e escrita elementar para um processo mais consciente” (Quadros, 2000, p. 59).

Assim, diante das definições da Libras, elaboradas pelos sujeitos participantes desta pesquisa, foi possível perceber que a maioria dos cursistas possui um entendimento limitado e, em muitos casos, equivocado sobre essa língua e a sua importância para o desenvolvimento das pessoas surdas. As pessoas ouvintes não entendem, ainda, que este é um elemento essencial para facilitar a comunicação do surdo com o mundo e que, se a Libras não existir no interior das escolas, nas relações familiares, e em toda a sociedade, certamente, o desenvolvimento dos surdos será prejudicado.

Considerações finais

No curso que foi oferecido para professores da rede pública de ensino, foi possível identificar vários sentimentos, concepções, anseios, rupturas e, principalmente, inquietações com a educação atual, onde as condições de trabalho precárias interferiram diretamente na formação do professor, ou melhor, na concretização desta. Podemos inferir que, a maioria dos participantes deste curso, retratou a reali-

dade dos docentes brasileiros que também compartilham de elevadas cargas de trabalho e baixos salários.

No que se refere às práticas de Educação Inclusiva, esse estudo revelou que a maioria dos cursistas atuava com algum tipo de necessidade educativa especial há mais de três anos. O atendimento de alunos surdos destacou-se nos depoimentos dos professores, como o tipo de deficiência mais encontrada nas escolas. Além disso, foi possível perceber professores mais preocupados em se preparar para atender a esses alunos, compartilhando de uma visão de escola aberta para o diálogo, para a discussão das diferenças e para a revisão das metodologias e recursos utilizados.

Pudemos perceber que as concepções de surdez expressas pela maioria dos participantes, antes da realização do curso, eram limitadas. Acreditamos que essa concepção adotada seja produto de uma visão clínico-terapêutica, preocupada com a reabilitação da audição e com o desenvolvimento da fala. Para alguns profissionais, que já desenvolviam trabalhos com alunos surdos, essa visão apontou para o conhecimento de algumas peculiaridades implicadas na educação desses sujeitos como, por exemplo, o uso de um sistema de comunicação diferente dos demais alunos, e também uma concepção mais próxima à abordagem sócio-antropológica a qual entende, substancialmente, a surdez como uma diferença linguística aliada a uma dimensão política, visual, identitária e ontológica.

Pudemos constatar durante a realização desse curso, que a maioria dos cursistas acreditava que o processo de escolarização de pessoas surdas é indispensável e importante, e que demanda uma formação inicial e continuada de qualidade que forneça sustentação às práticas escolares. Ao se referirem sobre essa necessidade, julgavam que esse era um processo difícil e que estava longe de ser o ideal, expressando que a educação desses sujeitos só seria bem sucedida se os professores estiverem preparados para atendê-los em suas diferenças. Dessa forma, mencionaram como prioridade, nos cursos de formação continuada de professores, o ensino da Libras.

Dessa maneira, após inventariar sobre a participação dos alunos no curso, foi possível perceber que houve uma transformação na concepção ideológica dos cursistas envolvidos com a educação de surdos e/ou com o desejo de atuarem com esses sujeitos. O sujeito surdo foi, progressivamente, entendido por muitos, como alguém com identida-

de e características próprias, que requer práticas pedagógicas educativas distintas da educação de alunos ouvintes.

Para 100% dos participantes, o curso oportunizou a aquisição de novos conhecimentos, tais como: a) discussões sobre a realidade dos surdos brasileiros, e sobre as principais dificuldades que esses enfrentam na sua escolarização e inclusão social; b) oportunidade de aprender mais sobre a Educação Inclusiva para trabalhar com as pessoas surdas; c) revisão de conceitos, saberes e práticas da educação de surdos; d) conhecimento de estratégias e materiais específicos para o trabalho com o aluno surdo, etc.

E por fim, para 98,9% dos sujeitos investigados, o curso contribuiu para a formação profissional com vistas à atuação na educação de pessoas surdas. Diagnosticamos também um grande interesse desses sujeitos em colocar em prática os conhecimentos adquiridos, de rever e modificar suas práticas e dar continuidade ao aprendizado iniciado.

Em síntese, podemos destacar como uma das contribuições deste curso de formação de professores a distância, mediado pela internet, a possibilidade de ampliação de alternativas para promover a formação de profissionais da educação capacitados para atuar numa proposta de escola inclusiva, que busca atender alunos surdos em suas diferenças, proporcionando condições igualitárias de acesso aos conhecimentos socialmente acumulados.

Referências

- BOTELHO, P. *Segredos e silêncio na educação de surdos*. Belo Horizonte: Autentica, 1998.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 4 abr. 2009.
- BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 14 jan. 2008.
- CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira*. Volume 1: sinais de A a L. São Paulo: Edusp, Fapesp, Fundação Vitae, Feneis, Brasil Telecom, 2001. v. 1, p. 1-834.
- DORZIAT, A. Bilinguismo e surdez: para além de uma visão linguística e metodológica. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 27-40.
- FELIPE, T. A.; MONTEIRO, M. S. *Libras em contexto: curso básico*, livro do professor instrutor. Brasília, DF: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, MEC, SEESP, 2001.
- FELIPE, T. A. Introdução à gramática de libras. In: BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Educação especial: deficiência auditiva*. Org. G. Rinaldi et al. Brasília, DF: 1997. v. 1. (Série Atualidades Pedagógicas, n. 4). Disponível em: <http://www.ines.org.br/ines_livros/37/37_PRINCIPAL.HTM>. Acesso em: 11 dez. 2006.
- FERNANDES, E. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FERNANDES, E. *Problemas linguísticos e cognitivos do surdo*. Rio de Janeiro: Agir, 1990.
- FERREIRA BRITO, L. Estrutura linguística da libras. In: BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Educação especial: deficiência auditiva*. Org. G. Rinaldi et al. Brasília, DF, 1997. v. 1. (Série Atualidades Pedagógicas, n. 4). Disponível em: <http://www.ines.org.br/ines_livros/35/35_PRINCIPAL.HTM>. Acesso em: 11 dez. 2006.
- FERREIRA BRITO, L. *Por uma gramática de língua de sinais*. Rio de Janeiro: UFRJ: Tempo Brasileiro, 1995.
- FINE, P. J. et al. La sordera en la primera Y segunda infancia. In: CICCONE, M. *Comunicação total*. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996. p. 43-64.

- MANTOAN, M. T. E. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. In: STOBÁUS, C. D; MOSQUERA, J. J. M (Org.). *Educação especial: em direção à educação inclusiva*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 27-40.
- MOURÃO, M. P.; SILVA, L. C. No silêncio dos sons: música e surdez construindo caminhos. *Revista da FAEEDA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 16, n. 27, p. 169-182, jan./jun. 2007.
- PERLIN, G. T. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. B. (Org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 51-73.
- QUADROS, R. M. Alfabetização e o ensino da língua de sinais. *Textura*, Canoas, n. 3, p. 53-62, 2000.
- QUADROS, R. M. O 'BI' em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. (Org.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 26-36.
- QUADROS, R. M. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- QUADROS, R. M. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 5, p. 81-111, 2003.
- QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.
- SÁ, N. R. L. *Cultura, poder e educação de surdos*. São Paulo: Paulinas, 2006.
- SACKS, O. *Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- SILVA, A. C.; NEMBRI, A. G. *Ouvindo o silêncio: educação, linguagem e surdez*. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- SILVA, L. C.; MALUSÁ BARAÚNA, S. A inclusão do aluno surdo: algumas reflexões sobre um cotidiano investigado. *Revista da FAEEDA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 16, n. 27, p. 55- 68, jan./jun., 2007.
- SKLIAR, C. B. *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- SKLIAR, C. B. (Org.). *Educação e exclusão: abordagem sócio-antropológica em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.
- SKLIAR, C. B. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- SOUZA, M. V. de; CASTRO, M. L. S. de. *Gênero e trabalho na área educacional: a realidade dos secretários municipais de educação no Rio Grande do Sul*. 1994. Disponível em: <<http://www.fee.tche.br/sitefee/download/mulher/2003/artigo4.pdf>>. Acesso em: 5 dez. 2008.
- UNESCO. Declaração de Salamanca. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2011.

A Educação a Distância via web a serviço
da formação continuada de profissionais para
atuação no atendimento educacional especializado:
contribuições da Universidade Federal de Uberlândia

*Juliene Madureira Ferreira
Claudia Dechichi*

Nos debates atuais sobre os desafios que permeiam o cenário educacional brasileiro, ainda são bastante pontuados os elementos que norteiam a consolidação do processo de Inclusão Escolar, principalmente no que se refere às demandas para a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em decorrência de um quadro de deficiência (sensorial, física ou intelectual), transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. O acesso, a permanência e a participação efetiva dessas crianças nos contextos escolares traduzem-se, recorrentemente, como um dos desafios a ser enfrentado pelos educadores de todos os níveis de ensino, não apenas em relação à adequação de material e de estrutura física por parte da escola, mas, sobretudo, no que tange à construção de novas práticas pedagógicas capazes de contemplar a proposta da Educação Inclusiva (Mantoan; Prieto, 2006).

Segundo o Paradigma da Inclusão Escolar, postula-se a necessidade de se igualar as chances dessa inserção, permanência e participação efetiva, tornando-a total e incondicional, para todos os indivíduos nos contextos educacionais regulares, oferecendo àqueles, que por ventura estiverem excluídos dos processos de ensino/aprendizagem,

oportunidade e condições de sua inclusão. Neste sentido, as pessoas com deficiência têm o direito de participarem do mesmo processo de ensino/aprendizagem do restante da população, sendo levadas em consideração as suas necessidades educacionais especiais (Mantoan; Prieto, 2006).

Dentro desse cenário educacional, Glat e Blanco (2007) apontam que uma das discussões que ainda necessita ser enfatizada entre os educadores refere-se à aplicação de saberes provenientes da Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva. Segundo essa autora, a proposta da Educação Inclusiva remete à inserção e à participação efetiva de todos os alunos nos processos de construção do conhecimento sistematizado que é oportunizado nos contextos regulares de ensino. Trata-se do pensar no processo educacional levando em consideração as diferenças existentes entre todos os alunos e, pensando o processo, inclusive, para aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais em decorrência de um quadro de deficiência (física, sensorial ou intelectual), transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, público que outrora se caracterizou como alunos da educação especial. Essa realidade acarreta, impreterivelmente, a aproximação entre a Educação Especial e o Ensino Regular, o que por sua vez impulsiona a necessidade de formação continuada específica para os professores e educadores que atuam junto a esse público.

A escola é a instituição social que tem como papel primordial permitir o acesso sistematizado dos indivíduos ao conjunto de conhecimentos, teóricos e práticos, construídos e acumulados pelos homens, ao longo de sua história (Dechichi, 2001). Assim, cada sociedade seleciona e legitima como importante determinado conjunto de conhecimentos que deverão ser construídos pela escola. De acordo com o contexto social em que a instituição está inserida, tais conhecimentos serão, oficialmente, valorizados como relevantes para capacitar toda e qualquer pessoa a participar socialmente, contextualizada em seu tempo, e atuar de modo criativo e participativo, tanto em âmbito social, como na esfera pessoal.

Como instituição, além de garantir o acesso do indivíduo aos conhecimentos constituídos, a escola tem a autoridade de proporcionar a internalização de deveres e regras que constituem a sociedade mais ampla (Abrantes, 1997). Entretanto, segundo Abrantes (1997), a contribuição que o espaço escolar pode oferecer ao desenvolvimento do

indivíduo só poderá ocorrer, em sua plenitude, à medida que esse contexto se transformar em um espaço de diálogo entre seus integrantes, possibilitando um processo de contato com o conhecimento construído historicamente, por meio de relações simétricas entre seus membros. Além disso, é fundamental que os relacionamentos interpessoais possibilitem, se necessário, a superação das normas estabelecidas e desenvolvam novos conhecimentos.

A escola tem, portanto, um importante papel social a cumprir em relação aos membros de uma sociedade. Além de ser um local de acesso a um conjunto de informações científicas, históricas e culturais acumuladas, a escola também desempenha o papel de formadora do cidadão pensante. Isso significa que não basta apenas fornecer as informações acadêmicas, é necessário que o contexto escolar constitua-se em um espaço de construção de novos conhecimentos, onde novas ideias surjam e que o debate e a reflexão constante entre todos os envolvidos no processo escolar de ensino/aprendizagem seja sempre mantido (Dechichi, 2001).

Como espaço de interações, a escola configura-se como um dos mais importantes ambientes sociais em que a criança irá se inserir depois de iniciado seu desenvolvimento no âmbito familiar. Assim, o ambiente escolar, adequadamente estruturado e planejado, pode contribuir de maneira inestimável para que aspectos fundamentais do desenvolvimento infantil sejam estimulados. O convívio no ambiente escolar propicia à criança experiências inéditas em interações sociais, levando-a a conviver com novos papéis sociais, estabelecendo novos vínculos afetivos; aprendendo sobre valores éticos e morais; tendo que lidar com regras e compromissos; aprendendo a conviver e interagir em grupo; entendendo quais são seus direitos e deveres; convivendo com as diferenças e as igualdades e aprendendo o respeito pelo outro, ou seja, ampliando o repertório de estratégias para atuação social (Dechichi, 2001).

Neste sentido, em se tratando da inclusão de pessoas com deficiência, o convívio no contexto escolar regular é tão importante quanto para uma criança sem deficiência. Para que a Inclusão Escolar do grupo de crianças com necessidades educacionais especiais ocorra de forma plena, é necessário um processo de reestruturação no qual a sociedade deve se transformar para poder incluir, em seus sistemas sociais, essas pessoas. E, simultaneamente, as pessoas com deficiência

também devem se preparar para assumir seus papéis na sociedade. Este processo se constitui, então, como uma parceria bilateral na qual as pessoas ainda excluídas e a sociedade, buscam em conjunto, equacionar problemas, criar soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos (Sassaki, 1997).

Pelo olhar da Inclusão, existe a necessidade das instituições escolares organizarem-se em todos os aspectos para garantir o direito da Educação para Todos, mudando o foco de adaptação que antes era atribuída ao aluno, para uma ação que demanda transformações no coletivo, ou seja, mudanças que vão desde a adequação do espaço físico à capacitação dos recursos humanos para o atendimento educacional às crianças com necessidades educacionais especiais em decorrência de um quadro de deficiência (Kafrouni; Pan, 2001).

As mudanças para a contemplação dos pressupostos da Educação Inclusiva já começaram a acontecer. Discussões no âmbito da Educação Especial trouxeram significativas reflexões sobre o que é necessário para garantir a inserção, a permanência e a participação efetiva dos alunos com necessidades educacionais especiais dentro do contexto da educação regular. Neste sentido, as determinações atuais do Ministério da Educação – MEC, através do Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008¹, junto a Secretaria de Educação Especial (SEESP), prevêem que o aluno com deficiência (sensorial, intelectual/ou física), transtorno global do desenvolvimento ou alta habilidade/superdotação, deve ser atendido no ensino regular, contando para tanto com o apoio do atendimento educacional especializado.

O Atendimento Educacional Especializado, decorrente de uma concepção de Educação Inclusiva, caracteriza-se pelo atendimento que viabiliza ao aluno a aprendizagem dos conteúdos curriculares, bem como informações que podem lhe auxiliar na superação das barreiras impostas pela deficiência. Neste espaço, o professor especializado tem como prioridade: a) identificar as necessidades para a elaboração de um plano de atendimento ao aluno; b) trabalhar com os alunos as questões relativas às necessidades educacionais especiais específicas de aprendizagem; c) produzir material adaptado, auxiliando o processo educacional do aluno; d) acompanhar o uso dos recursos na sala de aula e; d) orientar os familiares no convívio com a criança com defici-

¹ Disponível para consulta em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em: 14 fev. 2009.

ência. Esse atendimento visa trabalhar as áreas em que os alunos apresentam maiores dificuldades e que, por ventura, possam dificultar seu acompanhamento na turma regular que deve acontecer em uma sala com recursos multifuncionais, contando com a presença e o trabalho de profissionais capacitados para esse trabalho (Schirmer et al., 2007).

Em suma, o Atendimento Educacional Especializado deve privilegiar, levando em consideração as particularidades de cada aluno, o desenvolvimento global do mesmo e a superação dos limites físicos e/ou intelectuais no processo de ensino/aprendizagem. Para tanto, torna-se necessário o oferecimento do suporte técnico e material como, por exemplo, o uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa, adequação do material didático-pedagógico, adequação dos recursos da informática e o Atendimento Educacional utilizando a Língua dos Sinais (explicando os conteúdos curriculares em Libras, ensinando o Português para os alunos surdos e o próprio aprendizado da Libras) (Gomes et al., 2007).

O Atendimento Educacional Especializado na Rede Pública de Ensino Regular é um fenômeno recente e em processo de construção na realidade brasileira. Uma prática que vem se constituindo na tentativa de contemplar os pressupostos do paradigma da Inclusão Escolar e Social (Brasil, 1994). Atualmente, aproximadamente 54% dos alunos com deficiência(s) estão matriculados em Escolas de Ensino Regular em todo o Brasil (Brasil, 2008). Esse dado revela a transformação que está ocorrendo na gestão das escolas brasileiras, e, que os sistemas educacionais têm buscado a efetivação da garantia do direito à educação enquanto um direito humano e constitucional.

Dessa forma, em relação ao processo de Inclusão Escolar de alunos com necessidades educacionais especiais em decorrência de um quadro de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, e/ou altas habilidades/superdotação, as práticas pedagógicas e sociais vêm sendo construídas com o objetivo de contemplar essa proposta educacional. Como já mencionado, esses desafios não perpassam apenas transformações de infraestrutura nas instituições educacionais, mas, principalmente, a adequação e a preparação dos recursos humanos que estarão envolvidos no Atendimento Educacional oferecido aos alunos com deficiência em todas as áreas da escola.

A formação continuada e específica dos professores e demais profissionais envolvidos no processo educacional configura-se, então,

como um dos pilares que sustentarão todas as ações para a efetivação da transformação social, visto que a mudança da postura desses educadores refletirá diretamente na transformação social prevista pela Inclusão, como apontam Mazzota (2002), Omote (2003) e Ortiz (2003). Segundo Ortiz (2003), há a necessidade de se ampliar o pensamento dos educadores quanto ao objetivo da proposta educacional, quanto à concepção de aluno, ou seja, é necessário que os professores saibam, de maneira clara, para quem vão ensinar e o porquê dessa educação, e enfatizem a precisão de se investir em processos de formação. Além disso, é de suma importância promover a aproximação dos conhecimentos da Educação Especial para os professores da rede regular de ensino, instrumentalizando-os na construção de novas práticas educacionais e pedagógicas junto aos alunos participantes do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Tendo em vista esses desafios educacionais e sociais presentes no cotidiano escolar e as conseqüentes mudanças nas concepções de trabalho, cresce ainda a necessidade do resgate do significado das ações do professor, visto que o trabalho possui um valor social e pessoal. As mudanças e os problemas enfrentados decorrentes da ausência de formação adequada provocam nos professores, muitas vezes, sensações de impotência diante das demandas exigidas pelo processo de Inclusão Escolar.

Por essa perspectiva, não basta que a formação continuada propicie ao educador a ampliação de recursos técnicos ou das estratégias metodológicas, não basta que o professor domine o conteúdo que pretende trabalhar com os alunos, ou ainda que ele tenha o desejo de trabalhar com as crianças com necessidades educacionais especiais. Se esse profissional não acreditar no valor e na importância de sua atuação, se ele não se sentir capaz de promover transformações que resultem na transformação do sujeito, a possibilidade dele realizar um atendimento educacional promotor de processos de ensino/aprendizagem será bem menor. Mas quais seriam as estratégias/metodologias adequadas para viabilizar essa formação continuada? Qual seria a concepção de formação continuada?

Considerando, então, toda a análise do atual cenário educacional brasileiro, com as diversas transformações ocorridas em decorrência dos imperativos legais oriundos das propostas para uma Educação Inclusiva, e entendendo a ação docente como a chave para a efetivação

da Inclusão, é possível identificar uma demanda urgente pela formação continuada específica para o trabalho no atendimento educacional especializado na rede pública de ensino.

Para atender a tal demanda a Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação do Brasil - SEESP/MEC, inicia em 2007 a organização de uma Rede de Formação Continuada de Professores na Educação Especial composta por equipes de profissionais proveniente do Ensino Superior Público. A estruturação da referida rede foi realizada por meio de editais de Chamada Pública para Cadastramento de Cursos de Instituições Públicas de Educação Superior, demandando das Universidades Federais de todo o Brasil, a elaboração de projetos educacionais de Pós-Graduação *Latu Sensu* (com carga horária acima de 360 horas), e/ou Cursos de Aperfeiçoamento (extensão universitária com carga horária entre 180 e 360 horas). Esses cursos visam a formação continuada de educadores para o trabalho com o Atendimento Educacional Especializado, através da metodologia da Educação a Distância.

Com a Rede de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação SEESP/MEC reuniu equipes de professores de treze Universidades Federais brasileiras para atenderem à demanda supracitada e oferecem os cursos via web (especialização e aperfeiçoamento) para todo o território nacional. Todos os cursos foram e ainda são elaborados com o objetivo de proporcionar formação específica dos professores que atuarão junto a alunos com necessidades educacionais especiais, em decorrência de quadros de deficiências (sensoriais, físicas e/ou mentais), transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação nas Salas de Recursos Multifuncionais² nas Escolas Municipais/Estaduais públicas de diversas cidades do Brasil.

O objetivo da Rede de Formação Continuada, criada pelo Ministério da Educação via Secretaria de Educação Especial, é apoiar os sistemas de ensino na implementação da política de formação continuada de professores na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, contribuindo no âmbito da União, Estados, Distrito Federal e

² Sala para o Atendimento Educacional Especializado que conta com recursos audiovisuais, tecnológicos, pedagógicos para adaptação de materiais e para construção de metodologias de ensino que resguardam as necessidades educacionais especiais dos alunos que nela são atendidos. Já foram entregues mais de 20.000 salas multifuncionais em todo o território nacional.

Municípios para a construção de projetos pedagógicos que atendam a necessidade de organização das escolas e de desenvolvimento de práticas pedagógicas, que respeitem a diversidade humana, consolidando uma educação de qualidade para todos, em todo o território brasileiro.

Segundo Silva, Dechichi e Mourão (2010), com essa iniciativa da Secretaria de Educação Especial encerram-se as ações descentralizadas e o Ministério da Educação passa a gerir o processo de formação continuada dos professores, oferecendo a todos os docentes do território nacional a mesma chance de acesso ao processo de formação. Consequentemente, essa ação nacional favorece o crescimento de pensamentos e práticas coesas e coerentes desses profissionais, o que ocasiona a melhoria da qualidade do serviço prestado em todos os municípios.

As universidades que participaram do projeto, respondendo aos editais publicados pelo governo, propuseram pelo menos um curso de especialização ou um curso de aperfeiçoamento que trabalhasse com a temática da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o Atendimento Educacional Especializado e suas especificidades. Dentre as treze universidades federais brasileiras, que atualmente compõem a rede de formação de professores, está a Universidade Federal de Uberlândia.

Neste trabalho, a formação de professores é entendida como um processo contínuo de desenvolvimento, ou seja, como uma condição para a vida toda, uma carreira que se perpetua na existência do docente (Reali; Mizukami, 1996). Todas as experiências que fazem parte da vida desses profissionais, de uma maneira ou de outra, também fazem parte de sua formação profissional, e, abarcam os desafios pertinentes de cada contexto e época. É impossível, por essa perspectiva, entender o profissional pelo pensamento mecanicista cartesiano, separando ou fragmentando conhecimentos.

O professor está em constante transformação através das interações que sua própria profissão lhe proporciona. Estar preparado para atender às modificações do meio e atuar com as ferramentas e técnicas pedagógicas mais apropriadas para as exigências das situações emergentes é uma tarefa árdua, e que pode ser encarada como um obstáculo intransponível para muitos profissionais, o que depende da qualidade de sua formação e, até mesmo, na experiência ou tempo de trabalho desse profissional nas instituições de ensino.

Para Mizukami e colaboradores (2003), a ideia de formação como um *continuum* supera a concepção tecnológica do trabalho (Pérez-Gómez, 1992) – em que a formação caracteriza-se por um processo de preparação técnica que permite compreender as funcionalidades das regras e das técnicas de uma sala de aula – e funciona no paradigma da racionalidade prática. A formação docente é, então, vista segundo um modelo reflexivo artístico, tendo por base a concepção construtivista da realidade com a qual o professor defronta-se, entendendo que ele constrói seu conhecimento profissional de forma processual, incorporando e transcendendo o conhecimento advindo da racionalidade técnica.

Assim sendo, para que de fato ocorra uma continuidade no processo de formação do professor, como pressupõe a autora acima, é necessário o estabelecimento de um nexu condutor que permita a significação de novos e antigos elementos ao longo da vida do professor, garantindo uma ligação entre os vários níveis de aprendizado docente (formação inicial, continuada e não oficial). Essas inter-relações serão garantidas através de um processo também contínuo de reflexão. Esse processo de reflexão é determinado através de três campos de análise, que são: 1) reflexão técnica – análise das ações explícitas; 2) reflexão prática – planejamento e reflexão sobre o que se vai fazer e o que foi feito, destacando seu caráter didático; 3) reflexão crítica – considerações éticas, com uma análise política da própria prática e de suas repercussões contextuais (Schon, 2003).

A prática constante da reflexão na vida do educador seria importante não apenas para que ele fosse capaz de refletir sobre suas práticas em sala de aula e assim compreender melhor o processo de ensino/aprendizagem, em que é agente modificador, mas, principalmente, para que ele adquirisse uma maior capacidade de criticar e construir novos meios para estimular a aprendizagem dos seus alunos. Essa seria uma das maneiras de auxiliar o professor a enxergar de forma ativa e crítica os desafios por ele encontrados no cotidiano da sua prática profissional.

Para Candau (1996), a formação continuada como é oferecida na maioria das propostas é pautada na perspectiva clássica que enfatiza a formação continuada desses profissionais, vista como uma atualização da formação recebida, uma estratégia que está ultrapassada. Essa concepção é dicotômica e promove pouca ligação entre prática e teoria, à

medida que retira o professor do seu ambiente de atuação levando-o a uma sala de aula, inserindo-o em outros contextos. Isso implica em também retirar do professor as suas atribuições, para recolocá-lo em um ambiente e em um contexto onde ele não é mais o agente transformador e sim o agente que necessita ser transformado.

Contrariamente a essa concepção clássica e reagindo a ela, Candau (1996, p. 143) afirma que “o lócus da formação a ser privilegiada é a própria escola, isto é, é preciso deslocar o lócus da formação continuada de professores da universidade” – centros de educação ou similares - para a própria escola e suas respectivas realidades. Ou seja, tem-se que levar em conta e dar voz aos saberes e as experiências do docente, reconhecendo-o e valorizando-o.

Tendo como referência as reflexões acima citadas e entendendo as especificidades desse processo de formação do professor, que demanda o não afastamento do professor do seu local de trabalho/reflexão, e, tendo como referência toda a discussão sobre o cenário educacional brasileiro, acreditamos que a estruturação de cursos de formação continuada através da modalidade da Educação a Distância pode ser uma alternativa capaz de contemplar todo o conjunto de fatores que circunscrevem tal situação.

Este trabalho tem respaldo na Lei de Diretrizes e Base (LDB), que considera a Educação a Distância como um importante caminho para a formação e capacitação de professores em serviço (IPAE, 1997). É nesse sentido também que o MEC e as Secretarias de Educação dos Estados vêm adotando medidas para a utilização de uma metodologia baseada nas tecnologias e técnicas de Educação a Distância para melhorar os cursos presenciais, o que deverá ser ampliado também para a Educação Superior.

1 - A Educação a Distância

Paralelo ao movimento de Inclusão Escolar, não distanciando do ideário de democratização do conhecimento, está a Educação a Distância, uma modalidade educacional alternativa ao ensino presencial que tem sido empregada em todo o mundo e que ganha grande incentivo no Brasil também nesta primeira década do século XXI. A Educação a Distância tornou-se uma modalidade importante, desta-

cando-se no cenário educacional por acompanhar as exigências e demandas pela flexibilização ao acesso ao conhecimento da sociedade contemporânea (Neder, 2005).

A Educação a Distância caracteriza-se por ser uma alternativa educacional que necessita ser discutida e pensada sobre a perspectiva do paradigma educacional emergente, que busca a superação da fragmentação das ciências e de seus efeitos para o homem e a sociedade (Moran, 2005; Oliveira, 2006).

Realizando uma retrospectiva histórica sobre essa temática, identificamos as origens da Educação a Distância em meados do século XIX, surgindo em instituições da Europa e dos Estados Unidos na forma de cursos por correspondência. Os cursos oferecidos pelas primeiras instituições (Isaac Pitman Correspondence College na Inglaterra, Instituto Toussaint e Langenseherdt na Alemanha, Internacional Correspondence School na Pensilvânia, Universidade de Wisconsin, entre outras) eram inicialmente destinados ao ensino de ofícios específicos, com pouco valor acadêmico, visando à capacitação de mão de obra mais simples ou a determinadas habilidades que poderiam melhorar a qualidade de serviços oferecidos no mercado de trabalho. Esses cursos eram elaborados em kits de materiais, enviados por correio e, posteriormente, depois de uma avaliação também à distância, certificados de acordo com o conteúdo ou capacitação de uma nova habilidade ou profissão (Vigneron, 2005).

Com o crescimento da demanda por essa forma de aprendizagem e pelos avanços dos meios de comunicação, experiências educacionais mais complexas foram surgindo e se espalhando pelo mundo. No início do século XX, com o desenvolvimento do rádio e, posteriormente, da televisão, e com eles o incremento de novas formas de comunicação em massa, inicia-se o interesse por essa modalidade de ensino em países como Austrália, Nova Zelândia, Canadá, Espanha, Venezuela, Argentina, Colômbia, El Salvador, dentre outros (Vigneron, 2005; Bordenave, 1987).

Durante todo século XX, houve o aumento de experiências educacionais à distância e o incentivo ao oferecimento de temáticas variadas dentro desses cursos. De forma geral, essas propostas abandonam o direcionamento exclusivo para ofícios de menor valor, com uma visão tecnicista da educação, para a elaboração de cursos academicamente reconhecidos com uma perspectiva de educação aberta e de qualidade, que

contemple a democratização do conhecimento. Uma proposta educacional direcionada para a garantia de acesso à educação, seja em nível superior, Pós-Graduação ou cursos de formação continuada/capacitação.

No Brasil, as primeiras experiências com a EaD³ aparecem no início da década de 30, no século XX, com o Instituto Monitor e, posteriormente, Instituto Universal Brasileiro, que difundiram através de cursos por correspondência, as primeiras experiências nessa modalidade educacional. Atualmente a EaD é definida no Brasil, segundo o Decreto nº 2.494, de 20 de dezembro de 2005, por:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (Brasil, 2005).

A EaD conta com inúmeros avanços tanto no que diz respeito à tecnologia da comunicação quanto nos projetos político-pedagógicos e nas concepções de educação que embasam o trabalho a distância. Essa modalidade de ensino é aplicada em diversos contextos: em empresas com processos de treinamento, como recursos alternativos para a Educação Básica, no Ensino Superior e, sobretudo, em cursos de Pós-Graduação *Latu Sensu* e Cursos de Aperfeiçoamentos/ Capacitações.

As novas tecnologias e os avanços nos meios de transmissão e armazenamento de dados serviram e ainda servem de propulsores para a Educação a Distância no Brasil, proporcionando uma ampliação tanto do tipo de serviço prestado, quanto da qualidade do mesmo. Para a EaD duas vertentes de desenvolvimento tecnológico são fundamentais: as tecnologias de transmissão/comunicação de dados, que evoluiu de um sistema analógico para o digital, para o wireless (sem fio - 3G), e a tecnologia de armazenamento de dados, ou seja, a máquina que é capaz de traduzir as informações binárias em um sistema compreensível para o homem, o próprio computador.

Através da internet, tem-se o acesso aos vários recursos de comunicação/interação síncrona e assíncrona que são muito utilizados atualmente nos cursos na modalidade à distância, como, por exemplo: Correio eletrônico (e-mails); Sala de bate papo (chats); Vídeo

³ Sigla que se refere ao termo Educação a Distância.

conferência; Lista de discussões (fóruns); CD ROM e Power Point, que pode ainda vir na versão narrada. É por meio dessa variedade de instrumentos que as aulas, o acompanhamento pedagógico e a construção do conhecimento à distância tomam forma, abrindo espaço para uma prática pedagógica diferenciada e específica para esse contexto (Masetto, 2006).

Além desses recursos, o aluno da EaD ainda pode ter acesso, via internet, a sites específicos que forneçam materiais pedagógicos ou consultas digitalizadas através de hiperlinks nas plataformas dos próprios cursos, o que amplia a possibilidade de pesquisa a conhecimentos diversos de modo imediato. Assim, entende-se que as novas tecnologias abrem espaço para uma gama de possibilidades e de campos de aplicabilidade e inovação.

As novas tecnologias possuem várias formas de disponibilizar informação e facilitar os processos de construção de conhecimento, especialmente para aquelas pessoas cujo obstáculo da localização geográfica as impedem de ter contato com centros de formação. Essa vasta possibilidade de recursos tecnológicos tornou-se a principal diferença entre a Educação a Distância do século XX e a EaD atual.

2 - A utilização da Educação a Distância no processo de capacitação dos professores no trabalho do Atendimento Educacional Especializado

A utilização da Educação a Distância, para responder as demandas vigentes de formação na Educação Especial, acontece devido à ascensão da própria EaD no Brasil e no mundo. Um crescimento quantitativo e qualitativo que foi sendo impulsionado pelo grande investimento político, financeiro e científico nessa modalidade, na compreensão de que a EaD pode oferecer flexibilização de tempo e espaço e alcançar ao mesmo tempo um número expressivo de regiões e públicos.

Assim, a EaD é entendida como uma oportunidade para realizar na prática uma democratização do conhecimento. Essa modalidade de educação é vista como uma alternativa com alta potencialidade para a educação de adultos na tentativa de diminuir os abismos e as falhas existentes no sistema educacional atual, não com o intuito de substituir o ensino presencial, mas como acréscimo a uma alternativa viável

e interessante para concretização dos objetivos da educação (Moran; Masetto; Benhrens, 2006). É uma possibilidade que vem trazendo, segundo Litto (2006), bons resultados em diversas áreas de conhecimento e atuação, desde que realizada com os critérios necessários que garantam um ambiente promotor de construção de conhecimento.

Outro aspecto importante a ser considerado, quando se pensa nas possibilidades para EaD, está na perspectiva da continuidade da aprendizagem ao longo da vida. Nas sociedades contemporâneas, em que a informação e o saber estão se propagando rapidamente e, conseqüentemente, há uma miscigenação entre os saberes e conhecimentos de outras sociedades num curto espaço de tempo, a formação básica ou inicial tem se tornado cada vez mais obsoleta. Não no sentido de que não seja mais necessária, mas no sentido de que não é mais uma garantia de suficiência. O que tudo indica, segundo Carmo (1997), é que as tendências mais fortes apontam para uma educação que percorra a vida toda. Uma perspectiva de que a educação deve ser contínua e aplicada nas práticas que o indivíduo exercerá durante a vida. A EaD, neste sentido, abre espaço para novas possibilidades educacionais.

Para a realidade brasileira, um exemplo desse movimento de discussão de propostas de democratização da educação e a contemplação das demandas da sociedade da informação⁴ é a reunião internacional de debate sobre o direcionamento da educação no mundo globalizado. Em novembro de 2000, na Alemanha, participaram de uma reunião organizada pelo Departamento Internacional de Educação da UNESCO – Organizações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – oito países de diferentes continentes (Brasil, Alemanha, Egito, Índia, Quênia, Nigéria, Reino Unido e Suécia). O objetivo da reunião, entre outros, consistia na discussão e apresentação de propostas para uma

⁴ Termo já utilizado pelos principais autores que discutem os avanços tecnológicos inferidos nos processos educacionais como: KUMAR, K. *Da sociedade pós-industrial à pós-moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997; NISKIER, A. *Educação a distância: a tecnologia da esperança*. São Paulo: Loyola, 1999; MEDEL-ANONUEVO, C. Integrating lifelong learning perspectives. In: UNESCO. *Reproduction supplied by edrs*. Genebra, 2002. p. 14-20; OLIVEIRA, E. G. *A educação à distância na transição paradigmática*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006; MORAN, J. M. Tendências da educação online no Brasil. In: RICARDO, E. J. *Educação corporativa e educação à distância*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005. p. 78-90; MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BENHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006, dentre outros

educação ao longo da vida. Foram discutidas estratégias de implementação de uma cultura de educação ao longo da vida, que através do uso das tecnologias da informação e comunicação e do conhecimento globalizado, ofereça melhores oportunidades de ensino/aprendizagem à população dessas nações, respeitando evidentemente as particularidades sociais de cada país, a cultura e os hábitos regionais (Youngs; Ohsako; Medel-Anonuevo, 2001).

A Educação a Distância aparece nesse encontro como umas das alternativas de acesso a educação pela perspectiva da continuidade dos estudos durante a vida toda e a possibilidade de se estabelecer, com o alcance do desenvolvimento tecnológico e midiático, um público que estaria às margens do processo de educação. É também com a colaboração da estratégia educacional das TICs – Tecnologia da Informação e Comunicação, que se justifica uma reformulação no paradigma da educação. Um paradigma que considere várias estruturas de conhecimento (verticais e horizontais⁵) e várias formas de incentivar o desenvolvimento desse conhecimento (metodologias tradicionais ou estratégias inovadoras), preocupando-se com todos os grupos sociais. (Youngs; Ohsako; Medel-Anonuevo, 2001). O objetivo é estabelecer parâmetros para que todas as pessoas, independentemente da localização geográfica, tenham acesso a um mesmo padrão de educação.

Considerando, então, as possibilidades de flexibilização de tempo e espaço que a Educação a Distância disponibiliza na atualidade, bem como as alternativas interativas que garantem um acompanhamento pedagógico junto ao aluno, compreendeu-se que tal modalidade educacional atenderia adequadamente a demanda emergente pela formação continuada de professores. Neste sentido, vale ressaltar que toda a Rede de Formação de Professores utiliza dessa modalidade para o desenvolvimento de seus cursos de formação continuada. Isso só está sendo possível pelo apoio da Universidade Aberta do Brasil - UAB, pois essa instituição é que gera os recursos financeiros para a contratação de recursos humanos empenhados no trabalho que essa estrutura demanda.

⁵ Por estruturas verticais e horizontais o autor destaca: os vários níveis de instrução que são construídos ao longo do processo de escolarização e os tipos de conhecimentos, que podem ser advindos da academia, da mídia, da comunidade, do local de trabalho. Ou seja, o conhecimento formal e o não formal.

3 - Contribuições da Universidade Federal de Uberlândia para a formação de professores da Educação Especial através da Educação a Distância

É da competência das Instituições Públicas de Ensino Superior o desenvolvimento de pesquisas, projetos de intervenção e construção de novos conhecimentos, os quais possam ser aplicados na comunidade. Desse modo, a formação do professor para o trabalho junto aos alunos com necessidades educacionais especiais, em decorrência de um quadro de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação nas salas de atendimento educacional especializado, deve ser oferecida por instituições de ensino que se preocupam com a qualidade da educação oferecida, que estejam trabalhando para o desenvolvimento de conhecimentos e inovações e que também estejam envolvidas na prática com a proposta para uma escola inclusiva.

A Universidade Federal de Uberlândia (UFU) caracteriza-se como uma instituição que faz jus às qualificações acima descritas e conta, desde 2004, com o Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE), que organiza e desenvolve todo o atendimento aos alunos com deficiência dentro da instituição. O CEPAE desenvolve ainda projetos de pesquisa e extensão que propiciam o trabalho com a temática da Educação Especial, desenvolvendo práticas e conhecimentos na área.

Considerando a magnitude da demanda pela formação continuada de professores apresentada pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e reconhecendo suas possibilidades de contribuição para com esse projeto, a UFU, através do CEPAE responde ao Edital nº 2 de Abril de 2007 para criação da Rede de Formação Continuada de Professores na Educação Especial apresentando uma proposta de Curso de Aperfeiçoamento a Distância (carga horária de 180 horas) intitulado por “Professor e Surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares”, sob a coordenação geral da professora Dr.^a Claudia Dechichi, do Instituto de Psicologia da UFU.

O referido curso foi realizado no ano de 2007 e 2008, tendo como público alvo mais de 1000 alunos compostos por educadores da rede pública de ensino, oriundos de vinte diferentes municípios brasileiros.

A temática trabalhada foi o processo de escolarização de estudantes surdos, focando nas metodologias de ensino e na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Respondendo a esse mesmo edital nº 2 de 2007, outras dezoito propostas de diferentes Instituições de Ensino Superior foram aceitas e implementadas nos anos seguintes 2007/2008.

As propostas enviadas e aprovadas tinham como modalidade educacional para o desenvolvimento dos cursos a Educação a Distância. Essa foi uma condição apresentada pelo edital da Secretaria de Educação Especial (SEESP), que considerou a modalidade como um recurso capaz de suprir a demanda que se espalha por todo território nacional. Assim, compreendeu-se nesse projeto da estruturação da Rede de Formação de Professores na Educação Especial, a Educação a Distância como a alternativa mais viável para atender aos mais de cinquenta mil professores que seriam envolvidos no processo.

A metodologia de ensino, o ambiente virtual e os materiais instrucionais de cada curso foram diferenciados, isso ocorreu porque a despeito do financiamento dos projetos serem de responsabilidade do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE), e da Universidade Aberta do Brasil (UAB), as universidades tinham autonomia para estruturarem, programarem e gerirem o curso. Toda a estrutura pedagógica e logística para a operacionalização dos mesmos ficou sob responsabilidade da instituição de Ensino Superior que oferecia o curso.

Com a continuação da efetiva participação na Rede de Formação de Professores na Educação Especial, em Março de 2009, a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com o apoio do Instituto de Psicologia e da Faculdade de Educação através do Centro de Ensino Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE), responde ao 1º edital de 2009, lançado pela Secretaria de Educação Especial (SEESP). Nessa ocasião, a UFU apresentou não uma, mas duas propostas de curso de aperfeiçoamento na modalidade a distância (carga horária 180 horas). São elas: “Curso Básico: Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado” sob a coordenação geral da professora Dr.^a Claudia Dechichi do Instituto de Psicologia, e o curso intitulado por “Atendimento Educacional Especializado para alunos Surdos” sob a coordenação geral da professora Dr.^a Lázara Cristina da Silva da Faculdade de Educação (FACED).

O objetivo foi desenvolver cursos de aperfeiçoamento em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva através da

Educação a Distância, via Web, que tivesse como foco a discussão sobre os vários aspectos elementares do Atendimento Educacional Especializado. Dessa forma, contribuir para a formação de professores que atuam ou atuarão no Atendimento Educacional Especializado junto aos alunos com várias deficiências e, portanto, possibilitar que façam uso da Sala de Recurso Multifuncional, estrutura que também está sendo oferecida pela Secretaria de Educação Especial/MEC em mais de 20.000 escolas em todo o Brasil.

Ambos os cursos oferecidos pela UFU são inteiramente realizados via Web e têm duração de cinco meses, com uma carga horária de 180 horas. Para cada uma das propostas, são abertas, por edição, 1.000 vagas. Essas vagas são preenchidas por professores e/ou profissionais da educação que trabalham em escolas da rede pública do Brasil selecionados pela própria Secretaria de Educação Especial (SEESP), através da inscrição na Plataforma Paulo Freire, disponível para todos os municípios brasileiros. O processo de inscrição é efetuado pelo próprio professor e validado pelo secretário de educação de seu município. As inscrições com dados dos alunos (professores da rede pública) são transmitidas online para as Universidades, que a partir de então entram em contato com esses alunos/professores. Os cursos oferecidos pela UFU demandam do aluno/professor uma dedicação de 10 a 12 horas semanais para a realização das atividades e acesso ao ambiente virtual. O tempo de acesso bem como a realização das atividades nos prazos adequados é acompanhado pelos tutores online de cada turma e pela própria Plataforma Moodle, que registra todos os acessos dos cursistas.

Atualmente encontra-se em andamento a 3ª edição do curso básico: “Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado”, e a 2ª edição do curso: “Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos”. Como dissemos, cada edição o curso atende 1.000 alunos oriundos de todo o território nacional, e que para o aluno/professor o curso não tem custo algum, ou seja, é totalmente gratuito, incluindo o material didático impresso que é enviado, via correio, ao final do curso.

Quanto à logística de funcionamento do curso no ambiente virtual, os alunos/professores são distribuídos em turmas no máximo de vinte pessoas que contam com o acompanhamento pedagógico de um tutor online (profissional formado em Licenciatura e que tem experiência no Ensino Básico ou formação Pós-Graduada na área da educa-

ção, psicologia ou afins) e a supervisão direta de um professor formador (professores doutores e mestres da UFU ou de outra Instituição de Ensino Superior). Os cursos são organizados em unidades de ensino, que estabelecidas por um cronograma previamente agendado, seguem um ritmo de apresentação de conteúdo teórico, discussão em grupo, discussão individual com o tutor e atividades interativas. Toda a comunicação, e também todas as atividades, acontece pelo ambiente virtual de aprendizagem na Plataforma Moodle, a qual fica hospedada no servidor da própria UFU, contando com os requisitos de acessibilidade necessários a cursistas com deficiências sensoriais.

Os conteúdos pragmáticos dos cursos são elaborados por equipes multidisciplinares de profissionais altamente especializados (Professores Doutores da Universidade Federal de Uberlândia e de outras Universidades Públicas brasileiras, Professores de Instituições de Ensino Superior que trabalham com a Perspectiva da Educação Inclusiva) e revisados, frequentemente, por essa equipe, que a cada edição do curso aprimora e reedita o material. Conta-se ainda, com uma equipe de técnicos especializados na criação de ambiente virtuais para processos educacionais e com técnicos para suporte pedagógico e administrativo, financiados também através do Projeto da Rede de Formação de Professores da SEESP/MEC.

Os conteúdos dos dois cursos são bastante distintos, mas ambos foram estruturados levando em consideração a necessidade prática do professor em sala de aula. O curso de “Atendimento Educacional Especializado para alunos Surdos” aborda vastamente as políticas públicas da Educação Especial pela perspectiva Inclusiva, especificidades do atendimento educacional especializado para o aluno surdo, noções básicas de Libras e noções básicas de Português como segunda língua.

Já o curso básico: “Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado” aborda aspectos da Educação a Distância, das políticas da Educação Especial pela perspectiva da Educação Inclusiva, as especificidades do atendimento educacional especializado para cada um dos tipos de deficiências (sensoriais, cognitiva ou física), bem como as características desse atendimento para os alunos com transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação e, principalmente, a metodologia da mediação da aprendizagem como possibilidade para o trabalho pedagógico no Atendimento Educacional Especializado, articulando esse trabalho com as necessidades de reestruturação do projeto

político pedagógico da escola.

O diferencial desse curso básico reside na abordagem da Teoria da Experiência de Aprendizagem de Reuven Feuerstein (1994), cuja discussão permite a estruturação de uma prática pedagógica diferenciada, centrada no processo de aprendizagem em detrimento apenas do conteúdo didático.

A concepção de ensino-aprendizagem, adotada em ambos os cursos, respalda-se na interação entre os participantes (aluno-professor, aluno-aluno e tutor-aluno). Essa interação pode ser sincrônica, desenvolvida por meio de chats, fóruns e/ou vídeo conferências, ou assíncronica, desenvolvida no ambiente virtual específico do curso.

Considerações finais

O oferecimento dos cursos a distância representa para as universidades e, principalmente, para os departamentos envolvidos no processo, um grande desafio. Como mencionado anteriormente, estamos atualmente na 3ª e 2ª edição dos cursos respectivamente, já tendo acordado com a Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC) o oferecimento de pelo menos mais uma edição de cada curso no ano de 2011, isso significa dois anos consecutivos e ininterruptos de trabalho nessa proposta.

Durante essa caminhada, vários foram os problemas e obstáculos enfrentados para o desenvolvimento dessa proposta como, por exemplo: 1) problemas de ordem técnica. Como o número de alunos é bastante alto foi necessário um investimento utilizando recursos interno da Universidade para a aquisição de novos equipamentos e softwares capazes de suportar a quantidade de pessoas conectadas ao nosso servidor, além disso, algumas ferramentas tiveram que ser totalmente adaptadas para que a acessibilidade de todos os alunos fosse garantida; 2) dificuldades na operacionalização logística de capacitação de recursos humanos para o trabalho na tutoria a distância. Como a proposta metodológica do curso demandava que os profissionais envolvidos no processo tivessem uma formação específica, a coordenação de cada curso organizou-se para estruturar um curso de formação adequado para todos os nossos tutores e professores formadores; 3) dificuldades de contato com os alunos, que por residirem em todas as regiões do Brasil e por, nem sempre, possuírem domínio e acesso

aos recursos tecnológicos, demandaram grande auxílio e acompanhamento por parte de nossas equipes. Um grande problema encontrado nesse diálogo foi que os dados cadastrais dos alunos, frequentemente, apresentavam alguma falha, o que dificultou bastante os contatos, principalmente, os iniciais.

Entretanto, a despeito de todos os obstáculos enfrentados, como resultado desse processo de implementação de cursos de extensão (nível aperfeiçoamento) a distância, podemos destacar que a UFU já é responsável pela formação de cerca de 2.500⁶ professores da rede pública de ensino do Brasil, alunos que são de todos os Estados brasileiros e que participaram do curso de formação, como mencionado, sem nenhum custo durante todo o processo.

Esses professores receberam, em suas casas, por meio da Web, formação básica e específica sobre as atribuições do docente dentro do Atendimento Educacional Especializado, o que os torna profissionais capazes de modificar a realidade vivenciada nas suas escolas e, conseqüentemente, nas suas cidades. A oportunidade de capacitação profissional não apenas qualifica o docente no exercício de novas atribuições de seu cargo, mas valorizam a condição de trabalho do professor, instrumentalizando-o no processo de autoreflexão e crítica de seu próprio desenvolvimento como profissional e pessoa.

Ao final da 3ª e 2ª edição dos cursos em andamento (perspectiva de término de ambos em maio de 2011), teremos um total de cerca de 4.000 mil alunos/professores formados e prontos para o exercício do trabalho junto aos alunos com necessidades educacionais especiais em decorrência de um quadro de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades. Além disso, teremos 4.000 professores/alunos que tiveram a oportunidade de rever seus conceitos sobre a Educação Especial e, principalmente, sobre a Educação Inclusiva.

Acreditamos que essa nova condição levará o professor a uma mudança na postura pessoal e profissional frente aos desafios que lhe são impostos pela discriminação e exclusão da população com deficiência. Mesmo que os 4.000 alunos/professores não cheguem a trabalhar nas salas de Atendimento Educacional Especializado, eles, com certeza, poderão proporcionar novas discussões dentro do contexto escolar que pertencem.

Dessa forma, entende-se que a utilização da Educação a

⁶ Dados que já leva em consideração o índice de evasão dos cursos.

Distância para a formação continuada de professores da rede pública na Educação Especial tem sido um caminho pertinente e que tem possibilitado resultados bastante positivos. Apesar de todos os obstáculos metodológicos e logísticos, podemos perceber que essa ação desempenhada tem conseguido atingir um número expressivo de professores e tem possibilitado o acesso desses aos estudos, principalmente, àqueles que não têm nenhuma possibilidade de realizar um curso de formação na modalidade presencial. Isso significa que a proposta da democratização do saber, que é o centro da discussão da aplicação da Educação a Distância, pode ser observada na prática quando analisamos o nosso público alvo.

Neste sentido, a contribuição que a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) vem propiciando para essa questão não diz respeito apenas à melhoria na qualidade do Atendimento Educacional Especializado, hoje oferecido pelas escolas de ensino regular de todo o território nacional, mas refere-se também à contribuição no processo de efetivação da inclusão social/escolar, que só pode acontecer quando a sociedade como um todo estiver em contato com as discussões que sustentam esse paradigma.

Referências

- ABRANTES, A. A. *Aluno excluído do sistema público de ensino: a identidade em construção*. 1997. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.
- BORDENAVE, J. E. D. *Teleducação ou educação a distância: fundamentos e métodos*. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.
- BRASIL. *Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005*. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 19 ago. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Há uma data limite em que o MEC espera que a maior parte dos alunos com necessidades especiais esteja incluída em escolas comuns?* Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=110:ha-uma-data-limite-em-que-o-mec-espera-que-a-maior-parte-dos-alunos-com-necessidades-especiais-esteja-incluida-em-escolas-comuns&catid=125:educacao-especial&Itemid=230>. Acesso em: 19 ago. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF, 1994. (Série Livro).
- CARMO, H. *Ensino superior à distância*. Lisboa: Universidade Aberta, 1997. v. 1-2.
- CANDAU, V. M. C. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: Ed. UFSCar, 1996. p. 132-139.
- DECLARAÇÃO de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997.
- DECHICHI, C. *Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental*. 2001. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.
- FEUERSTEIN, P. S.; KLEIN, P.; TENNENBAUN, A. J. *Mediated Learning Experience (MLE): theoretical, psychological and learning implications*. London: Freund Publishing House, 1994.
- GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R (Org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2007. p. 15-35.
- GOMES, A. L. L. et al. *Atendimento educacional especializado: deficiência mental*. São Paulo: MEC, SEESP, 2007.
- IPAE. Educação a distância no Plano Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Educação a Distância*, Rio de Janeiro, ano 5, n. 25, p. 5-12, nov./dez. 1997.
- KAFROUNI, R.; PAN, M. A. G. S. *A Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e os impasses frente à capacitação dos profissionais da educação básica*.

Curitiba: Interação, 2001. v. 5.

KUMAR, K. *Da sociedade pós-industrial à pós-moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

LÉVY, P. *O que é o virtual?* 3. ed. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LITTO, F. M. A nova ecologia do conhecimento: conteúdo aberto, aprendizagem e desenvolvimento. *Inclusão Social*, Brasília, DF, v. 1, n. 2, p. 60-65, abr./set. 2006.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 133-158.

MANTOAN, M.; PRIETO, R. Inclusão escolar. In: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (Org.). *Inclusão escolar*. São Paulo: Summus, 2006. p. 65-82.

MAZZOTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MEDEL-ANONUEVO, C. Integrating lifelong learning perspectives. In: UNESCO. *Re-production supplied by eds*. Genebra, 2002. p. 14-20.

MEIER, M.; GARCIA, S. *Mediação da aprendizagem: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky*. Curitiba: Edição do Autor, 2007.

MIZUKAMI, M. G. N et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: Ed. UFSCar, 2003.

MORAN, J. M. Tendências da educação online no Brasil. In: RICARDO, E. J. *Educação corporativa e educação à distância*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005. p. 78-90.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BENHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

NEDER, M. L. C. O processo de comunicação na educação a distância: o texto como elemento de mediação entre sujeitos da ação educativa. In: PRETI, O. (Org.). *Educação a distância: ressignificando práticas*. Brasília, DF: Liber Livro, 2005. p. 181-206.

NISKIER, A. *Educação a distância: a tecnologia da esperança*. São Paulo: Loyola, 1999.

OLIVEIRA, E. G. *A educação à distância na transição paradigmática*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

OMOTE, S. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, L. L. L. *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Unesp, 2003. p. 153-169.

ORTIZ, L. G. M. *Capacitando professores de ensino fundamental em serviço para uma educação inclusiva*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2003.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Ed.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992. p. 93-113.

REALI, A.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos Ed. UFSCar, 1996.

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

SCHIRMER, C. R. et al. *Atendimento educacional especializado: deficiência física*. São Paulo: MEC, SEESP, 2007.

SCHON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: MIZUKAMI, M. G. N et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: Ed. UFSCar, 2003.

SILVA, L. C.; DECHICHI, C.; MOURÃO, M. P. (Org.). *Políticas e práticas de formação continuada de professores para a educação especial: alguns olhares sobre o curso de Extensão Professor e Surdez cruzando caminhos produzindo novos olhares*. 1. ed. Uberlândia: Edufu, 2010. v. 1.

THING, T. *Dicionário da tecnologia*. São Paulo: Futura, 2003.

YOUNGS, G.; OHSAKO, T.; MEDEL-ANONUEVO, C. *Creative and Inclusive Strategies for Lifelong Learning: Report of International Roundtable*. Hamburg: Unesco, 2001.

VIGNERON, J. M. J. Do curso por correspondência ao curso on-line. In: VIGNERON, J. M. J.; OLIVEIRA, V. B. (Org.). *Sala de aula e tecnologia*. São Bernardo do Campo: Metodista, 2005. v. 1, p. 54-69.

Acolher e incluir: um estudo sobre a ludicidade em instituições de acolhimento

Célia Vettore

A despeito de toda a riqueza envolvida na atividade do brincar, que permite à criança interagir com o outro, descobrir, estabelecer relações, buscar soluções, criar, assimilar a realidade e recriá-la, entre tantas outras possibilidades, parece que na contemporaneidade, a ludicidade tem perdido cada vez mais espaço no universo infantil, sendo muitas vezes desconsiderada em favor de tarefas mais “sérias”, envolvendo a contínua preparação para o mundo adulto.

Carneiro (2010) enfatiza que nos últimos anos houve a elaboração e a veiculação de vários documentos mostrando a importância do brincar como atividade fundamental e um direito da criança. Nesse sentido, podemos citar a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (1998) e os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009) entre outros.

Considerando a importância da ludicidade para o desenvolvimento infantil, este estudo buscou conhecer o lugar que é reservado para brincar em uma instituição de acolhimento, e que recebe crianças em momentos difíceis de sua existência, normalmente decorrentes de exposição contínua a um grande número de adversidades. Para tanto, tentou-se observar como brincam as crianças com idade entre três e sete anos. Além disso, ao entender que a brincadeira se configura como um recurso promotor do acolhimento e da inclusão social buscou-se compreender como as educadoras utilizam a ludicidade no

dia a dia do seu trabalho junto às crianças.

Vale mencionar que esta pesquisa justifica-se pela necessidade de se empenhar estudos que possibilitem observar como essa típica atividade infantil está inserida na vida de crianças cujos históricos apontam para experiências de abandono, maus-tratos, negligência, enfim, para inúmeras condições adversas que as impedem de ter um desenvolvimento saudável. Igualmente, a bibliografia tanto nacional como internacional sobre o brincar de tão significativa parcela da população é bastante escassa, tratando-se, portanto, de um campo ainda pouco explorado em pesquisas, embora a investigação acerca da importância do lúdico em instituições destinadas a crianças em idade pré-escolar vem sendo objeto de um grande número de pesquisas acadêmicas (Carleto, 2000; Vectore, 2003; Kishimoto, 2004), o que contribuiu para repensar as práticas institucionais referentes à necessidade da incorporação de espaços de brincar nesses contextos.

Entretanto, qual o valor dado às brincadeiras em uma instituição de acolhimento? O contexto institucional propicia o aparecimento dessa importante atividade infantil? Como o brincar permeia as rotinas institucionais? Como o brincar é visto pelos educadores? Do que brincam as crianças expostas a tão adversas situações? Como esse brincar pode ser um efetivo recurso mediador nas interações das crianças com seus pares ou com os adultos que as rodeiam? Como utilizar o brincar como um fator de inclusão social dessas crianças? As respostas a essas questões representaram a base da investigação de todo este trabalho de pesquisa e espera-se que possam contribuir para a compreensão de tão importante temática.

As ideias advindas da abordagem histórico-cultural, representada por Leontiev (1903-1979), que aponta a brincadeira como a atividade principal da criança, e por Vygotski (1896-1934), que considera o brincar infantil como propiciador de uma zona de desenvolvimento proximal, nortearam as análises propostas nesta pesquisa. A escolha por tal fundamentação teórica deu-se por considerar que tal perspectiva, aponta um olhar sobre a brincadeira como atividade social humana, que tem por trás de si um contexto sociocultural e, portanto, traz marcas da experiência social de cada criança e também de suas vivências pessoais.

Convém esclarecer que os termos brincadeira, brinquedo e jogo são encontrados na literatura de diferentes modos e com diferentes

concepções. Neste estudo, os termos foram compreendidos e utilizados em concordância com a conceituação proposta por Kishimoto (1994a), em que brincadeira refere-se à descrição de uma conduta ou atividade estruturada, com regras; brinquedo designa o objeto, que se constitui no suporte para a brincadeira; jogo pode referir-se tanto ao objeto quanto às regras do jogo da criança. Assim, neste estudo, os termos brincar e lúdico foram utilizados como sinônimo de brincadeira, indicando a ação de brincar.

1 - Breve histórico da assistência às crianças desvalidas no Brasil e as leis de proteção à infância

A história da institucionalização de crianças abandonadas teve seu início no Brasil marcado pela existência das chamadas “Rodas dos Expostos” ou “Roda dos Enjeitados”, um modelo de origem italiana surgido na Idade Média. Trazido de Portugal para o Brasil, foi então incorporado a algumas Santas Casas de Misericórdia existentes em diferentes Estados do país. Marcilio (1997, p. 52) esclarece que, “o fenômeno de abandonar os filhos é tão antigo como a história da colonização brasileira”. Assim, na época da Colônia, o Reino impunha às municipalidades, representadas pelas Câmaras Municipais, a responsabilidade por amparar toda criança abandonada em seu território. Porém, avalia-se que essa assistência, quando ocorria, não criava nenhuma entidade especial de acolhimento a essas crianças.

Uma alternativa frente às situações de abandono foi a Roda, a qual surgiu no Brasil no ano de 1726, constituindo-se como uma importante instituição de assistência à criança abandonada naquela época e perdurando por mais de dois séculos. Normalmente instalada em instituições religiosas, era uma forma de se abandonar crianças pequenas sem que fosse revelada a identidade da pessoa que o fazia, tendo assim assegurados tanto o anonimato quanto a proteção à criança ali deixada. As rodas existiram no Brasil ao longo de 224 anos.

A partir de 1860, foram sendo criadas no Brasil inúmeras instituições públicas e particulares de proteção à infância desamparada, sendo a maioria destinada a ensinar a jovens aprendizes, muitos deles assistidos anteriormente pelas instituições de Roda, algum tipo de ofício que lhe pudesse ser útil no futuro para conseguir um trabalho,

como tecelagem, marcenaria, artesanato, etc. Surgiam, assim, as grandes instituições denominadas Orfanatos, onde crianças e adolescentes eram atendidos coletivamente. Enormes e impessoais, os orfanatos afastavam os abrigados do convívio comunitário e familiar, impedindo a formação saudável de sua identidade.

Segundo Arpini (2003), tais instituições, muitas vezes, acabavam representando para as crianças e adolescentes um fator a mais de abandono e isolamento, na medida em que o acolhimento que deveria abrigar, amparar e proteger acabava por reforçar e intensificar as mesmas dificuldades e sofrimentos já vividos anteriormente por essas crianças. Em 1927, o Brasil elaborou o Código de Menores que, de acordo com Silva (2001), tinha a função de legislar sobre as crianças e adolescentes com idade entre 0 e 18 anos em situação de abandono. O Código então denominou essas crianças de “expostos” quando menores de sete anos, “abandonados” quando entre sete e dezoito anos. Contudo, foi apenas no final dos anos 50 que foi proclamada, pela Assembléia Geral das Nações Unidas (ONU), a Declaração Universal dos Direitos da Criança, que assegurou uma série de direitos à criança. Em 1979, instituiu-se um novo Código de Menores, que resumiu todos os termos utilizados pelo antigo Código a “crianças em situação irregular”, designando aquelas privadas de condições básicas de sobrevivência, vítimas de maus-tratos ou de exploração, vivendo em ambientes desfavoráveis a um desenvolvimento saudável, privadas da presença dos pais, ou que apresentavam desvios de conduta (Silva, 2001). A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 227, faz referência ao direito da criança a um desenvolvimento saudável, e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº. 8.069, aprovado em 1990, dispõe sobre a proteção integral da criança, considerada até doze anos de idade incompletos, e do adolescente, entre doze e dezoito anos.

A despeito de toda essa importante e avançada legislação em relação às propostas de direitos essenciais à criança e ao adolescente, o que se observa ainda, é que no Brasil a realidade é bastante adversa, quando o foco de atenção é dirigido à infância. Dados oriundos do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef, 2003) apontam que, milhares de crianças brasileiras sofrem maus-tratos e são muitas vezes abandonadas pelos pais ou impossibilitadas de permanecerem em seus lares, em virtude da miséria e da pobreza que assolam inúmeras famílias brasileiras.

Diante disso, a institucionalização constitui-se, ainda hoje, em

uma alternativa para o acolhimento de crianças que se encontram nas condições acima mencionadas, denominada por muitos estudiosos como situação de risco pessoal ou social, ou infância de risco. O procedimento de institucionalização está previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), em seu artigo 19º, que diz que a criança somente será separada da família em circunstâncias excepcionais, quando não estiver sendo respeitado seu direito de se desenvolver em um ambiente de afeto e segurança moral e material.

Atualmente, a Lei nº 12.010 de 2009, em seu Art. 101, § 1º especifica que “o acolhimento institucional e o acolhimento familiar são medidas provisórias e excepcionais, utilizáveis como forma de transição para reintegração familiar ou, não sendo esta possível, para colocação em família substituta, não implicando privação de liberdade”.

Assim, a instituição de acolhimento se apresenta como legalmente responsável por zelar pela proteção de crianças e adolescentes, em caráter temporário, em que esforços devem ser empreendidos para a reintegração na família de origem ou, quando isso não for possível, em uma família substituta, resguardando o direito à convivência familiar. Enfim, não obstante a legislação vigente e todo conhecimento científico já produzido a respeito da temática da infância, por diferentes campos de investigação, muitas crianças no Brasil vivem a realidade de contextos inadequados para seu pleno desenvolvimento, seja em instituições ou no convívio familiar em seus lares.

2 - Apontamentos sobre o brincar e a intervenção mediacional em situações lúdicas

A importância do brincar para a aprendizagem e para o desenvolvimento infantil vem sendo destacada na concepção histórico-cultural. Para o entendimento de tal concepção, Prestes (2010, p. 25) citando Leontiev (1983) considera que “as funções naturais, ao longo do desenvolvimento, são substituídas pelas funções culturais, que são o resultado de assimilação dos meios historicamente elaborados para orientar os processos psíquicos”.

Vygotski (1998) discute a importância da atividade lúdica para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar e afirma que a brincadeira não se restringe apenas a uma atividade que dá prazer à

criança ou algo ligado aos seus instintos naturais, pois ela emerge da tensão vivida pela criança quando começam a surgir necessidades e desejos que não são possíveis de serem realizados de imediato. Assim, ele argumenta que “para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo” (Vygotski, 1998, p. 122). Prestes (2010) aponta que, para Vygotski (1998, p. 158), a “brincadeira é uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis. O que é primordial na brincadeira é que ela reflete a vida; a criança brinca de situações reais que não podem ser vividas na vida real por ela naquele momento”.

Dentro desse contexto, a brincadeira torna possível para a criança satisfazer esses desejos e necessidades através da criação de situações imaginárias. Para ele, a dinâmica da brincadeira envolve três elementos fundamentais: a situação imaginária, a imitação e as regras. Portanto, quando a criança brinca, ela cria uma situação imaginária a partir da sua realidade e os elementos dessa imaginação constituem para Vygotski uma parte da atmosfera emocional do próprio brinquedo. A imitação, entendida como recriação e não como cópia, entra em jogo quando a criança imagina-se em determinado papel, o de mãe, por exemplo, e imita as ações observadas no adulto, submetendo-se a estas regras de comportamento implícitas nas formas como os homens se relacionam culturalmente e com as quais a criança convive.

A situação de brinquedo, dentro da abordagem supracitada, exige que a criança aja contra seu impulso imediato, ou seja, ao brincar ela entra em conflito entre as regras do jogo e o que ela poderia fazer se agisse espontaneamente, exigindo dela um autocontrole, já que neste momento, submeter-se às regras é uma fonte de prazer e se torna assim o impulso mais forte para a criança. Considerando os inúmeros desafios que o brincar coloca diante da criança, Vygotski (1998, p. 131), ressalta que “as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade”.

Um importante marco teórico de Vygotski é a criação do conceito de zona de desenvolvimento proximal. Tal conceito fundamenta-se na ideia de que a criança, em seu processo de desenvolvimento, apresenta dois níveis: um nível real, referente àquilo que ela consegue realizar de forma independente, sem ajuda de outra pessoa, e um ní-

vel potencial, referente à capacidade da criança de realizar uma tarefa com a ajuda e/ou orientação de um adulto ou de companheiros mais experientes.

Nesse sentido, a zona de desenvolvimento proximal refere-se a distância entre o desenvolvimento real da criança e o seu nível de desenvolvimento potencial, assim a criança ao brincar atua dentro desta zona de desenvolvimento proximal, de modo que “no brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade” (Vygotski, 1998, p. 134). Isso pode ser observado no fato de que, enquanto brinca, ela realiza coisas que ainda não consegue realizar no seu cotidiano.

Desse modo, a brincadeira é entendida por Vygotski como uma grande fonte de desenvolvimento para a criança. Leontiev (1991) realizou importantes estudos sobre a brincadeira pré-escolar, definindo-a como uma atividade em que o motivo não está no resultado da ação, mas em seu processo. Em relação a esse mesmo assunto, Kishimoto (2002, p. 143) enfatiza que “ao brincar, a criança não está preocupada com os resultados. É o prazer e a motivação que impulsionam a ação para explorações livres”.

Segundo Leontiev (1991), a criança está, desde muito cedo, em constante contato não apenas com os objetos que lhe pertencem e sobre os quais pode agir (brinquedos, utensílios, etc.), mas também com os objetos do mundo adulto, que não lhe pertencem e sobre os quais ainda não pode agir. Assim, a brincadeira torna-se uma forma possível de ação sobre os objetos do mundo adulto, em situações em que a imaginação opera e o brincar passa a ser, na idade pré-escolar, a atividade principal da criança, que significa a atividade que mais propicia as mudanças no seu desenvolvimento psíquico.

Os pressupostos teóricos acima expostos tiveram, e têm ainda hoje, repercussões importantes, tendo se constituído em pilares para um grande número de investigações sobre a brincadeira, na busca de uma maior compreensão acerca da dinâmica e importância da atividade lúdica para a infância. Pesquisadores brasileiros, entre eles Carneiro (2010), Kishimoto (2004), Bomtempo (2000) e Antunha (2000), empenham-se em pesquisar a brincadeira e os jogos infantis, enfocando sua importância em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem, especialmente em instituições destinadas a crianças pré-escolares.

Partindo dessas reflexões, percebe-se o papel fundamental que o educador adquire ao se constituir em um mediador na brincadeira junto à criança. Nesse sentido, Vectore (2003, 2005) esclarece que, o brinquedo e a brincadeira proporcionam um efetivo recurso mediacional, do qual o educador pode lançar mão em diversas situações no dia a dia, tornando-se um verdadeiro parceiro nas situações lúdicas.

Assim, fundamentando-se no programa de intervenção mediacional denominado MISC (Mediational Interventions for Sensitizing Caregivers), que aponta critérios na interação adulto-criança, que são responsáveis pelo incremento da aprendizagem na criança, a autora supracitada afirma que, o educador pode se apresentar como bom ou mal mediador durante a brincadeira da criança. Um bom mediador é aquele que é capaz de favorecer o desenvolvimento das potencialidades de quem brinca, ou seja, que é capaz de estimular a criança a recriar situações e não apenas a repetir o já aprendido. Em contrapartida, o educador pode ser considerado um mau mediador quando se vale de atitudes autoritárias e rígidas, impedindo esse mesmo desenvolvimento.

3 - A pesquisa

Tratou-se de um estudo exploratório (Gil, 1996), tendo como participantes sete educadoras, oito crianças, entre três e sete anos, e a coordenadora do abrigo que investigamos. Em relação às educadoras, é importante esclarecer que apenas quatro participaram de todas as etapas da pesquisa, visto que três delas desligaram-se da instituição no decorrer do estudo. Em relação às crianças, foi concedida autorização judicial para que elas pudessem participar desta pesquisa.

A estrutura geral desta pesquisa compreendeu duas fases de execução. Na primeira fase, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com as educadoras e a coordenadora da instituição de acolhimento, visando conhecer suas concepções a respeito do brincar e sua inserção na prática com as crianças e vídeos-gravação de situações lúdicas das crianças, com ou sem a presença das educadoras. Nessa etapa, as filmagens objetivaram registrar momentos de brincadeira das crianças, de modo que permitissem a observação de aspectos referentes aos locais da instituição onde as crianças costumavam brincar,

os brinquedos utilizados, os temas surgidos nos conteúdos da brincadeira, a participação ou não-participação das educadoras em tais situações e a maneira como essas lidavam com o brincar das crianças. Foram efetuadas sete sessões de filmagem, com duração aproximadamente de trinta minutos cada.

Na segunda fase, foram realizadas novas vídeos-gravação das crianças em situações lúdicas, com a presença das educadoras, objetivando observar a interação da educadora com o grupo de crianças e obter um registro a ser utilizado para discussão em entrevistas. Para tanto, foi efetivada a entrevista reflexiva, conforme descrita por Dechichi (2001), sendo a mesma realizada a partir de um registro de filmagem. Esclarece-se que tal instrumento caracteriza-se por uma modalidade de entrevista, na qual o pesquisador considera o entrevistado como um parceiro no processo de construção de um conhecimento tendo, portanto, um caráter interventivo, conforme explica Szymanski (2002).

4 - Principais resultados

Em resposta às entrevistas, as educadoras enfatizaram a brincadeira como fator fundamental para o desenvolvimento infantil, declarando que participavam ativamente da brincadeira das crianças no dia a dia da instituição. Entretanto, nas observações das filmagens, porém, demonstraram uma prática divergente, em que o brincar não era privilegiado. Além disso, observou-se um distanciamento dessas nos momentos em que as crianças brincavam, ausentando-se frequentemente do local ou ocupando-se de outras atividades. Por exemplo, as professoras, nesses momentos, organizavam a sala, tratavam de assuntos particulares com as colegas de trabalho, sentavam-se no canto da sala, preenchiam relatórios, enfim, apresentavam pouco envolvimento com as crianças enquanto estas brincavam. Esse aspecto é apontado por Fortuna (2004) como um fator a ser revisto para a melhoria da qualidade na interação entre educador e criança no brincar. Com base nessa mesma perspectiva, Bomtempo (2000) e Vectore (2003) enfatizam a importância da presença de um adulto participativo na brincadeira. A forma de participação das educadoras na brincadeira indicou estar diretamente relacionada à percepção de seu papel na instituição.

De modo geral, demonstraram dificuldade em conceberem-se como educadoras, ora sentindo-se mães, ora babás, ora meras cuidadoras.

Contudo, vale apontar que, dentre as brincadeiras observadas, a mais solicitada junto às educadoras foi o brincar de casinha, com a representação de situações de família. Assim, as crianças pediam frequentemente para que as educadoras brincassem com elas e essas, muitas vezes, se esquivavam de participar, deixando-as brincarem livremente, apenas observando de longe. Em suas falas, no entanto, as educadoras demonstravam perceber a riqueza da brincadeira e o quanto o tema da família era significativo nesse brincar infantil. Em certa ocasião, uma das educadoras mencionou com entusiasmo uma situação lúdica, em que as crianças utilizavam estofados para representar o “ônibus da família” e a convidaram para “subir no ônibus” (*sic*) e ser a mãe.

Todavia, a opção mais frequente das educadoras em relação ao brincar das crianças se constituía na observação da brincadeira, demonstrando insegurança de como deveriam agir ou o que deveriam dizer frente a tais situações.

Propiciar o aflorar de tais conteúdos, pode contribuir com um desenvolvimento mais saudável da criança, pois possibilita a resolução de conflitos internos, como mostrou Winnicott (1971). Em seus escritos, o autor acentua a relevância do brincar, sendo um facilitador do desenvolvimento e da saúde, além de conduzir aos relacionamentos grupais. Com base em princípios similares, psicólogos de diferentes orientações teóricas utilizam brinquedos e materiais lúdicos no atendimento a crianças. Tal prática fundamenta-se, ainda, na ideia do brincar como uma das principais vias de expressão da criança.

Rotondaro (2002), a partir da realização de um trabalho em uma instituição de acolhimento, observou que por meio da relação estabelecida pelo brincar, as crianças puderam reconstruir a autoconfiança e também a confiança no outro, encontrando na brincadeira um espaço para aflorar a criatividade e a individualidade, aspectos que, normalmente, ficam escondidos por trás da coletividade que vigora no contexto institucional. Assim, por meio da brincadeira, as crianças “experimentam o lugar do herói, do bandido, da vítima, etc. de maneira lúdica, passando por lugares de onipotência, impotência, controle, descontrole, podendo, através da experiência, re-significar seu processo de desenvolvimento” (Rotondaro, 2002, p. 10).

Nesse sentido, um fator observado refere-se à ineficácia da capacitação do educador atuante em instituições de acolhimento que, na maioria das vezes, não possui nenhuma formação relacionada ao trabalho que desempenha e, além disso, desconhece aspectos importantes da promoção do desenvolvimento infantil. Ao realizar este estudo, pudemos verificar que a maioria (cinco) das participantes nunca havia exercido a função de educadora. Isso acarretava uma visível falta de segurança, além de dificultar a execução de um planejamento das atividades, instrumento fundamental para o trabalho do educador (Abramowicz; Wajskop, 1999), devendo o brincar estar inserido em todo projeto educativo de qualidade, o que supõe ter uma intencionalidade e objetivos claros (Fortuna, 2004).

Analisando a formação de educadores infantis e a inserção da brincadeira em sua prática, Kishimoto (2001) enfatiza a importância da inserção, nos currículos de formação inicial e continuada, de referenciais teóricos sobre o brincar associada a estratégias de reflexão que leve à incorporação do lúdico no cotidiano do trabalho junto às crianças. Para Cerisara (2002), é fundamental que se promova o resgate do lúdico na história de vida dos educadores, criando condições para a transformação das instituições em espaços de construção e de formação de seres criativos e autônomos. Outra alternativa pode ser a implementação do Programa MISC, de modo a inserir o brincar como um eficiente recurso mediador, junto aos educadores e também às famílias das crianças abrigadas (Vectore, 2010).

Considerações finais

Lançar algumas luzes sobre o difícil quebra-cabeça que se inicia com a entrada da criança em uma instituição e persiste ao longo de todo o processo de acolhimento, conhecer as próprias crianças e perscrutar os seus desejos, por meio de um olhar atento sobre o seu brincar, foram alguns dos nossos objetivos neste estudo, que, embora modesto, acreditamos que tenha contribuído para uma melhor compreensão da importância do brincar em tais contextos e do próprio processo de inclusão social das crianças, promovidos pela ludicidade.

Assim, tentando responder algumas das perguntas formuladas no início deste estudo pode-se dizer que as brincadeiras devem ser

mais bem compreendidas e incentivadas nas situações de acolhimento infantil. Por um lado, é comum se observar, em instituições de acolhimento, os brinquedos sendo usados como enfeites ou estarem em locais de difícil acesso para as crianças, o que, de certo modo, denuncia a compreensão inadequada dessa importante linguagem infantil, representada pelo brincar. Por outro lado, as temáticas das brincadeiras são as normalmente encontradas nas crianças, como por exemplo, o brincar de casinha, em que há a representação futura de papéis sociais ligados à maternidade, entre outras que devem ser mais detalhadamente exploradas em trabalhos futuros.

Espera-se que os pontos tratados nessa pesquisa possam estimular novos estudos que tragam à tona discussões acerca das condições adequadas ao desenvolvimento pleno de crianças que se encontram, temporariamente ou não, em instituições de acolhimento, em especial sobre as interações estabelecidas entre educadores e crianças. Acreditamos que este representa um campo bastante fértil para novas investigações e discussão de propostas que visem à melhoria da qualidade do atendimento à infância em situação de risco.

Finalmente, em relação à Inclusão Social das crianças em acolhimento institucional, acredita-se que o brincar, por propiciar a vivências de inúmeras situações e papéis se constitui em um importante veículo promotor da cidadania, desde que adequadamente mediado pelos educadores.

Referências

- ABRAMOWICZ, A.; WAJSKOP, G. *Educação infantil: creches: atividades para crianças de zero a seis anos*. São Paulo: Moderna, 1999.
- ANTUNHA, E. L. G. Jogos sazonais: coadjuvantes do amadurecimento das funções cerebrais. In: OLIVEIRA, V. B. (Org.). *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 33-56.
- ARPINI, D. M. Repensando a perspectiva institucional e a intervenção em abrigos para crianças e adolescentes. *Psicologia Ciência e Profissão*, Brasília, DF, v. 21, n. 3, p. 70-75, 2003.
- BOMTEMPO, E. Brincar, fantasiar, criar e aprender. In: OLIVEIRA, V. B. (Org.). *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 127-149.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1998.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF, 1990.
- BRASIL. *Lei nº 10.012, de 3 de agosto de 2009*. Disponível em: <<http://www.brasil.com>>. Acesso em: 25 fev. 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Indicadores da qualidade na educação infantil*. Brasília, DF, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, DF, 1998.
- CARLETO, E. A. *Porque brincar é coisa séria: o lugar do lúdico nas práticas escolares e na formação do educador*. 2000. Dissertação (Mestrado em educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2000.
- CARNEIRO, M. A. B. (Org.). *Cócegas, cambalhotas e esconderijos: construindo cultura e criando vínculos*. São Paulo: Articulação Universidade Escola, 2010.
- CERISARA, A. B. De como o Papai do Céu, o coelhinho da Páscoa, os anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu! In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 2002. p. 123-138.
- DECHICHI, C. *Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental*. 2001. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001
- FORTUNA, T. R. *O brincar na educação infantil*. 2004. Disponível em: <<http://www.fe.usp.br/laboratorios/labrimp.cultt.htm>>. Acesso em: 20 abr. 2009.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 229-245, 1994a.
- KISHIMOTO, T. M. *Escolarização e brincadeira na educação infantil*. 2004. Disponível em: <<http://www.fe.usp.br/laboratorios/labrimp/escola.htm>>. Acesso em:

20 abr. 2009.

KISHIMOTO, T. M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KISHIMOTO, T. M. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira, 1994b.

LEONTIEV, A. L. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Edusp, 1991. p. 119-142.

MARCILIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. In: FREITAS, M. C. (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 51-76.

PRESTES, Z. R. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

SILVA, R. *A construção do Estatuto da Criança e do Adolescente*. 2001. In: ÂMBITO Jurídico. Disponível em: <<http://www.ambito-juridico.com.br/aj/eca0008.htm>>. Acesso em: 15 jul. 2008.

SILVA, E. R. A. (Coord.). *O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil*. Brasília: IPEA: CONANDA, 2004.

SZYMANSKI, H. (Org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília, DF: Plano, 2002.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. *Relatório Situação da Infância e Adolescência Brasileiras*. 2003. Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil/sab.htm>>. Acesso em: 15 abr. 2009.

VECTORE, C. O brincar e a intervenção mediacional na formação continuada de professores de educação infantil. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 105-131, 2003.

VECTORE, C. Estratégias mediacionais: possibilidades de inserção do psicólogo escolar/educacional em abrigos. In: MARTINEZ, A. M. (Org.). *Psicologia escolar e compromisso social*. Campinas, SP: Alínea, 2005. p. 153-175.

VECTORE, C. *Construção de recursos mediacionais para intervenção junto às crianças e formação de mediadores*. Universidade Federal de Uberlândia. 2010. Não Publicado. Relatório encaminhado à FAPEMIG - Instituto de Psicologia.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1971.

Sobre o livro

Formato	16 cm x 22 cm
Tipologia	Cambria Zurich Cn BT ElegaGarmnd BT
Papel	Sulfite 75 g

Este livro é composto por oito capítulos que versam sobre resultados de pesquisas, análises de ações realizadas para implementação de práticas inclusivas com as respectivas discussões teóricas e implicações políticas do processo de inclusão educacional e social das pessoas com diferentes deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e/ou com altas habilidades/superdotação. Em suma, são trabalhos do Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE/FACED), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em parceria com o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC), desenvolvidos desde 2005 por meio do "Programa Incluir". Este programa subsidia a realização de ações voltadas para a ampliação das condições de inclusão e contribui para a consolidação das práticas pedagógicas inclusivas dentro e fora do contexto dessa universidade.



Ministério da
Educação

Secretaria de Educação
Superior - SESU

Secretaria de Educação
Continuada, Alfabetização,
Diversidade e Inclusão - SECADI



PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO/UFU

SEESP - Secretaria de
Educação Especial

Editora filiada à



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

ISBN 978-85-7078-268-7



9 788570 782687