

RETRATOS E PINTURAS DA
FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES
EM EDUCAÇÃO
INCLUSIVA E ESPECIAL
NO BRASIL



NAVEGANDO



LÁZARA CRISTINA DA SILVA
JANE MARIA DOS SANTOS REIS
(ORGs)

Lázara Cristina da Silva
Jane Maria dos Santos Reis
(Orgs)

**RETRATOS E PINTURAS DA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES EM
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL NO BRASIL**

1º Edição

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2018



NAVEGANDO

Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com

editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG,

Brasil

Copyright © by autor, 2018.

R315 – Silva, Lázara Cristina da; Reis; Jane Maria dos Santos (Orgs.). Retratos e pinturas da formação continuada de professores em educação inclusiva e especial no Brasil. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

ISBN: 978-85-53111-04-6

DOI: 10.29388/978-85-53111-04-6-0

1. Educação 2. Educação Especial 3. Formação de Professores. I. Lázara Cristina da Silva; Jane Maria dos Santos Reis. II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370.71

CDU – 376

Revisão – Luciana Charão de Oliveira – Lurdes Lucena

Diagramação – Matheus Bonatti

Arte Capa – Matheus Costa Bonatti

Índices para catálogo sistemático

Educação 370

Ciências Sociais 300



Editores

Carlos Lucena – UFU, Brasil

José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

Conselho Editorial

Afrâncio Mendes Catani – USP, Brasil

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Ángela A. Fernández – Univ. Autónoma de Sto. Domingo, República Dominicana

Anselmo Alencar Colares – UFOPA, Brasil

Carlos Lucena – UFU, Brasil

Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil

Carolina Crisorio – Universidad de Buenos Aires, Argentina

Cílson César Fagiani – Uniube, Brasil

Christian Cwik – University of the West Indies, St.Augustine, Trinidad & Tobago

Christian Hausser – Universidad de Talca, Chile

Daniel Schugurensky – Arizona State University, EUA

Dermeval Saviani – Unicamp, Brasil

Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Fabiane Santana Previtali – UFU, Brasil

Francisco Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena, Colômbia

Gilberto Luiz Alves – UFMS, Brasil

Hernán Venegas Delgado – Universidad Autónoma de Coahuila, México

Iván Sánchez – Universidad del Magdalena –Colômbia

João dos Reis Silva Júnior – UFSCar, Brasil

Jorge Enrique Elías-Caro – Universidad del Magdalena, Colômbia

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU, Brasil

José Claudinei Lombardi – Unicamp, Brasil

José Jesus Borjón Nieto – El Colégio de Vera Cruz, México

José Luis Sanfelice – Univás/Unicamp, Brasil

Lívia Diana Rocha Magalhães – UESB, Brasil

Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil

Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal

Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp, Brasil

Paulino José Orso – Unioeste – Brasil

Raul Roman Romero – Universidad Nacional de Colombia – Colômbia

Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil

Robson Luiz de França – UFU, Brasil

Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana, Cuba

Silvia Mancini – Université de Lausanne, Suíça

Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal

Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra

Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Aposentado), Brasil

Victor-Jacinto Flecha – Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción, Paraguai

Yoel Cordoví Núñez – Instituto de História de Cuba, Cuba

SUMÁRIO

Apresentação <i>Lázara Cristina da Silva - Jane Maria dos Santos Reis</i> doi – 10.29388/978-85-53111-04-6-0-f.9-14	9
1. Formação de professores para a educação em contexto de diversidade <i>Luciana Pacheco Marques - Maria Edith Romano Siems Marcondes</i> doi – 10.29388/978-85-53111-04-6-0-f.15-26	15
2. Formação docente e o plano de ações articuladas (PAR): desafios e implicações na região do Triângulo Mineiro para a educação inclusiva <i>Lázara Cristina da Silva - Maria Vieira Silva</i> doi – 10.29388/978-85-53111-04-6-0-f.27-50	27
3. Inclusão social: um debate polêmico ou polissêmico? <i>Marco Aurélio Gomes de Oliveira - Mario Borges Netto - Cíntia Filho dos Reis</i> doi – 10.29388/978-85-53111-04-6-0-f.51-74	51
4. Acessibilidade e ensino superior: o ideário da educação inclusiva <i>Iran Vale de Sousa</i> doi – 10.29388/978-85-53111-04-6-0-f.75-98	75
5. O novo PNE (2014-2024), o AEE e a formação de professores especializados em educação especial <i>Márcia Guimarães de Freitas - Natália Quiza da Silva</i> <i>Jane Maria dos Santos Reis</i> doi – 10.29388/978-85-53111-04-6-0-f.99-112	99
6. Educação digital: uma perspectiva de inclusão no cotidiano da escola <i>Arlete Aparecida Bertoldo Miranda - Márcia Arantes Buiatti Pacheco</i> doi- 10.29388/978-85-53111-04-6-0-f.113-138	113

7. Avaliação da aprendizagem em EaD: para além do “acerto de contas” – uma abordagem formativa 139
Geovana Ferreira Melo - Vanessa Bueno Campos
doi – 10.29388/978-85-53111-04-6-0-f.139-172
8. Gênero, sexualidade e deficiência: a importância do empoderamento e da autoadvocacia para as meninas e mulheres com deficiência 173
Catia Caldas Dantas - Maria Eulina Pessoa de Carvalho
doi – 10.29388/978-85-53111-04-6-0-f.173-190
9. Prática pedagógica na educação especial: trabalho docente na sala regular de ensino com alunos deficientes em municípios paraenses 191
Eldira Carvalho da Silva - Arlete Marinho Gonçalves - Cleide Carvalho de Matos
doi – 10.29388/978-85-53111-04-6-0-f.191-206
10. A escolarização de alunos surdos na escola regular: representações sociais dos participantes do curso de atendimento educacional especializado para alunos surdos 207
Viriane Prado Buiatti - Fernanda Duarte Araújo Silva - Vilma Aparecida de Souza
doi – 10.29388/978-85-53111-04-6-0-f.207-232
11. Políticas para a inclusão escolar: concepções participantes do curso de atendimento educacional especializado para alunos surdos 233
Gleydineia Jakeline Dámaso Cardoso - Fernanda Duarte Araújo Silva
doi – 10.29388/978-85-53111-04-6-0-f.233-256
12. Concepção dos professores do curso de atendimento educacional especializado para alunos surdos sobre educação inclusiva 257
Lilian Galiza - Vilma Aparecida Souza - Viriane Prado Buiatti
doi – 10.29388/978-85-53111-04-6-0-f.257-278

13. Educação a distância: interações e representações sociais
dos participantes do curso de atendimento educacional
especializado para alunos surdos

279

*Fernanda Duarte Araújo Silva - Simone Vieira e Melo Shimamoto -
Lidianne Abrão Pires*

doi – 10.29388/978-85-53111-04-6-0-f.279-310

APRESENTAÇÃO

O debate e a problematização acerca da inclusão educacional na perspectiva da formação continuada expressa uma fonte inesgotável de pontos e contrapontos que norteiam os tons e as cores do Atendimento Educacional Especializado e seus respectivos desdobramentos.

É nesse sentido que, vislumbrando horizontes inclusivos e a continuidade à reflexão e à pesquisa em inclusão educacional, essa obra vem contribuir para pensar e repensar a demanda acerca do exercício profissional continuado de professores, tanto no que se refere à dimensão política, quanto em relação às práticas pedagógicas que delineiam as questões em destaque.

A organização de mais uma obra da coleção “Atendimento Educacional para surdos: tons e cores da formação continuada de professores ao exercício profissional” resulta do trabalho coletivo realizado na Universidade Federal de Uberlândia, formado por um grupo profissionais empenhados e comprometidos com o debate acerca da formação docente continuada e com o processo de inclusão educacional de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação. Trata-se do grupo GEPEPES – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Políticas e Práticas em Educação Especial, responsável pela organização de obras que, como essa, discutem amplamente a inclusão educacional a partir de diversas abordagens epistemológicas.

Retratos? Pinturas? A formação continuada de professores expressa, conforme nos apresentam os capítulos dessa obra, os rumos, as decisões, o cotidiano escolar, as deficiências, as necessidades educacionais originárias das diferenças físicas, sensoriais e cognitivas que tonificam e potencializam a inclusão educacional no Brasil.

A obra traz em seu início, ou seja, no capítulo I, uma discussão acerca da “Formação de professores para a educação em contexto de diversidade” que permeia os demais debates e reflexões realizados nessa obra, com destaque para as atuais relações que se configuraram no âmbito da formação de professores do contexto educacional Latino-americano. Dessa forma, foram apontadas as transformações vivenciadas pela escola em detri-

mento da ampliação ao acesso à educação formal a partir da segunda metade do século XX e seus desdobramentos. Com isso os espaços educacionais foram transformados e novos sentidos foram dados à diversidade humana e suas implicações para a prática pedagógica, tanto a partir de recursos pedagógicos alternativos, quanto na compreensão da diferença enquanto fator de enriquecimento das relações humanas.

No capítulo II denominado “Formação Docente e o Plano de Ações Articuladas (PAR): Desafios e Implicações na Região do Triângulo Mineiro para a Educação Inclusiva”, no qual se apresenta um retrato das políticas de formação continuada de professores em educação especial expressas no PAR de 2008 a 2013 de cinco municípios do Triângulo Mineiro correlacionadas à inserção e conclusão dos profissionais da rede pública destes municípios, cursos da Rede Nacional de Formação de Professores em Educação Especial ofertados no referido período.

No Capítulo III intitulado “Inclusão social: um debate polêmico ou polissêmico?”, podemos refletir sobre os resultados de uma pesquisa que investigou o processo de inclusão social dentro de uma instituição de Atendimento Educacional Especializado em Uberlândia, a partir dos seus principais sujeitos: os alunos e suas respectivas famílias. Nesse sentido foram apreendidas as impressões que os pais possuem acerca da inclusão de crianças e adolescentes. Para isso teve-se como ponto de partida um breve histórico da educação especial no Brasil e posteriormente foram mapeadas e articuladas as interfaces entre essa discussão e os dados coletados do contexto educacional em foco, com ênfase nos pensamentos liberal e neoliberal.

No capítulo IV, “Acessibilidade e ensino superior: o ideário da educação inclusiva”, discute-se sobre os impactos da inclusão no contexto educacional, com ênfase na questão da acessibilidade ao ensino superior. Além disso, também foi problematizada a formação do professor na perspectiva da inclusão no intuito de repensar as práticas de acessibilidade, permanência e aprendizagem nas instituições de Ensino Superior.

O capítulo V, “O novo PNE (2014-2024), o AEE e a formação de professores especializados em educação especial”, por seu turno, objetivou analisar o Atendimento Educacional Especializado, sua inserção nas políticas educacionais, em especial no novo PNE (2014-2024), articulando também a esse debate,

a necessidade urgente de formar professores especializados em educação especial. Com isso o AEE foi refletido enquanto política educacional, que traz em seu bojo questões essenciais acerca do desenvolvimento histórico do processo de inclusão e dos seus impactos na demanda de formação de professores para a Educação Especial. Dessa forma, foi possível compreender e problematizar o AEE em sua essência, ou seja, para além do histórico convencional que geralmente caracteriza os debates em que ele é o objeto de estudo. Contrariamente a esse fluxo, visamos compreender o AEE em sua essência, no intuito de identificar seus rumos e perspectivas mediante o cenário contemporâneo.

O capítulo VI, “Educação digital: uma perspectiva de inclusão no cotidiano da escola”, aborda o movimento chamado “Educação Digital”, desenvolvido com professores e alunos de uma escola municipal de Uberlândia – MG. O objetivo desse estudo foi compreender o processo de constituição da Educação Digital no cotidiano da escola, apontando também seus respectivos limites e possibilidades.

No capítulo VII, “Avaliação da aprendizagem em EAD: para além do “acerto de contas” – uma abordagem formativa”, foram identificadas e analisadas as contribuições do processo avaliativo via Educação a Distância, desenvolvido em um curso de extensão de AEE. Em outras palavras, o texto conduz a reflexão sobre os problemas e contribuições de cunho avaliativo, que os principais sujeitos da EAD enfrentam durante o curso. Trata-se de uma problematização das práticas avaliativas que vão para além do aspecto somativo e convidam o leitor para repensar sobre as múltiplas possibilidades existentes para a mediação do processo de aprendizagem.

No capítulo seguinte, número VIII, “Gênero, sexualidade e deficiência: a importância do empoderamento e da autoadvocacia para as meninas e mulheres com deficiência”, foi elaborada uma série de discussões acerca do processo de empoderamento e o exercício da autoadvocacia na vida de pessoas com deficiência, uma vez que elas nesse sentido são sinônimas de condições que influenciam a minimização da vulnerabilidade, o reconhecimento da identidade de gênero e das questões de sexualidade. O destaque para essa discussão se concentra nos discursos e nas representações sociais sobre as pessoas deficiente-

tes enquanto “incapacitadas” e equivocadamente reconhecidas, tanto em relação ao gênero, quanto em relação à deficiência.

No capítulo IX, “Prática pedagógica na educação especial: trabalho docente na sala regular de ensino com alunos deficientes em municípios paraenses”, foi desenvolvida uma análise acerca do trabalho docente organizado pelos professores parenses atuantes em salas regulares de ensino que atendem alunos com deficiência. Nesse sentido, as análises perpassaram três grandes eixos: as dificuldades no atendimento aos alunos do AEE; o apoio dos profissionais da Educação Especial e as práticas pedagógicas de caráter inclusivo.

A partir do capítulo X, “A escolarização de alunos surdos na escola regular: representações sociais dos participantes do curso de atendimento educacional especializado para alunos surdos”, até o final da obra, temas imprescindíveis foram pesquisados com ênfase no aluno surdo. E dessa maneira, abordou-se uma série de reflexões realizadas durante a 5^a Edição do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado para Pessoas Surdas. A princípio, há uma apresentação do curso em linhas gerais principalmente em seus objetivos focados na oferta de formação continuada a distância para professores da rede pública em busca de qualificação profissional.

O capítulo XI, também centrado na questão da surdez, e intitulado “Políticas para a inclusão escolar: concepções participantes do curso de atendimento educacional especializado para alunos surdos”, traz em seu cerne o resultado de uma pesquisa na qual a inclusão foi refletida sob a lógica da função e das responsabilidades das políticas públicas e como as mesmas são pensadas pelos alunos cursistas que fizeram o Curso Básico de Aperfeiçoamento em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado para Pessoas Surdas.

O capítulo XII, “Concepção dos professores do curso de atendimento educacional especializado para alunos surdos sobre educação inclusiva”, também foi pensando a partir de uma das edições do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos. Nesse sentido analisa-se e discute-se um questionário aplicado aos alunos, no que se refere ao perfil dos cursistas e suas respectivas concepções sobre EaD, inclusão, educação inclusiva, práticas do AEE

na escola e o AEE para pessoas surdas.

Por fim o capítulo XIII, “Educação a distância: interações e representações sociais dos participantes do curso de atendimento educacional especializado para alunos surdos”, apresenta dados de outra pesquisa, também focada em uma das edições do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Pessoas Surdas. O objetivo dessa pesquisa foi analisar e discutir as representações sociais dos participantes.

Trata-se, portanto, da organização de um material rico e diverso, que assim como a multiplicidade de retratos e pinturas, aborda inúmeros aspectos da formação continuada de professores ao exercício profissional no âmbito do Atendimento Educacional Especializado.

Lázara Cristina da Silva
Jane Maria dos Santos Reis

CAPÍTULO I

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO EM CONTEXTO DE DIVERSIDADE

Luciana Pacheco Marques¹
Maria Edith Romano Siems-Marcondes²

Introdução

Nas discussões que buscam identificar os meios de melhoria das condições sociais e econômicas dos indivíduos e grupos sociais, a Educação é sistematicamente apontada como o elemento central que possibilitaria a superação dos mais variados impasses vividos em nossa sociedade. Da mesma forma, na medida em que se acirram os conflitos e se acentuam as desigualdades sociais, é à baixa qualidade da Educação nacional que se atribui a responsabilidade central.

No âmbito da Educação, os baixos resultados alcançados pelos alunos nos exames nacionais de avaliação, terminam por ser creditados, na voz do senso comum e em alguns casos até por gestores de sistemas educacionais, à precariedade da formação de professores. É comum ouvir-se análises saudosistas que apontam a nostalgia de um tempo em que “os professores ensinavam”, “os alunos respeitavam os professores”; a “escola era um espaço de disciplina e respeito” e “os pais davam valor à escola e aos professores”. Recentemente tivemos a declaração prestada pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo a uma revista de circulação nacional, de que a estratégia mais eficaz para a melhoria do ensino seria o fechamento de todas as faculdades de Pedagogia existentes, numa demonstração explícita da responsabilidade atribuída ao professorado (e sua formação) pelos baixos índices de aprendizado de nossos alunos.

Entendendo que estes são olhares superficiais, que se dão a partir de leituras parciais da realidade, apontaremos aqui al-

¹ Professora da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), luciana.marques@ufjf.edu.br

² Professora da Universidade Federal de Roraima (UFRR), edithromanos@hotmail.com

guns aspectos que vêm nos inquietando nas relações que envolvem a Educação, a Diversidade Humana e a Formação de Professores para a docência neste cenário que se apresenta. Em um primeiro momento pretendemos apontar as transformações vividas pela escola com a ampliação de acesso à educação formal que vivemos com maior intensidade a partir da segunda metade do século XX. Discutimos a seguir as consequências que essa ampliação de acesso trouxe para o universo da docência ao inserir no interior das escolas alunos que não se enquadram no perfil projetado do aluno “normal”. Pretendemos demarcar os sentidos que vêm sendo dados à diversidade humana e suas implicações para a prática pedagógica. Finalizando, apresentamos resultados parciais de um trabalho de pesquisa que identificou meios de relação com a diferença em um grupo de profissionais da educação e como estas relações aparecem refletidas nas perspectivas de formação de professores para a diversidade na Atualidade.

Luiza Cortesão (2006) refletindo acerca da expansão educacional ocorrida em Portugal, em um perfil muito próximo ao enfrentado na realidade brasileira, nos aponta que a escola foi concebida e estruturada para o atendimento a um público pouco numeroso e relativamente homogêneo, que se constituía, em sua maioria, por alunos brancos, da classe média urbana, que traduzia em seu universo de regras de disciplina e padrões de avaliação de desempenho, os valores desse grupo social. Neste sentido, os eventuais ‘desviantes’ da norma, eram excluídos do ambiente escolar com a tácita aceitação de todos os envolvidos. Essa exclusão atendia inclusive à necessidade de disponibilidade de profissionais com baixo nível educacional e consequente, baixo custo financeiro para o empregador.

Na perspectiva de alcançar-se a universalização do ensino e respondendo às exigências de escolarização postas pelo desenvolvimento tecnológico e pelas novas relações do mundo do trabalho, a escola depara-se com um universo de alunos extremamente diverso do grupo sociocultural que até então moldava os padrões de “aluno ideal” que ela entendia ser sua responsabilidade educar. A escola passa a receber alunos de diferentes grupos étnicos, com padrões de renda, expectativas e valores diversos da população que até então constituía o alunado esperado pela escola. São crianças e adolescentes oriundos,

por vezes, de áreas rurais ou periféricas e que, em alguns casos têm entre suas características, diferenças biológicas expressivas, entendidas como deficiências metaforizadas em nossos documentos oficiais como alunos com “necessidades educativas especiais”.

Em sua maioria, esses indivíduos trazem, de seus grupos socioculturais, valores próprios, experiências diversificadas, expectativas de futuro divergentes em relação ao padrão de homogeneização projetado e uma predisposição a desafiar os padrões de conduta e as regras tradicionalmente convencionadas para a permanência no sistema escolar. A distância entre o discurso e as práticas escolares e a realidade desses novos alunos vêm trazendo atritos, conflitos e desconfortos consideráveis a todos os envolvidos. É o “mal-estar da escola”, apontado por Cortesão (2006, p. 29):

[...] as situações de balbúrdia, mesmo de violência, até aí não muito frequentes e que eram (e são) consideradas intoleráveis, sobretudo pelos professores, fazem hoje parte do cotidiano de muitas escolas. É que muitos desses alunos foram socializados noutros valores, de acordo com outras regras, tiveram outro tipo de vivências, tem outros conhecimentos, possuem outros interesses, outras inquietações, outras formas de estar na vida. Obrigados a ir a uma escola que não se obriga a ela própria a mudar para ser capaz de os atrair e de lhes ser útil, uma escola que parafraseando Santos (1995), se pode descrever como permanecendo frequentemente “indiferente à diferença”. Os alunos não se sentem bem. Trata-se de uma escola que não foi concebida para eles e que, pelo contrário, desesperadamente tenta permanecer idêntica a si própria, exigente e seletiva, por pressão de um sistema econômico que prioritariamente está interessado no aumento da eficiência e eficácia e na competição.

Mas, não são apenas os alunos que “não se sentem bem”. Os professores também se vêem atônitos com a mudança do perfil dos estudantes, não mais submissos às regras, nem dispostos a aceitar passivamente o “depósito dos pacotes de conte-

údos”³ a serem devolvidos nos exames vestibulares.

E que alunos são esses? Que diferenças os marcam tão significativamente a ponto de direcionarem o foco dos discursos para o tema da *diversidade humana*? O conceito de diversidade é alvo de diferentes leituras por parte dos vários estudiosos do tema. Ferre (2001), indica a interlocução que estes termos têm quando considerados em seu sentido dicionarizado. Já Silva (2000, p. 34), aponta o fato de que o termo diversidade vem sendo utilizado mais intensamente na perspectiva do multiculturalismo, como descritor das diferentes manifestações da existência humana em relação a gênero, raça, etnia ou sexualidade. Destaca que, “[...] trazendo implícita a ideia de que a diversidade está dada [...]” como elemento preexistente aos processos culturais que as engendram, traz em si o risco do *apagamento da diferença*. Apoiando-se em perspectivas pós-estruturalistas, toma como leitura preferencial a do termo *diferença*, entendendo que este traz em si a concepção de ser “[...]um processo social estreitamente vinculado à significação [...], que em si preserva a marcação das diferenças individuais.

Não pretendemos a fixação em aspectos puramente semânticos ou interpretativos, mas entendemos que os termos, ao tempo que trazem em si o sentido do contexto político e ideológico em que são produzidos, podem ser reappropriados e redimensionados em seus sentidos, na medida das transformações

³ Paulo Freire tece uma severa crítica ao modelo tradicional de educação, por ele denominado “educação bancária”, que consiste no exercício de uma prática massificadora, através da qual os alunos e alunas tornam-se meros receptores e reprodutores de conteúdos que são neles “depositados” pelos professores e professoras, com o propósito de os manterem à margem do conhecimento, esvaziando sua própria razão de existir. Nesta abordagem, a relação entre os envolvidos no processo é vertical, posto que os alunos e alunas nada mais fazem do que reproduzir, ou seja, são transformados em objetos, a-críticos, assumindo o discurso dos professores e professoras. Nos dizeres de Paulo Freire (2002, p. 58), esse modelo de educação “conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado [...] os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador. Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixarem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão. Desta forma, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante”.

práticas do universo social e cultural a eles associadas. Neste sentido, pretendemos deixar claro que, ao usar em nossas reflexões a perspectiva da *diversidade*, a estamos adotando em um sentido que projeta a consideração das diferenças dos indivíduos e não o apagamento dessas.

E o que demarca a *diferença*? Podemos indicar como ponto de interlocução com a diferença as relações de pertencimento a determinado conjunto de características situadas no contexto do que se constitui como *norma*. Nas relações sociais se estabelecem os critérios que irão definir o que é a norma e o que, a partir dela, será tido como normalidade ou anormalidade. Estas normas, no entanto, variam no tempo e no espaço e é esta relação com a norma que vai definir o que cada grupo social categoriza como diferença. No entender de Vygotsky (2004, p.379):

O conceito de norma está entre aquelas concepções científicas mais difíceis e indefinidas. Na realidade não existe nenhuma norma, mas se verifica uma multiplicidade infinita de diferentes variações, de desvios da norma, e frequentemente é muito difícil dizer onde o desvio ultrapassa aqueles limites além dos quais já começa o campo do normal. Tais limites não existem em lugar nenhum e, neste sentido, a norma é um conceito puramente abstrato e, na prática, não é encontrada em forma pura, mas sempre em certa mistura de formas anormais. Por isso não existem quaisquer fronteiras precisas entre o comportamento normal e o anormal.

De maneira geral, a exclusão pura e simples dos alunos considerados fora dos padrões de norma estabelecidos, que em alguns momentos históricos ocorria como prática social do cotidiano, referendada inclusive no plano da legalidade, não é mais aceitável socialmente. Na Atualidade, luta-se pela inclusão social. O mundo tem refletido sobre suas temporalidades e espacialidades considerando todos os sujeitos. As polaridades entre normalidade e anormalidade, bem e mal, certo e errado, bom e ruim, ... têm sido questionadas. Nota-se que os conceitos e práticas são efêmeros e as possibilidades humanas são múltiplas.

Em contraponto ao discurso construído na Modernidade

sobre os sujeitos chamados anormais⁴, começa, gradativa, mas significativamente, a ter lugar o entendimento do que venha a ser tal condição existencial e, consequentemente, têm surgido novas formas de se tratar tal condição. Vive-se, na Atualidade, outras circunstâncias, que diferem significativamente daquelas solidificadas na e pela Modernidade.

Esse deslocamento de sentidos da absolutização da mesmidade para as diferenças não constitui uma simples superação do princípio da igualdade entre os homens. Deve-se, como apregoa Pierucci (1999), considerar que somos todos diferentes em características e em direitos, o que implica, o reconhecimento de que somos todos diferentes. Todavia, como apontam Marques e Marques (2003, p.233-234),

[...] pressupõe, também, a preservação do dado de que todas as pessoas são iguais no que se refere ao valor máximo da existência: a humanidade do homem. A diferença não deve, pois, se constituir num critério de hierarquização da qualidade humana. Independente da condição existencial de cada um, todos são igualmente homens, com o mesmo valor existencial. Assim, o que se deve considerar é a diferença na totalidade e a totalidade na diferença, sem se prender à prejudicial polarização do normal (igual), de um lado, e do diferente (desigual), do outro.

Sendo a escola parte constitutiva do todo social, ela refletirá os desdobramentos de todas as mudanças ocorridas nas concepções que significam a vida, transformando-se internamente e promovendo mudanças na ilimitada realidade do extramuro escolar. A passagem de uma concepção excludente de sociedade e de escola para uma outra, fundada na diversidade humana, deve significar uma profunda mudança em toda a dinâmica educacional, refletindo, principalmente, na construção de novos sentidos éticos para a vida em sociedade.

Entendemos que, dadas as transformações sociais que es-

⁴ Veiga-Neto (2001, p.105), referenciando-se em Foucault, afirma referir-se aos anormais para “designar esses cada vez mais numerosos grupos que a Modernidade vem, incansável e incessantemente inventando e multiplicando: [...] os deficientes, [...] os rebeldes, os pouco inteligentes, os miseráveis, o refugo, enfim”.

tão se processando e a forma como estas impactam o cotidiano escolar, não podemos mais conviver com uma atuação docente realizada pelo “professor daltônico cultural” na denominação estabelecida por Cortesão e Stoer (1999 in CORTESÃO, 2006) “[...] aquele que não identifica a heterogeneidade dos grupos socioculturais com que trabalha.”

Nesta perspectiva é que se deve significar a formação de professores e professoras, nas atuais condições humanas e sociais, temática que enfatizamos neste texto. Faz-se necessário apreender os “velhos” sentidos e, em especial, a sua movimentação no dia-a-dia do processo de formação, para podermos derivar num “novo” sentido. Consideramos aqui um processo formativo que tenha, em sua perspectiva curricular a problematização das igualdades e das diferenças, construída no sólido conhecimento que o professor construa acerca de si mesmo na relação com seus alunos e alunas. É a partir das características dos sujeitos concretos que se pode repensar os conteúdos e práticas que possam atender às necessidades, interesses e valores de todos.

Neste processo formativo, a problematização acerca das diferenças deve compor elemento fundamental já que, a diferença posta no outro gera incômodos e resistências em todos os envolvidos. Silva (2005) aponta que a escola vem tratando a diferença de três maneiras: “*liberal*”, “*terapêutica*” e “*outro como o exótico*”. A primeira significa simplesmente reconhecer e tolerar a diferença, criando uma dicotomia entre o “dominante tolerante” e o “dominado tolerado”. A forma “terapêutica” implica na concepção de que a rejeição da diferença é um problema psicológico, sendo a solução tratar psicologicamente as atitudes que surgem desta rejeição, como os sentimentos de preconceito e discriminação. Por fim, apresenta-se aos alunos e alunas o outro como o exótico, como se a sua cultura fosse outra.

Marca-se, assim, os outros como “os diferentes”, colocando-se neles, individualmente o problema, sem se considerar que a questão é social e cultural. Como diz Skliar (2003, p. 109):

[...] nega-se o que o outro fala e nega-se sua fala possível; ou, em outro sentido, dá-se a autorização para que o outro fale somente do mesmo e, então, celebra-se a nossa generosa autorização, a (re)descoberta da

voz do outro, não a sua voz.

Os cursos de formação de professores e professoras, apesar dos discursos sobre inclusão e respeito às diferenças, tendem a reforçar o olhar fragmentado em categorias simplistas e mutiladoras, que reduzem a educação à aplicação de técnicas. Segundo Ferre (2001, p.204),

[...] Ante a insegurança que toda mudança vertiginosa produz, ensina-se o profissional a responder com segurança; ante a humildade da certeza de que “não somos ninguém” – que em todo ser humano produz a presença do déficit, a doença, a velhice, o desvalimento ou a loucura -, ensina-se ao profissional a responder com a arrogância daquele que pretende saber – ele sabe o que necessita o deficiente, que educação requer o doente ou o ancião, qual é a conduta racional que deve ter o louco ou como deveria comportar-se o pobre e o desvalido, para ser “alguém”.

O enfoque dado à diferença em tais cursos acaba por encaixar os sujeitos em uma série de características fixas que impedem ver a totalidade e riqueza que cada sujeito traz consigo. Tais práticas constituem a correção do desvio, a compensação do déficit, por fim, a negação da diversidade.

Entendemos que não há formação prévia que possa dar conta do amplo espectro da diversidade humana e que a formação de professores que se inicia nos cursos de graduação, deve se desenvolver ao longo de toda a vida laboral do sujeito, desde que superada a perspectiva de que apenas profissionais externos e especialistas possam apontar os caminhos e soluções às dificuldades enfrentadas no exercício da docência. Cumpre considerar o conhecimento de que o professor já dispõe e o fato de que a construção e reconstrução de saberes não é um processo ligado apenas ao estudo dos referenciais teóricos existentes. Estes referenciais, embora relevantes ao desenvolvimento profissional, devem ser apropriados pelos professores como meios para o estabelecimento de reflexões acerca das situações concretas de sala de aula. Saberes que possam ser construídos em interlocução não só com especialistas, mas também com os pares e, principalmente, no estabelecimento de suas inter-rela-

ções com os alunos e tomando como base de discussão as dificuldades de todos.

Em pesquisa recentemente desenvolvida, em que buscamos analisar as maneiras como os professores da Educação Especial constituem sua Identidade Docente, nesse momento em que as discussões se focam na Inclusão de todos os indivíduos em turmas de ensino regular, identificamos meios através dos quais os professores se relacionam com a diferença.

Ao longo de entrevistas coletivas com um grupo de professoras que atuam no apoio a professores do ensino regular, identificamos a existência de profissionais que atuam na perspectiva de correção do defeito, gerando práticas pedagógicas focadas na construção de estratégias de superação dos limites associados ao defeito, de forma que o indivíduo possa vir a ser inserido na sociedade tida como “normal”. É a diferençaposta no “Outro”, e não a diferença como base do ser humano.

Um segundo grupo entre os nossos entrevistados, manifestou um perfil identitário que, nas relações com a diferença, parte da compreensão desta diferença, como um elemento presente entre os seres humanos a ser assumido como um dos componentes da vida social e cultural, respeitados os limites e potencialidades de todos.

Um terceiro perfil que identificamos como emergente nos discursos de nossas entrevistadas foi o da conscientização, que entende a diferença como elemento essencial da natureza humana, e que projeta a concretização do *Múltiplo*, como valor social, do múltiplo como “o único universal possível” (MARQUES C., 2001) ou do privilégio à multiplicidade, conforme nos trazem Corazza e Silva (2003, p. 13):

Privilegiar a multiplicidade em vez da diversidade. Fazer proliferar o sinal da multiplicação. A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças – diferenças que são irredutíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado – da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico.

São alguns dos discursos sociais acerca da diferença, que se reproduzem e se manifestam entre nossas professoras, mas, longe de pretender construir generalizações a partir de um conjunto restrito de histórias de vida, observamos posturas semelhantes em outros profissionais. Entendemos que, com a compreensão destas diferentes perspectivas de formação identitária, teremos alguns elementos que nos permitam projetar uma ideia positiva de futuro das relações com a diferença, construída por cada um de nós em nossas esferas de atuação.

Ao pensar essas perspectivas de relação com a diferença, encontramos um movimento semelhante nas linhas de força que constituem as tensões no campo da Educação Especial, área que tradicionalmente vem sendo responsabilizada pelo atendimento aos alunos que, por suas características, fossem excluídos do sistema e que, antes do isolamento total, poderiam participar de processos de educação segregada, em instituições especializadas na superação de suas “dificuldades de aprendizagem”, ou dos seus “desvios de conduta”.

Nas universidades da Região Amazônica, as discussões acerca de identidade e diferença, têm sido contempladas mais especificamente no tocante à diversidade étnica, pela presença marcante das populações indígenas e pelos fluxos migratórios que fazem de sua população, grupos altamente diversificados. É menos expressiva a discussão de trabalhos que contemplam as questões das diferenças de natureza biológica, em especial as deficiências. Entendemos como extremamente importante a implantação e a implementação de linhas de pesquisa focadas na perspectiva da diversidade, que possam ser beneficiadas pelas experiências das instituições amazônicas nas relações com a diversidade étnica e mais diretamente atreladas ao contexto das redes de Educação Básica.

Em nosso ponto de vista, as diferenças devem ser reconhecidas, sinalizadas, atendidas em suas especificidades, mas nos associamos a Skliar (2003) quando rejeita esse processo de construção do outro como um “outro maléfico [...] cuja alteridade está localizada, detida, em um espaço fixo e negativo”. Neste sentido, entendemos que a diferença de natureza biológica, étnica, de gênero ou condição não deve ser o ponto de partida para o estabelecimento de práticas educacionais, mas que constitui um dado fundamental a ser considerado na relação entre

seres humanos envolvidos nos processos educacionais.

Há que se considerar que a Educação se dá entre seres em transformação constante, que interagem e que precisam ter seus saberes e especificidades considerados como ponto de partida da reformulação curricular, o que acentua a necessidade de, como nos alerta Skliar (2001), todos os professores e professoras serem imersos no mundo da alteridade, possibilitando, através de sua formação, uma mudança em suas representações políticas e culturais sobre os sujeitos.

As relações interpessoais tomarão outro significado para a humanidade ao se conscientizar da diversidade como um primado da existência humana: todos serão e se sentirão beneficiados com a convivência na e com a diferença.

REFERÊNCIAS

CORAZZA, S.; SILVA, T. T. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CORTESÃO, L. **Ser professor: um ofício em risco de extinção?** São Paulo: Cortes, Instituto Paulo Freire, 2006.

FERRE, N. P. de L. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Tradução: Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.195 – 214.

FREIRE, P. 1921-1997. **Política e educação**: ensaios/Paulo Freire. 5. ed. São Paulo: Editora Afiliada, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MARQUES, C. A. **A imagem da alteridade na mídia**. 2001. 248 f. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

MARQUES, C. A.; MARQUES, L. Do Universal ao Múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, V. M. S. de S.; SOUSA, L. F. E.C.P. (Orgs.) **Políticas educacionais, práticas escolares e**

alternativas de inclusão escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
p. 223-239.

PIERUCCI, A. F. **Ciladas da diferença.** São Paulo: Editora 34,
1999.

SILVA, T. T. A construção social da identidade e da diferença.
In: _____ (Org). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos
estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2005a. p. 73-102.

SKLIAR, C. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de
como acabar de uma vez por todas com as velhas – e novas –
fronteiras em educação. **REVISTA PRÓ-POSIÇÕES**, v.12, n.
2-3 (35-36), p. 11-21, jul./nov. 2001.

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

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LAROSSA, J.;
SKLIAR, C. (Orgs). **Habitantes de Babel:** políticas e poéticas
da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica.** Tradução: Paulo
Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CAPÍTULO II

FORMAÇÃO DOCENTE E O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR): DESAFIOS E IMPLICAÇÕES NA REGIÃO DO TRIÂNGULO MINEIRO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Lázara Cristina da Silva¹

Introdução

Este trabalho foi financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais - Fapemig e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Cnpq. Compõe o universo de uma pesquisa coletiva que se pretendeu desenvolver pelo grupo de professores pesquisadores da Linha Estado, Política e Gestão do Programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Uberlândia, que tem como objetivo analisar o PAR (Plano de Ações Articuladas) do governo federal, como mecanismo indutor de mudanças na gestão educacional nos sistemas/redes de ensino e nas unidades escolares em Minas Gerais, com uma pesquisa, também de âmbito nacional: **Avaliação do Plano de Ações Articuladas (PAR): um estudo em municípios dos estados do Rio Grande do Norte, Pará e Minas Gerais no período de 2007 a 2011.**

Dentro desta pesquisa macro, este estudo trabalhou para a compreensão deste objeto focando a relação do PAR e a Rede de Formação continuada de Professores em Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, por meio da Diretoria de Políticas de Educação Especial do Ministério da Educação / MEC (Secadi/Dpee/MEC).

As questões basilares do estudo foram: Quais as concepções de educação inclusiva e de educação especial presentes nas políticas e práticas educacionais dos municípios locus do estudo na região do Triângulo Mineiro, contidas nos projetos custeados por recursos financeiros decorrentes do PAR? De que maneira as demandas por formação continuada de professores

¹ Professora Adjunto IV da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia/MG/Brasil. lazara@ufru.br

originárias do PAR, nestes municípios, foram atendidas pelos cursos da Rede de Formação de Professores em Educação Especial no período entre 2008 a 2013? Quais os impactos dos cursos para as políticas de gestão educacional nestes municípios em estudo?

Sua relevância encontra-se justamente no fato de procurar compreender os sentidos que a formação continuada de professores para a escolarização das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, público da educação especial, relacionadas com as ações do PAR nos municípios em estudo têm assumido na atualidade. Pretende-se contribuir com as reflexões sobre os papéis desempenhados pela Rede de Formação Continuada de Professores em Educação Especial da Secadi/Dpee/MEC, através do mapeamento de resultados e concepções existentes no interior das ações desenvolvidas na referida rede, articuladas com as ações do PAR nos municípios locus do estudo na Região do Triângulo Mineiro. Outro fator de alta relevância está na articulação e produção de reflexões coletivas dos resultados e dificuldades vivenciadas pelas instituições públicas envolvidas no processo, no sentido de respaldar a tomada de decisões das mesmas para os anos seguintes.

Assim, como objetivo geral da pesquisa, se propôs refletir sobre as políticas e os procedimentos de formação continuada de professores para atuar nos processos de escolarização de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, no contexto de ascensão e consolidação da educação inclusiva na realidade da região do Triângulo Mineiro, regularizadas pelo PAR do Governo Federal, no período de 2008-2013.

Ao final do estudo, pretendeu-se nos municípios locus do estudo, no período de 2008-2013: Compreender os sentidos atribuídos às ações desencadeadas pela Rede de Formação Continuada de professores em Educação Especial da Secadi/Dpee/MEC articuladas com o PAR, acerca dos processos de escolarização das pessoas público da educação especial; Identificar e analisar: as ações relacionadas no PAR e contempladas pela rede de formação continuada de professores em educação especial da Secadi/Dpee/MEC; nas demandas e descrições apontadas no PAR, as compreensões acerca dos conceitos de educação

inclusiva e de educação especial; o percentual de atendimento das questões da educação inclusiva em suas políticas de educação básica; as políticas e ações desencadeadas para atender ao movimento de estruturação, organização e desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado presentes no PAR.

O PAR e a formação continuada de professores para a educação especial

No segundo mandato do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010) houve uma focalização nas ações desencadeadas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que tem sido considerado um marco fundamental para definição e condução das políticas educacionais no país.

O PDE configurou como um esforço coletivo do governo, desempenhado pelo Ministério da Educação, como atividade estratégica, definido como uma articulação de um conjunto de ações e programas, com capacidade para abranger todas as modalidades e níveis de ensino público, visando construir uma prática governamental integrada e articulada, sustentada por uma visão sistêmica e de longo prazo da educação.

Em 2007, como desdobramento do Decreto nº 6.094/2007, inseriram-se de forma direta e incisiva para o centro das políticas para educação básica, quatro ações que se tornaram centrais aos atos do governo federal, em sua articulação com os governos municipais, estaduais e do Distrito Federal:

a. O estabelecimento de diretrizes a serem assumidas e trabalhadas por todos aqueles que aderissem ao Plano de Metas;

b. A criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que tornou-se o indicador para a avaliação da qualidade da educação básica e principal referência para os processos de proposição, controle e acompanhamento das metas educacionais definidas;

c. O intento de promover a adesão ao Plano de Metas, de natureza voluntária, por parte dos entes da federação, e que essa adesão fosse fruto de uma formulação e apresentação ao MEC do respectivo Plano de Ações Articuladas (PAR);

d. O apoio da União foi estruturado e organizado em torno de quatro eixos de ação: gestão educacional; formação de

professores e profissionais de serviços e apoio escolar; recursos pedagógicos; infraestrutura física.

Portanto, as diretrizes definidas no Plano de Metas abrangiam várias extensões da gestão da educação, envolviam questões relativas à institucionalização da gestão participativa nas redes de ensino e de órgãos colegiados no âmbito dos sistemas de ensino como Conselho de Educação e o Comitê Local do Compromisso; indicavam a construção de práticas de transparência e difusão das informações e dados educacionais junto à comunidade escolar e à sociedade em geral; ao mesmo tempo em que destacavam aspectos relativos à gestão da escola como o apoio à criação de Conselhos Escolares, a definição de regras para escolha do diretor de escola, o envolvimento dos professores na construção da proposta pedagógica da escola e a composição do núcleo gestor da escola.

Neste contexto, o PAR tornou-se basilar para a articulação da União com os Estados, Municípios e o Distrito Federal, objetivando a realização de convênios e cooperação técnica e financeira junto a esses entes federados, com vistas a alcançar as metas definidas no referido Plano. Passou a funcionar como mecanismo de diagnóstico da realidade, por meio do qual, o ente federado define as demandas e ações que comporão seu Plano. Destaca-se que neste período, houve adesão de 5.561 municípios, dos 26 estados e do Distrito Federal ao Plano de Metas previsto no Decreto nº 6.094/2007, segundo dados divulgados pelo Ministério da Educação.²

Aliado a este contexto das políticas educacionais nacionais relacionadas ao PAR, no segundo mandato do Governo Lula, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação - SEESP/MEC³, diante de um conjunto de temáticas que se constituíam em desafios para a formação dos profissionais da educação, resolveu-se criar uma rede de formação continuada de professores, que conseguisse abranger as universidades públicas e o universo da educação básica. A preocupação central

² Dados disponibilizados na página eletrônica do Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/>. Acesso em 17 jun. 2010.

³ Atualmente a SEESP se tornou a Diretoria de Políticas de Educação Especial, ligada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Dpee/Secadi/MEC.

era criar e favorecer as condições básicas para a consolidação e ampliação de práticas pedagógicas capazes de tornar reais as condições de escolarização das pessoas público da educação especial, no universo de uma educação inclusiva.

A Secadi/Dpee/MEC, por sua vez, colocou em relevo as necessidades da formação continuada voltada para a educação inclusiva, que ainda são lacunares, carecendo, no caso brasileiro, de maiores pesquisas nesta direção. A educação especial⁴ que através do movimento de inclusão educacional desencadeado no país desde o início da década de 1990, vem modificando a realidade das escolas brasileiras demarcando que toda escola brasileira é naturalmente inclusiva.

Mediante esta realidade os processos de formação docente, seja inicial e/ou continuada, precisam assumir a responsabilidade de formar profissionais com condições teóricas e práticas condizentes com as demandas de escolarização de todos. Para atender a esta configuração de escolarização que foi sendo construída, pelas políticas educacionais no país, pós década de 1990, foram colocadas em prática ações direcionadas à organização e estruturação de um aparato legal que fundamente este modelo educacional, aliadas à criação e à ampliação das condições de financiamento para a gestão da educação pública.

Na década de 1990, com a inserção oficial do paradigma da educação inclusiva no Brasil, referendado pelas proposições da Lei nº 9.394/96 intensificou-se, também, a necessidade de se desenvolver ações a pequeno, médio e longo prazos, visando garantir a qualificação dos profissionais da educação, não só docentes, mas gestores, pessoal do administrativo, etc. para assegurar o direito do acesso e da permanência de todos os alunos nos contextos escolares comuns.

Com o passar dos anos, após avaliações desencadeadas pela própria SEESP/MEC, se verificou que estes projetos não es-

⁴ Torna-se importante diferenciar os dois conceitos, considerados por alguns como sinônimos. Entende-se por inclusão educacional, o movimento de garantia do direito de todos os cidadãos brasileiros à escolarização. Educação Especial é uma modalidade de ensino, de natureza complementar e suplementar, que perpassa todos os níveis e modalidades de ensino, garantindo as condições necessárias à escolarização das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

tavam, em muitos casos, atendendo às necessidades apontadas pelos profissionais. Essa formação estava sendo assumida por instituições privadas com fins lucrativos, deixando as universidades públicas à margem do processo.

Diante desta realidade a SEESP/MEC motivada pelos dados representativos do INEP/2006 que demonstravam a ampliação do número de ingresso de estudantes público da educação especial, na rede pública de ensino, resolve, através do edital 02/2008, criar a Rede de Formação Continuada de Professores em Educação Especial. A atuação desta rede está na oferta de cursos de formação continuada de professores lacto sensu e/ou de aperfeiçoamento e extensão, na modalidade a distância para professores da rede pública de ensino.

A oferta de cursos de formação continuada que iriam compor a Rede de Formação Continuada de Professores em Educação Especial, em um primeiro momento, aconteceu a partir do acolhimento das propostas emitidas pelas universidades que responderam à chamada pública constante no edital 02/2008. No entanto, a seleção dos professores que iriam compor o grupo de participantes dos cursos, aconteceu de maneira a atender às demandas dos municípios das diferentes regiões do país,

No ano seguinte, o PAR foi tido como indicador de demandas para as ofertas de cursos para as universidades que desejasse aderir às atividades da referida rede e como fonte indicativa de cursistas para preencher as vagas disponibilizadas nos cursos ofertados. Posteriormente, em 2009, o PAR foi tomado apenas como indicativo de curso, mas não como fonte receptora, pois esta passou a ser a Plataforma Freire, desenvolvida por órgãos do próprio MEC, para realizar a gestão desses processos de formação inicial e continuada de professores. No entanto, para os próximos anos, há indicativo da Dpee/Secadi/MEC, de retornar a utilizar o PAR, como locus gerador de demandas e fonte de participantes para os cursos da sua Rede de Formação Continuada de Professores em Educação Especial.

A formação continuada: novas perspectivas e desenhos possíveis.

A formação continuada no Brasil, apesar de estar prevista na legislação nacional, inclusive na LDB, na maioria dos casos, foi tratada como uma responsabilidade do profissional, isentando os sistemas de ensino de sua responsabilidade para a qualificação continuada de seus profissionais.

Art. 67º. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996, p. 33, grifo nosso).

O art. 67 não deixa dúvida. A formação continuada é um direito e um dever de ambos, profissionais da educação e dos sistemas de ensino. Portanto, precisa ser assumida por ambos. Assim, cabe aos professores e demais profissionais da educação buscarem por sua qualificação, como é de responsabilidade dos sistemas de ensino garantir condições para que esta se efetive. Neste caso, o PAR enquanto um instrumento de gestão pública contribui com esta perspectiva à medida que, ao diagnosticar a realidade do município, cria as condições necessárias para o planejamento de ações que contribuam com a realização de ações que venham modificar esta realidade, visando ampliar as condições do ensino e do aprendizado, melhorando em contrapartida os resultados da escolarização das crianças e jovens de cada município, conforme estabelecido na Lei nº 13.005/14 (PNE 2014/2024).

Esta preocupação aparece no PNE, ao assumir no art. 2º inciso IX a valorização dos profissionais da educação como um dos seus princípios, isto pois, não há valorização se não houver a possibilidade real de desenvolvimento da formação seja inicial e/ou continuada. A formação continuada, por sua vez, contribui com a constituição em realidade dos demais princípios elencados, prioritariamente, com aqueles relacionados ao ensino e ao aprendizado de todos, expressos no art. 8º da referida lei.

As metas do PNE 2014/2024 apresentam a preocupação com a formação docente expressa nas suas metas e estratégias:

a) Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. Destaca a temática da formação continuada na estratégia 8, na qual se pretende “promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior.” (BRASIL, 2014, p.3).

b) Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

c) Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

d) Meta 4: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE. Nestas metas, não se identificou estratégias que apresentem, de maneira direta, ações relacionadas à for-

mação continuada de professores, no entanto, a execução com sucesso das estratégias apresentadas depende da qualidade da formação dos professores envolvidos com o processo de escolarização focalizado. Há necessidade de mudança de postura dos profissionais para se efetivar o direito de todos à educação. Todos têm direito ao aprendizado, não apenas aqueles pertencentes a grupos privilegiados, historicamente construídos e constituídos socialmente que, apenas, com a formação inicial e continuada tratadas como um direito e dever dos profissionais da educação.

e) Meta 5: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. De forma explícita na sua meta 18, define:

[...] ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino. (BRASIL, 2014, p.6).

Esta meta, apesar de ser específica à população, público da educação especial, considerando que esta é uma modalidade de ensino de natureza complementar e suplementar, que permeia todos os diferentes níveis e modalidades de ensino, de maneira indireta essa formação contribui com todos que estarão sob os seus cuidados profissionais.

f) Meta 6: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. Na sua estratégia 6, define o compromisso de:

[...] promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, es-

timulando a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização. (BRASIL, 2014, p. 6).

Diante desta meta, é necessário que se estabeleça a possibilidade de criação e/ou ampliação de cursos de qualidade⁵, capazes de se promover uma formação vinculada ao saber pensar e fazer, ou seja, ligada à oferta e promoção de cursos centrados na pesquisa enquanto fundamento para o pensar, o refletir sobre o fazer pedagógico de maneira a compreender o processo de maneira crítica, criativa e construtiva, sendo um fazer articulado à compreensão teórica situada no contexto social, político, econômico e cultural.

g) Meta 7: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica. Nesta meta, a preocupação encontra-se expressa nas estratégias 6, 7, 22, 33 e 34. É a meta que mais apresenta estratégias compromissadas com a formação dos profissionais da educação: professores, gestores e profissionais de apoio.

Na estratégia 6, lê-se:

[...] induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, **a formação continuada dos (as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática** [...] (BRASIL, 2014, p. 7, grifo nosso).

Na estratégia 7, lê-se:

⁵ Entende-se que um curso de qualidade é aquele que apresenta aos profissionais da educação materiais teóricos e práticos bem fundamentados, tenham em seus quadros de formadores profissionais qualificados, envolvem um projeto continuo e articulado envolvendo ações internas e externas, expressos no Projeto pedagógico do curso.

[...] formalizar e executar os planos de ações articuladas dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à **formação de professores e professoras e profissionais de serviços e apoio escolares**, à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar. (BRASIL, 2014, p. 7, grifo nosso).

Ainda, na estratégia 22, apresenta as questões da formação aliadas a outros profissionais da escola:

[...] informatizar integralmente a gestão das escolas públicas e das secretarias de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como manter programa nacional de formação inicial e continuada para o pessoal técnico das secretarias de educação [...] (BRASIL, 2014, p. 8).

Na estratégia 33, destaca-se a necessidade de formação de um professor leitor e compromissado com a leitura na escola:

[...] promover, com especial ênfase, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional do Livro e da Leitura, a formação de leitores e leitoras e a capacitação de professores e professoras, bibliotecários e bibliotecárias e agentes da comunidade para atuar como mediadores e mediadoras da leitura, de acordo com a especificidade das diferentes etapas do desenvolvimento e da aprendizagem; [...] (BRASIL, 2014, p. 9-10).

Ainda nesta meta, na estratégia 34, apresenta o compromisso de se “[...] instituir, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, programa nacional de formação de professores e professoras e de alunos e alunas para promover e consolidar política de preservação da memória nacional.” (BRASIL, 2014, p. 10). Aqui, tanto na estratégia 7 como na 34, demarca o espaço de atuação do PAR neste processo de formação continuada que, sendo uma ação conjunta entre os entes

federados, demanda de planejamento coletivo, realizado por meio de ações de parceria entre os diferentes entes federados.

Desta forma, o planejamento estratégico dos municípios em regime de colaboração com a federação, poderá criar as possibilidades de ampliar as condições de formação de seus profissionais o que impacta diretamente nos resultados de seus trabalhos pedagógicos desenvolvidos na escola.

É perceptível no documento do PNE uma articulação entre formação inicial e continuada, mesmo que incipiente, uma vez que estas não são apresentadas como partes de um processo formativo único, partes de um projeto/planejamento mais amplo, fruto de uma construção social e coletiva, na qual se estabelece valores educativos comuns, capazes de reconhecer e valorizar a diferença, como princípio da educação inclusiva.

Nas Diretrizes Nacionais da formação de professores, Resolução nº 02/2015 do CNE, já é possível perceber a preocupação em se propor a formação de professores como um projeto de formação profissional permanente e articulado, tendo a formação inicial como ponto de partida e a continuada, como exercício profissional, ou seja, como natural ao exercício profissional, estando em permanente processo formativo enquanto se exerce a profissão.

Esta compreensão de formação presente nas atuais Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores vem traduzir as intenções expressas na LDB, na qual se apresenta a formação como um direito e um dever dos profissionais e dos sistemas de ensino. Se é uma responsabilidade dos sistemas de ensino, cabe aos mesmos estabelecerem as condições necessárias e possíveis para que os seus profissionais possam percorrer um itinerário formativo capaz de responder às demandas educacionais do sistema de ensino no qual trabalham.

Assim, pelo regime de colaboração estabelecido entre os municípios e a federação, por meio do PAR, estes entes federados podem encontrar as condições necessárias para garantir que os seus profissionais tenham as condições para percorrer um itinerário formativo mais completo. No entanto, os dados desta pesquisa, apresentados a seguir, evidenciam certo descompromisso de cinco municípios do Triângulo Mineiro, no tocante a expressarem nos seus PAR de 2007 a 2011, as demandas por formação continuada de seus municípios, bem como, o

compromisso de divulgar e potencializar os cursos da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores em Educação Especial, área extremamente carente, propostos pela SECADI/MEC em suas redes de ensino.

A realidade e seus desafios: os fios de um tecido opaco

O objeto desta pesquisa são os cursos da Rede de Formação continuada de Professores em Educação Especial perante a sua oferta correlacionada à demanda originária no PAR dos municípios da região do Triângulo Mineiro: Uberlândia, Ituiutaba, Monte Alegre de Minas e Indianópolis, durante o período de 2008 a 2011.

Uberlândia⁶ é um município brasileiro do estado de Minas Gerais, localizado no Triângulo Mineiro, é o mais populoso da região do Triângulo Mineiro e o segundo com mais habitantes em Minas Gerais, depois da capital Belo Horizonte. Possui 338 estabelecimentos de ensino registrados e ativos na Superintendência Regional de Ensino (SRE). Destes, 69 são estaduais, 03 são federais, 115 são municipais, e 152 são escolas particulares.

No tocante à evolução da matrícula de estudantes público da educação especial identifica-se em 2010 um total de 1.125 estudantes matriculados na rede pública municipal, destes, 1047 na zona urbana e 78 na rural. Em 2011 houve um aumento no quantitativo de estudantes passando para 1.318 estudantes, sendo 1.232 na zona urbana e 86 na rural. A expansão continuou em 2012 que passou a ter 1.353 estudantes, dos quais 1.264 na zona urbana e 89 na rural. Este quantitativo representa 2,05% do total de estudantes matriculados na rede pública. A rede estadual está totalmente ausente no espaço da zona rural, que é absorvida pela rede municipal.

Os dados evidenciam a maior quantidade de estudantes no ensino fundamental anos iniciais e finais, com sensível redu-

⁶Dados sobre o município de Uberlândia . Disponível em <<http://www.uberlandia.mg.gov.br/>>. Dados sobre os estabelecimentos de ensino. Disponível em <<http://sreuberlandia.educacao.mg.gov.br>>. Dados gerais sobre a cidade. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br>> Dados sobre o PAR. Disponível em <<http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>>

ção no ensino médio, sinalizando as baixas expectativas pedagógicas e preparo dos docentes para o trabalho cotidiano com estes estudantes. Nota-se sintonia com os dados nacionais do Inep, pelos quais se observa um crescimento significativo no quantitativo de estudantes público da educação especial matrículados nas redes públicas de ensino.

Consultando o relatório público do PAR podemos observar que o termo de cooperação técnica entre o município de Uberlândia e o Ministério da Educação, foi firmado em 09 de outubro de 2009.

No documento do PAR não se verificou a presença de demanda do município para cuidar de suas questões formativas, específica para os docentes da educação especial, sobre a justificativa de que todos os professores que atuam na educação especial possuem formação oferecida pelo próprio município, no entanto, desejavam receber apoio da SEESP, atualmente da Diretoria de Políticas em Educação Especial da Secadi/MEC, na área da educação inclusiva.

Não se localizou nem a demanda por Instalações de salas de Recursos Multifuncionais como apareceu nos demais municípios estudados. Ainda, no sitio eletrônico da Prefeitura Municipal de Educação, não há nenhum linque que divulgue os cursos de formação continuada de professores da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores em Educação Especial da Dpee/Secadi/MEC.

No levantamento realizado nas planilhas dos Cursos oferecidos pela referida rede, foi possível identificar que a presença de professores inscritos⁷, de maneira geral, foram 442 professores de Uberlândia que se inscreveram nos Cursos de formação de professores da rede nacional de formação em Educação Especial, representando um percentual de aproximadamente 8,98% do quantitativo de profissionais da rede pública, com um aproveitamento de 32,3%, considerando que apenas 143 foram certificados.

Considerando que, segundo dados do Censo Escolar de 2013, houve um crescimento considerável de matrículas do pú-

⁷ Não foi possível identificar nos cursos se estes pertencem a rede estadual ou municipal, pois os mesmos não informaram o Código do Inep da Escola.

blico da educação especial na rede regular de ensino, espaço responsável pelo seu processo de escolarização. Considerando ainda que a formação inicial não consegue responder a esta demanda, pois os currículos quando abordam esta temática o fazem de forma reduzida⁸, a realidade encontrada gera preocupação, pois, não se trata apenas de garantir a formação continuada dos profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado, como de fato existe um trabalho contínuo e planejado na rede municipal de Educação de Uberlândia desde o ano de 1993. Por outro lado, as possibilidades de trocas de conhecimento e experiências entre os profissionais que atuam nos dois espaços formativos, são escassas em decorrência das condições objetivas de trabalho, conforme foi registrado na fala dos professores entrevistados em uma escola do município. A necessidade de formação não reflete os dados colocados no PAR da cidade neste período, mas pode ser verificada na pesquisa, pois, apenas 8,2% dos profissionais desta rede, participaram nos cursos ofertados pela Rede Nacional de Formação em Educação Especial no período correspondente entre 2008 a 2012.

Na entrevista com os responsáveis pelo preenchimento do PAR em 2008 demonstra uma posição muito confortável do município em relação à educação inclusiva, inclusive declarando o financiamento de ações decorrentes do PAR como pontos fortalecedores da política de educação inclusiva do município.

A segunda cidade locus do estudo foi Ituiutaba. Localiza-se no Triângulo e Alto Paranaíba, especificamente no centro-norte do Triângulo Mineiro (Minas Gerais - Brasil). A cidade conta com 31 escolas públicas de ensino fundamental e 07 (sete) de ensino médio.

Os dados educacionais da cidade em geral, demonstram ainda um recuo significativo no *comput* geral de matrículas passando de 17.147 matrículas em 2010 para 15.685 em 2013, ou seja, 1.462 estudantes. Não nos parece que esta redução seja pelo

⁸ A formação inicial de grande parte destes profissionais, dos municípios locus, deste estudo ocorre nas redes particulares de ensino, uma pequena parte na Universidade Federal de Uberlândia, campus de Uberlândia e Ituiutaba/MG instituições nas quais seus projetos pedagógicos não sofreram grandes alterações no sentido de garantir uma formação que abarque os aspectos necessários à escolarização do público da Educação Especial.

fator conclusão do ensino médio, considerando que o quantitativo de estudantes do ensino médio se manteve neste período, havendo inclusive um recuo em 2013 de 200 matrículas, o que pode representar a conclusão deste grupo do ensino médio, mas o que aconteceu com os demais? Provavelmente evadiram da escola. Situação preocupante em tempos de inclusão escolar. É preciso estudar detalhadamente este contexto para compreender os fatores que as provocam. A formação docente pode ter alguma vinculação com esta variável.

Assim, observa-se uma flutuação significativa entre os números de matrículas nos diferentes níveis e modalidades parcial e integral, bem como na localização urbana ou rural. Tal situação não é diferente entre as duas redes de ensino, a estadual e a municipal. Evidencia-se também uma ausência da rede estadual na zona rural e uma assunção do município da responsabilidade em ofertar o ensino fundamental anos finais e ensino médio, que seria de responsabilidade do estado.

Na educação especial, em 2010 a rede municipal de ensino de Ituiutaba contava com 434 estudantes matriculados, destes, 429 na zona urbana e 05 (cinco) na rural, distribuídos da educação infantil ao ensino médio e EJA. Não havia estudantes na zona rural matriculados nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na EJA.

Em 2011, a rede municipal de ensino de Ituiutaba contava com 397 estudantes matriculados, destes, 386 na zona urbana e 11 na rural, distribuídos da educação infantil ao ensino médio e EJA. Não havia estudantes na zona rural matriculados no ensino médio e na EJA.

Em 2012, a rede municipal de ensino de Ituiutaba contava com 370 estudantes matriculados, destes 359 na zona urbana e 11 na rural, distribuídos da educação infantil ao ensino médio e EJA. Dos estudantes matriculados na zona urbana, na educação infantil, na creche, havia 03 (três) em regime parcial e 01 (um) em regime integral; na pré-escola havia 13 em regime parcial e 13 em regime integral. No ensino fundamental, na zona urbana, 196 nos anos iniciais em regime parcial e 59 em regime integral; nos anos finais, 54 em regime parcial e 08 (oito) em regime integral. No ensino médio havia 03 (três) estudantes em regime parcial e, na EJA ensino fundamental, 09 (nove) estudantes. Na Zona rural, 08 (oito) nos anos iniciais do ensino fundamental

em regime parcial e 03 (três) nos anos finais do ensino fundamental, em regime parcial. Não havia estudantes na zona rural matriculados no ensino médio e EJA.

É possível observar que, também, no tocante ao público da Educação especial a rede estadual de educação se encontra ausente. Evidencia-se também o fator flutuante no número de matrículas de um ano para o outro, indicando a prática de abandono e/ou de transferências frequentes entre os estudantes nas referidas redes de ensino. Nota-se ampliação da oferta de ensino integral.

Existem, como nos demais municípios, maiores concentrações do público da educação especial no ensino fundamental, principalmente nos anos iniciais. Este dado sinaliza para a necessidade de maior concentração da formação de professores no referido nível de ensino, visando garantir as condições de evolução no processo de escolarização deste grupo de estudantes.

Outro aspecto levantado foi relacionado às condições das funções docentes no município⁹, o qual demarca que, em 2011, havia 793 professores na cidade, destes 583 de cargos efetivos, 207 temporários e 03 (três) terceirizados. Em 2012, houve uma ampliação do quadro que passou a 863 profissionais, sendo 576 efetivos e 287 temporários. Evidencia-se aqui, a redução do número de profissionais efetivos e a ampliação dos temporários, o que implica na piora nas condições de trabalho, bem como, pode indicar maiores dificuldades para o trabalho na escola envolvendo o público da educação especial. Esta situação ainda se alia ao modelo econômico, no qual se busca desonerar o estado de compromissos sociais e econômicos, provocando a perda de direitos trabalhistas conquistados há tempos.

No Par do município de Ituiutaba se evidenciou a necessidade de qualificação dos professores que atuam em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas, oferecidos pela própria secretaria municipal de educação. Também, se evidencia a necessidade de se implantar salas de recursos multifuncionais para educação especial nas escolas da rede.

⁹ Nos micros dados do Inep se encontrou registro apenas de 2011 e 2012.

Na dimensão 2 - formação de professores e de profissionais de serviço e apoio escolar; Área 3 – formação de professores da educação básica para atuação em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas; Indicador 1 “Qualificação dos Professores que atuam em Educação Especial, Escolas do Campo, Comunidades Quilombolas ou Indígenas, foi atribuída a pontuação 1. Traçou-se como demanda potencial “Implementar cursos de formação específica para professores que atuam na Educação Especial”, com a justificativa de que “os professores que atuam na Educação Especial não participaram de cursos de formação específicas”, sendo gerada a ação de

[...] promover programas de formação e habilitação específica para professores que atuam em educação especial, em escolas do campo, em comunidades quilombolas e em comunidades indígenas, e que contemplem também as temáticas: educação ambiental, educação para os direitos humanos, educação integral e integrada. SME, 2008, p. 8).

Gerou-se 04 (quatro) subações, relacionadas à formação, inclusive para os profissionais que atuam na educação especial, embora a preocupação central esteja relacionada às escolas do campo, em indígenas contendo nome do profissional e demanda específica por formação. As estratégias destacam ações envolvendo os materiais desenvolvidos pela Secadi/Dpee/MEC.

A análise dos documentos coletados evidencia que a rede municipal de educação se propõe a utilizar os cursos da rede nacional de formação continuada de professores em educação especial para qualificar seus profissionais que atuam na educação especial, no entanto, a participação dos profissionais é ínfima, talvez por não terem conhecimento de sua existência e/ou por não acreditarem na proposta de formação à distância. Não há preocupação com os professores da rede como um todo, que são os responsáveis pela escolarização deste público na escola.

Foram inscritos, no período da pesquisa, 29 professores nos cursos de formação de professores da rede nacional de formação em Educação Especial, representando um percentual de aproximadamente 0,42% do quantitativo de profissionais da rede pública dos 6.908 profissionais existentes, com um apro-

veitamento de 51,2%, considerando que apenas 15 foram certificados.

A terceira cidade estudada foi Indianópolis/MG, sua população estimada em 2011 era de 8.181 habitantes. O município conta com uma rede educacional pequena, com 76 estudantes na educação infantil, 1.185 estudantes no Ensino Fundamental e 199 no ensino médio. Possui aproximadamente 06 (seis) docentes na educação infantil, 64 no ensino fundamental e 14 no ensino médio, distribuídos em uma escola de educação infantil, cinco de ensino fundamental e uma de ensino médio.

No relatório do PAR do município não foram geradas ações e sub ações envolvendo a formação continuada de professores na área da educação especial. Foi identificada a necessidade de se implantar o atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem, com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, com ações desencadeadas pela Secretaria Municipal de Educação, aliadas às dispostas no indicador 3, dimensão 4, relativa a Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos onde aparece a demanda por salas de recursos Multifuncionais, por meio do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, estando prevista uma para 2009, outra para 2010 e mais uma para 2011, totalizando no final do período, 03 (três) salas.

No referido documento, por sua vez não se evidenciou a existência de preocupação em formar profissionais para atuar nestes espaços. Os dados do censo escolar também não apresentam quantitativo de estudantes com deficiências nas escolas da cidade. Onde estão estas crianças? Matriculadas em instituições filantrópicas? É provável que sim. No sítio da página da Prefeitura Municipal de Educação, também não há link que divulgue os cursos de formação continuada de professores da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores em Educação Especial da Dpee/Secadi/MEC.

No levantamento realizado nas planilhas dos Cursos ofertados pela referida rede, foi possível identificar a presença de apenas 01 (um) professor inscrito no **Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado**, na modalidade de especialização lato sensu, ofertado pela Universidade Estadual de Maringá durante o ano de 2010 e 2011.

Os dados evidenciam uma necessidade de se aproximar

mais da cidade e conhecer a realidade educacional do público da educação especial daquele município contribuindo com a formação continuada do seu corpo docente, bem como, com a população em foco.

Não foram realizadas entrevistas com professores e gestores do PAR do município devido a dificuldades da coordenação da pesquisa em obter resultado positivo diante de aproximadamente, seis tentativas realizadas, via carta da pesquisadora apresentando a pesquisa e solicitando disponibilização de profissional responsável pelo preenchimento do PAR no período do estudo para entrevista e levantamento de dados e por meio de ligações telefônicas, sem obtenção de resultados positivos. Neste caso, os dados aqui apresentados foram frutos de estudos documentais do relatório público do PAR, micro dados do Censo Escolar do Inep e página eletrônica do município, disponível *online*.

O quarto município que compõe o estudo é Monte Alegre de Minas Gerais, com uma população total de 19.616 habitantes.

Em 2010, tinham 58 matrículas de estudantes da educação especial em escolas públicas na cidade nos anos iniciais do ensino fundamental. Em 2011, este quantitativo caiu para 19 e em 2012 para 18. Em síntese, de 2010 a 2012 houve um recuo de matrículas em aproximadamente 31%. Nos anos finais do ensino fundamental, não se percebe grande incorporação dos estudantes dos anos iniciais, considerando que a ampliação de matrícula foi irrigária, sendo que em 2010 havia 05 estudantes nas duas redes, em 2011 esse quantitativo se manteve, havendo ampliação em 2012 para 11 matrículas. Os números preocupam, se for considerado o total de estudantes público da educação especial na rede pública no geral, considerando que não se percebe indicadores que demonstram que houve a troca de redes passando da municipal para estadual e vice versa, pois, em geral, não há ampliação do quantitativo de matrículas na rede estadual, pelo contrário, se indica uma retração significativa no número de matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental, logo, os dados parecem sinalizar para um regresso destes às instituições filantrópicas denominadas de educação Especial, como a APAE e a rede Pestalozzi.

No eixo destinado à Formação de Professores da Educação Básica para atuação em educação especial, escolas do cam-

po, comunidades Quilombolas ou Indígenas, na descrição da demanda é colocado que menos de 10% (dez por cento) dos professores da rede tem contato com formação para o trabalho com este grupo. Primeiro pela pequena expressão de estudantes oriundos de comunidades quilombolas e/ou indígenas, com relação ao público da educação especial - estes são atendidos pela APAE, com exceção daqueles que residem na zona rural, reforçando a ideia de que o município está recuando na perspectiva de educação inclusiva. Prevê ainda a instalação e implantação de salas de recursos multifuncionais, nas escolas da rede com matrículas de alunos públicos da educação especial, conforme Censo Escolar MEC/Inep 2013, por meio do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

Foram matriculados 09 (nove) profissionais da cidade em um dos cursos ofertados pela Dpee/Secadi/MEC, sendo que os mesmos nunca acessaram, por conseguinte, não houve aproveitamento algum.

Considerando os dados relacionados se percebe que este município precisa ser mais bem assessorado no sentido de buscar apoio para formação dos seus profissionais para o trabalho com os estudantes público da educação especial, que precisam sair da APAE e se inserirem na rede pública municipal de ensino e lá, encontrarem profissionais capacitados para recebê-los.

Considerações finais

O desafio assumido com este estudo foi em partes conseguido, considerando que sua relevância se encontrava justamente no fato de procurar compreender os sentidos que a formação continuada de professores para a escolarização das pessoas com público da educação especial relacionadas com as ações do PAR, nos municípios em estudo, tem assumido na atualidade, pois a análise dos documentos não possibilitou esta compreensão. Como na análise documental constatou-se tal impossibilidade, houve a tentativa de levantar esta compreensão nas entrevistas realizadas. Nestas nota-se a presença da percepção de inclusão enquanto introdução dos estudantes público da educação especial na escola, uma perspectiva restrita do termo, que se trata do direito de todos à escolarização.

Nos documentos analisados a preocupação com a forma-

ção continuada dos profissionais da educação para o trabalho relacionado à escolarização do público da educação especial, aparece de forma incipiente nas demandas. Apesar desta situação, se identificou 481 inscritos nos cursos ofertados pela Dpee/Secadi/MEC de 2008 a 2012, destes, 158 foram aprovados, um percentual de 33,6% de aprovação, índice muito baixo.

A Rede de Formação Continuada de Professores em Educação Especial da SECADI tem assumido um papel insignificante na formação de professores dos quatro municípios da Região do Triângulo Mineiro, investigados.

No caso dos Programas do Ministério da Educação, investir na qualificação exige acompanhar e cobrar a contrapartida dos municípios e entes federados, assumidos durante a assinatura do convênio. Aliás os resultados positivos destes programas deveriam ser interesse comum, logo, resultado de uma articulação e produção de reflexões coletivas dos resultados e dificuldades vivenciadas pelas instituições públicas envolvidas no processo, no sentido de respaldar a tomada de decisões das mesmas para os anos seguintes. Não foi possível no documento do PAR a identificação do conceito de inclusão, pois o documento é muito direcionado.

Os estudos em seu conjunto demonstram que existe uma grande caminhada para se construir uma realidade de escolarização de estudantes público da educação especial, capaz de proporcionar-lhes condições reais para seu desenvolvimento educacional, pois, os dados indicam que o PAR não tem contribuído com o diagnóstico da realidade da formação docente, bem como, com o fortalecimento da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores em Educação Especial criada pela Dpee/Secadi.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, D. O. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre: ANPAE, v. 25, n. 22, p. 197-210, maio/ago. 2009.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Diário Oficial da União, 05 out.

1988.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

_____. **Decreto 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. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007.../2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: set. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. DOU de 18 set. 2008.

_____. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 22 ago. 2014.

_____. Casa Civil. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em: 20 set. 2014.

CAPÍTULO III

INCLUSÃO SOCIAL: UM DEBATE POLÊMICO OU POLISSÉMICO?

Marco Aurélio Gomes de Oliveira¹
Mario Borges Netto²
Cinval Filho dos Reis³

Introdução

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa realizada na instituição de atendimento especializado Espaço das Oficinas, localizada no município de Uberlândia. O objetivo deste estudo é problematizar, a partir da perspectiva dos pais das crianças e adolescentes, como se dá o processo de inclusão social de tais sujeitos.

Para tanto, a metodologia de pesquisa adotada se pautou na pesquisa de campo, com a utilização de um questionário estruturado com o intuito de apreender as impressões dos pais sobre o processo de inclusão social das crianças e adolescentes com deficiência.

Dessa forma, o texto foi organizado em duas seções: na primeira seção discutimos o contexto histórico da educação especial no Brasil, particularmente, duas concepções de educação especial – integralização e normalização; inclusão escolar. Para dialogar nesse momento do texto, convidamos Mendes (2006) para contribuir na discussão sobre as concepções de educação especial.

A partir de tais discussões, a segunda seção está organizada para analisar os dados coletados na pesquisa de campo. Nessa parte do trabalho, Kassar (1998) contribui de forma significativa no debate sobre o processo de inclusão social no Brasil

¹ Professor do UFT/Campus Universitário de Tocantinópolis. marco-aureliotoc@uft.edu.br.

² Professor do UFT/Campus Universitário de Tocantinópolis. borges-netto@uft.edu.br

³ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. cinvalfilho@yahoo.com.br

das pessoas com deficiência, associando essa discussão ao pensamento liberal e neoliberal, que constituem o pano de fundo que influencia nas práticas e nas proposições políticas sobre a temática em questão.

A educação especial no Brasil: processo histórico durante o século XX

O debate em torno da educação especial no Brasil atualmente ganha força no cenário social por meio de políticas sociais, dentre elas, na área educacional, principalmente no que tange à inclusão escolar. No entanto, esse debate inicia-se no século XIX, de forma incipiente, por iniciativas isoladas e individuais, que se pautavam pela tendência à época, ou seja, em instituições hospitalares e residências, evidenciando sua dissociação do espaço escolar e ênfase na patologização dos indivíduos.

Segundo Mendes (2006),

[...] o acesso à educação para portadores de deficiências vai sendo muito lentamente conquistado, na medida em que se ampliaram as oportunidades educacionais para a população em geral. Entretanto, tanto as classes quanto as escolas especiais somente iriam proliferar como modalidade alternativa às instituições residenciais depois das duas guerras mundiais. (MENDES, 2006, p. 387).

No decorrer do processo histórico da educação brasileira, de acordo com Jannuzzi (2004) é possível perceber que a partir das décadas de 1950-60, os grupos sociais que defendem um atendimento escolar especial organizam-se para oferecer esse serviço especializado, por meio de instituições filantrópicas, com o intuito de amparar os “excluídos” do sistema de ensino regular.

Nesse sentido, inicialmente discutiremos duas concepções de educação especial que permeiam as discussões políticas educacionais e sociais no Brasil, sendo elas: integralização e normalização e, da inclusão escolar, que norteiam as práticas e as proposições políticas para o atendimento da educação es-

pecial no país. Por fim, apontaremos e problematizaremos os avanços conquistados pela área e os inúmeros desafios postos para a materialização de tais conquistas no âmbito escolar.

Integralização e normalização

No final da década de 1960 e início da década de 1970, surge uma concepção que defenderá uma integralização e normalização do atendimento para as crianças deficientes no sistema de ensino regular e mantido pelo poder público.

A perspectiva teórica e sociológica dos defensores da integralização e normalização, Nirje (1969), tinha o propósito de questionar e modificar a prática educativa até então exercida em instituições hospitalares e residenciais, que não tinha uma preocupação sócio-educativa, mas sim, de alocar esses sujeitos rejeitados pela sociedade.

Para Mendes, a integralização e normalização defendem

[...] a ideia de que toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de experienciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura, e que a todos indistintamente deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas as mesmas atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes. (MENDES, 2006, p. 389).

Portanto, essa perspectiva teórica exerceu grande influência nas propostas políticas voltadas ao atendimento das crianças com deficiências, principalmente no que tange à sua inserção no ambiente escolar, uma vez que esses espaços educativos deveriam se adequar para receber qualquer tipo de criança ou adolescente. A escola passa a se organizar para integrar as crianças com deficiência com as demais crianças e garantir a normalização do atendimento, isto é, um serviço educativo para todos independente de suas particularidades.

Segundo Mendes (2006),

Tal proposta trouxe o desenvolvimento de vários tipos de ações que visavam a integrar essa população

na comunidade, com a finalidade de usar meios normativos para pessoas tão normais quanto possíveis. A definição que focalizava a atenção sob promover e/ou manter características, experiências e comportamentos fere dois aspectos: o que o serviço almejava para seus usuários (comportamentos, experiências e características) e com quais meios isso seria atingido. (MENDES, 2006, p. 389).

A partir de tais ações sociais, a educação especial conquistou alguns avanços no cenário educacional à época, como por exemplo, as classes especiais, que tinham o propósito de oferecer um atendimento especializado dentro das escolas regulares às crianças com deficiência, como forma de complemento das atividades pedagógicas desenvolvidas pelo professor em sala de aula regular.

No Brasil, a teoria da integralização e normalização adentrou-se mais fortemente a partir década de 1970, devido a uma pressão social geral que reivindicava o acesso à escola pública para todos.

Foi apenas na década de 1970 que surgiu uma resposta mais contundente do poder público a essa questão (Ferreira, 1994; Mazzotta, 1994; Jannuzzi, 2004). Possivelmente esse avanço foi decorrência da ampliação do acesso à escola para a população em geral, da produção do fracasso escolar e da consequente implantação das classes especiais nas escolas básicas públicas, na época predominantemente sob a responsabilidade dos sistemas estaduais. (MENDES, 2006, p. 397).

Nesse contexto social da década de 1970 em que a população brasileira lutava pela ampliação da escola pública, os grupos sociais que defendiam a inserção das crianças e adolescentes com deficiência engrossam esse movimento e apelam por uma escola pública de ensino regular que integre a todos.

Aqui notamos claramente a entrada da teoria da integralização e normalização no contexto brasileiro. Para Mendes (2006),

[...] o início da institucionalização da educação espe-

cial em nosso país coincidiu com o auge da hegemonia da filosofia da “normalização” no contexto mundial, e passamos a partir de então a atuar, por cerca de trinta anos, sob o princípio de “integração escolar”, até que emergiu o discurso em defesa da “educação inclusiva”, a partir de meados da década de 1990. (MENDES, 2006, p. 397).

Entretanto, a perspectiva teórica da integralização e normalização como qualquer outra teoria não ficou imune a críticas e censuras por parte da sociedade acadêmica. Uma das principais críticas em relação a essa teoria é de que seu propósito seria de enquadrar os indivíduos “diferentes” do padrão estabelecido pela sociedade e posteriormente, amenizar tais diferenças, com o discurso de inserção e participação em atividades sociais comuns, de modo que as “diferenças” mentais, físicas e psicológicas não seriam impedimento para a integração na sociedade.

Em 1989, Christie (apud Rosenqvist, 1994) explica que a palavra “integração” deriva do latim integrare, do adjetivo integer, que originalmente significava intacto, não tocado, ou íntegro. Entretanto, ao longo da história, a palavra “integração” teve duas derivações de sentido nas línguas modernas. Uma delas é o original, e o outro, o sentido de “compor”, “fazer um conjunto”, “juntar as partes separadas no sentido de reconstruir uma totalidade”. A autora aponta que o conceito de integração escolar, por razões históricas, parece ter assumido o segundo sentido, que seria o da mera colocação de pessoas consideradas deficientes numa mesma escola, mas não necessariamente na mesma classe. (MENDES, 2006, p. 391, grifo do autor).

No Brasil, não muito diferente das críticas elaboradas nos países da América do Norte e na Europa, a teoria da integralização gerou inúmeras consequências. Segundo Mendes (2006), apesar da influência de tal teoria no Brasil ter provocado uma discussão e implantação de atendimento especializado para as crianças portadoras de necessidades educativas especiais, sua efetivação reforçou o processo de exclusão de tais crianças e

adolescentes do sistema de ensino regular.

Dessa forma, é possível notar uma diferença entre o discurso e a efetivação de tal proposta. Aqui, mais uma vez fica evidente que não basta um discurso ou proposições políticas “inovadoras” para mudar a realidade social. Outro dado relevante levantado pela autora diz respeito ao acesso de tais crianças no sistema regular de ensino. Pois, segundo a autora, a grande maioria das crianças e adolescentes com deficiência se encontra marginalizada da escola, isto é, sequer está inserida numa escola, sendo educada ou integrada na sociedade.

A partir de tais críticas, a teoria da integralização passou a ser combatida e em seu lugar surge a discussão sobre a inclusão escolar, ou seja, uma educação que proporcione a todos o direito de participar e interagir no ambiente escolar de forma própria, respeitando suas diferenças e particularidades.

Inclusão escolar

A década de 1980 é considerada um período histórico importante, pois nesse momento o debate sobre a educação especial conseguiu avanços interessantes no que diz respeito à promoção e ao desenvolvimento da educação especial no mundo.

Os Estados Unidos foi um dos países em que, na década de 1980, a discussão sobre a educação especial na perspectiva inclusiva ganhou espaço, e a mesma exerceu forte influência em outros países, inclusive no Brasil.

A década de 1980 iria inaugurar uma grande insatisfação entre alguns educadores norte-americanos, principalmente depois de 1983, com a publicação do estudo “A nation at risk: the imperative educational reform”, elaborado pela National Commission on Excellence in Education (USA, 1983). Tal documento oferecia um retrato muito pessimista da educação nos EUA, questionando seriamente se no futuro eles seriam capazes de manter sua posição de liderança no contexto mundial. Essa revisão provocou dois momentos seguidos de reforma no sistema educacional geral. (MENDES, 2006, p. 390).

A partir de avaliações realizadas, se verificou os inúme-

ros equívocos da proposta anterior vigente, a da integralização, que serviram de parâmetro para rever as políticas públicas educacionais nos Estados Unidos. Para reverter tal situação a saída encontrada é uma educação inclusiva, que atenda a todos no sistema regular de ensino e que valorize e respeite suas diferenças mentais, físicas e psicológicas.

Nesse momento, o princípio central que rege a educação especial passa a ser o da inclusão escolar. Dentro dessa perspectiva teórica, têm-se dois entendimentos de como exercer a inclusão escolar.

Sailor (2002) aponta que o termo “educação inclusiva” emergiu também no início da década de 1990, e embora tivesse implicações políticas semelhantes às do termo “inclusão”, seu foco era mais na escola do que na sala de aula. A “educação inclusiva” pressupunha a colocação de todos os estudantes como membros de uma classe comum, mas deixava abertas as oportunidades para estudantes serem ensinados em outros ambientes na escola e na comunidade. A retirada da criança da classe comum seria possível nos casos em que seus planos educacionais individualizados previssem que seria improvável derivar benefícios educacionais da participação exclusiva na classe comum. A partir de então, aparecem na literatura duas posições mais extremistas, estando num dos extremos a proposta de inclusão total, que advoga a colocação de todos os estudantes, independentemente do grau e tipo de incapacidade, na classe comum da escola próxima à sua residência, e a eliminação total do atual modelo de prestação baseado num contínuo de serviços de apoio de ensino especial. Do outro lado estão os adeptos da educação inclusiva, que consideram que a melhor colocação seria sempre na classe comum, embora admitindo a possibilidade de serviços de suportes, ou mesmo ambientes diferenciados (tais como classes de recursos, classes especiais parciais ou autocontidas, escolas especiais ou residenciais). (MENDES, 2006, p. 394).

Para fomentar tal debate sobre a efetivação de uma educação inclusiva, a década de 1990 foi fundamental, visto que

nesse período foram elaborados diversos documentos oficiais de caráter global que defendiam a ampliação do atendimento escolar para todos.

Portanto, num contexto social mais amplo

[...] o princípio da inclusão passa então a ser defendido como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças. (MENDES, 2006, p. 395).

Tal discurso apresentado nas conferências mundiais de educação⁴ incorpora a ideia de que os problemas sociais da humanidade podem ser resolvidos pela educação, e sendo assim, os países devem promover políticas públicas que propiciem o acesso de toda a população à escolarização básica.

A proposta de uma educação inclusiva num contexto social regido pelo sistema capitalista é possível de se materializar? Garantir o acesso das crianças e adolescentes com deficiência na escola regular promove a inclusão social? Corroborando com tais questionamentos, Mendes (2006) e outros autores afirmam que

[...] o ideal da inclusão se globaliza e se torna pauta de discussão obrigatória para todos os interessados nos direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais, são renovadas velhas controvérsias, que estavam também presentes no ideário da integração escolar, e que se referem às formas de efetivá-la. Ferguson e Ferguson (1998) apontam os seguintes conflitos acerca da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: a) a inclusão é para

⁴ Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, Jomtien, Tailândia, 1990. Declaração de Salamanca – Sobre os Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Salamanca, Espanha, 1994.

todos, ou só para alguns?; b) a inclusão significa colocação integral na classe comum ou pode-se combinar a colocação na classe comum com situações especializadas de aprendizagem?; c) a inclusão prioriza a aprendizagem social e as amizades ou o desempenho acadêmico bem-sucedido?; d) a inclusão será prejudicial ou positiva para os alunos sem limitações?; e) as evidências empíricas sustentam ou não a inclusão? (MENDES, 2006, p. 395).

No caso brasileiro, a política de inclusão escolar começa a ser efetivada ao final da década de 1980 e meados da década de 1990, com a promulgação da CF de 1988 e a aprovação da LDB no. 9.394/96 que dispõe sobre a educação especial e prevê sua materialização preferencialmente nas escolas regulares.

Segundo Mendes (2006), a incorporação da educação especial nas legislações vigente é uma prova concreta da conquista obtida pelos grupos sociais que defendem a educação especial, entretanto, a luta continua. Os próximos passos a serem tomados vão em direção à concretização de tais conquistas. Esse caminhar, segundo Mendes (2006), deve ser cauteloso, uma vez que não podemos cair na ilusão de que a situação está resolvida, pelo contrário, temos que ter a compreensão histórica do momento em que estamos para podermos avançar em nossas conquistas.

Na história da educação especial, em todos os tempos, sempre houve adeptos das propostas integracionistas. Entretanto, elas emergem como ideologia hegemônica justamente em momentos históricos nos quais a exclusão social se intensifica. O movimento pela normalização e integração social, por exemplo, surgiu concomitantemente à depressão econômica decorrente da crise do petróleo, por volta da década de 1970, e serviu para fechar instituições e reduzir gastos. A atual proposta de inclusão emergiu no final da década de 1980, quando o modelo econômico vigente passou a atingir níveis insuportáveis de exclusão social. Portanto, os determinantes econômicos têm servido como poderosos propulsores do movimento de inclusão, e têm transformado movimentos sociais legítimos de resistência em justificativas vela-

das para cortar gastos dos programas sociais, diminuindo assim o papel do Estado nas políticas sociais. (MENDES, 2006, p. 400).

Portanto, o debate sobre a inclusão social das pessoas portadoras de necessidades especiais não se restringe ao âmbito escolar, sendo necessário que a discussão abarque todos os setores sociais (saúde, educação, lazer, cultura, mercado de trabalho, etc.).

Mendes (2006) faz uma avaliação interessante sobre a política de inclusão escolar pensada no Brasil e afirma que:

De modo geral, pode-se concluir que o debate sobre o princípio da inclusão escolar no Brasil é hoje um fenômeno da retórica, como foi a integração escolar nos últimos trinta anos. Ainda estamos na luta pelo acesso, e este deve ser direcionado necessariamente para aumentar as matrículas nas classes comuns das escolas públicas do ensino regular. Entretanto, só o acesso não é suficiente, e traduzir a filosofia de inclusão das leis, dos planos e das intenções para a realidade dos sistemas e das escolas requer conhecimento e prática. É preciso, portanto, questionar: Qual a prática necessária? E o conhecimento necessário para fundamentar a prática? E este é, sem dúvida nenhuma, um exercício para a pesquisa científica. Enfim, o futuro da inclusão escolar em nosso país dependerá de um esforço coletivo, que obrigará a uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com necessidades educacionais especiais, para trabalhar numa meta comum, que seria a de garantir uma educação de melhor qualidade para todos. (MENDES, 2006, p. 402).

Corroborando com tal avaliação, é necessário problematizar tais políticas de Estado com o intuito de perceber suas reais intenções, e dessa forma, atuar junto aos movimentos sociais que lutam por uma educação pública, gratuita de qualidade para todos, logo, poderemos efetivar aos poucos uma política de educação inclusiva, ressaltando suas limitações que são inerentes ao sistema social vigente, o capitalismo, uma vez que o

mesmo defende a inclusão e igualdade de oportunidade para todos sem a necessidade de transformar a realidade social, isto é, o fim da desigualdade social entre pobres e ricos, portanto: é possível incluir “sujeitos diferentes do padrão” estabelecido pela sociedade capitalista? Essa e outras indagações se tornam pertinentes para problematizarmos nossa participação, enquanto sujeito histórico, no cenário político, social e educacional do país.

Educação Especial: um campo em construção

A partir da questão anterior, que apresenta um breve histórico sobre a Educação Especial no Brasil e problematiza as concepções de Educação Especial exercida no contexto brasileiro, neste momento abordaremos uma instituição educativa que exerce um trabalho especializado voltado para o público com deficiência mental (leve, média e severa), cuja função pedagógica se fundamenta no princípio da inserção social das crianças e adolescentes na sociedade, para o exercício de atividades rotineiras (ir ao supermercado, andar de ônibus e etc.).

A motivação para tal pesquisa se deu a partir do trabalho realizado durante a disciplina de Prática Pedagógica realizado no curso de especialização em Educação Especial – Deficiência Mental, que suscitou inúmeros questionamentos sobre a temática, em especial, a questão da inclusão social na perspectiva dos pais das crianças e adolescentes frequentadoras da referida instituição.

Além dessa questão sobre a percepção dos pais sobre a inclusão social de seus filhos e filhas na sociedade, outro ponto chama muito atenção: a instituição de atendimento especializado. O fato da instituição em voga ser considerada um espaço formal de prestação de serviços especializados, a mesma constitui-se uma escola especializada, locus este considerado por muitos estudiosos da área da educação especial, um espaço de segregação social, por “separar” as pessoas com deficiências físicas, mentais ou psicológicas das demais pessoas.

Portanto, as motivações para tal estudo se pautam na perspectiva de problematizar e indagar sobre a concepção de inclusão social das pessoas com deficiências mentais sob o olhar dos pais das crianças e adolescentes que frequentam a institui-

ção.

Espaço das Oficinas: Caracterização do espaço

A instituição terapêutica e educacional deu início às suas atividades em meados de 2007, por meio da iniciativa de sua idealizadora, M. A., psicóloga, com mestrado na área da Psicologia da Saúde e Comportamento Social pela Universidade Católica Dom Bosco. Seu interesse em propiciar um espaço que atendesse ao público infantil com deficiência mental possibilitou a abertura de uma instituição que suprisse essa necessidade.

O *Espaço das Oficinas* é uma instituição que atende crianças e adultos com deficiência mental leve, média e severa e também pessoas que não possuem qualquer tipo de deficiência. A referida instituição mantém um site na internet para comunicar-se com a comunidade externa de modo que possa estabelecer um diálogo e trocas de experiências com as demais instituições de ensino regular e especializadas.

As atividades promovidas pela instituição são organizadas nos moldes de oficinas. A partir dessa organização, os profissionais planejam suas atividades para cumprir com o propósito da instituição: contribuir para a inserção das crianças e adultos com deficiência mental na sociedade, de modo que possam exercer atividades com “autonomia” e “responsabilidade”.

O espaço físico da instituição é organizado para atender a proposta pedagógica de seus idealizadores, que defendem uma proposta de trabalho coletivo, com vistas a proporcionar um ambiente que promova a interação e socialização das crianças e adultos com deficiência mental e, concomitantemente a esse trabalho, almejam a interação dos mesmos com a sociedade em geral por meio de visitas a lugares públicos e atividades de socialização, com o objetivo de contribuir para a ressignificação do conceito produzido pela sociedade de deficientes mentais (coitados, aberrações, etc.).

O grupo de alunos observado é composto em média de 15 alunos. A média se justifica porque nem todos os alunos estão presentes todos os dias, uma vez que as atividades são organizadas em oficinas, alguns não participam de todas as oficinas, pois têm outras atividades programadas em outros locais ou instituições.

O grupo de alunos é composto de homens e mulheres, cuja faixa etária é bem heterogênea, variando de 8 (oito) a 30 anos de idade. Esse grupo de alunos, em sua maioria, não frequenta instituições de ensino regular. Aqui está um dado de suma importância, *por que as crianças com faixa etária de 6 (seis) a 14 anos não frequentam o ensino fundamental regular? Será somente opção dos pais? Se, de acordo com a LDB nº 9.394/96, nos seus artigos 5º e 32º, toda criança, independente da “vontade” dos pais, deve frequentar a escola básica, por que elas não estão na escola de ensino regular?*

Logo, a presente pesquisa não pretende esgotar o debate, pelo contrário, tem a intenção clara de suscitá-lo, de modo que possamos problematizar e intervir na discussão sobre a inclusão de crianças e adolescentes nos espaços de ensino regular.

Inclusão social e Políticas de Estado – armadilhas e/ou soluções?

Nesse momento do texto, serão apresentados os dados coletados durante o processo de pesquisa, que culminou, até o presente momento⁵, em seis questionários respondidos, de um universo de aproximadamente 12 crianças e adolescentes.

Para iniciar a análise dos dados coletados, faz-se necessário esclarecer o aporte teórico que será utilizado nesse estudo. Para tanto, foi fundamental o diálogo com Kassar (1998) quando discute a questão da educação especial no Brasil e sua associação ao pensamento neoliberal, que influencia a elaboração de políticas de Estado e as práticas sociais.

Segundo Kassar (1998), a educação especial ganha força no bojo do movimento popular pelo acesso à escola pública. Para a autora,

A preocupação direta de forma abrangente do Estado brasileiro com a educação do deficiente mental ocorre posteriormente em nossa história, mais especificamente, no início dos anos 60. Durante todo o século

⁵ É necessário ressaltar que devido aos problemas de calendário na devolução dos questionários, foi possível analisar somente seis questionários. Para tanto, em trabalhos futuros, tentaremos abranger os demais questionários para análise e enriquecimento da discussão em voga.

XX, a tensão entre as forças de elite e as forças populares intensificam-se num movimento crescente, graças à configuração que vai tomado o país em sua organização “urbana”. A partir da década de 1930, como decorrência da solicitação da sociedade industrial, verificamos um aumento na quantidade de escolas públicas em relação ao número de habitantes e o acesso de parte da população economicamente menos favorecida à escolarização. Na década de 1950 e início de 1960 temos, então, um contexto de mobilização social, com o surgimento e o fortalecimento de algumas organizações e de movimentos educativos (como o trabalho desenvolvido por Paulo Freire). (KASSAR, 1998, p. 21).

O Brasil é influenciado pelo pensamento Keynesiano, que parte do princípio da intervenção do Estado como provedor de políticas públicas sociais que atendam às necessidades básicas da população. Segundo Kassar (1998),

Nesse momento, o movimento econômico mundial está em pleno desenvolvimento do capitalismo avançado de orientação Keinesiana⁵, solidificando o chamado “Estado de Bem-Estar Social” ou Welfare State, cuja característica é a implementação de políticas sociais através de serviços públicos de atendimento à população. Essa característica pode ser identificada em todo mundo capitalista, principalmente nos países “mais avançados” constituídos em uma “social democracia”. (KASSAR, 1998, p. 12, grifo do autor).

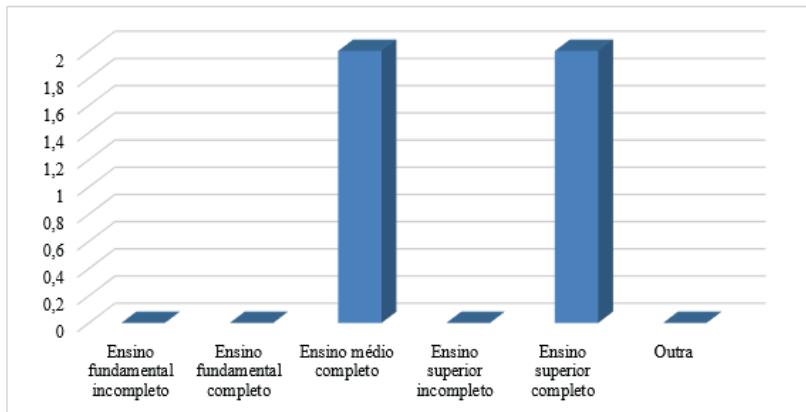
Com base nesse aporte teórico, damos início à problematização dos dados. Tal análise será realizada a partir do confronto entre os dados coletados na categoria 1 (Inclusão social) e categoria 3 (Políticas de Estado), na tentativa de elucidar a questão central desse trabalho – *Como ocorre o processo de inclusão social das pessoas com deficiência na perspectiva dos pais de crianças e adolescentes?*

Em seguida, apresentaremos os dados relativos à escolaridade e renda familiar dos pais entrevistados, com o intuito de identificar o perfil socioeconômico destes. Para melhor entendimento dos dados elaboramos gráficos e tabelas com o objetivo

de auxiliar na interpretação e análise dos mesmos.

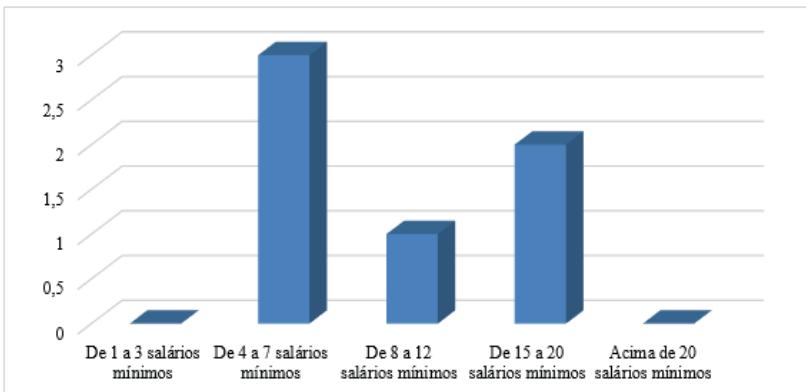
Para tanto, segue uma legenda explicativa referente aos dados contidos no gráfico sobre escolaridade e renda familiar.

Gráfico 1: Gráfico demonstrativo da escolaridade dos sujeitos do estudo



Fonte: Os autores

Gráfico 2: Gráfico demonstrativo das condições socioeconômicas dos sujeitos do estudo



Fonte: Os autores

Ao analisar os dados referentes à escolaridade e à renda familiar, é possível perceber o perfil socioeconômico dos pais

das crianças e adolescentes da referida instituição. Em relação à escolarização, os pais em sua maioria, possuem uma escolarização básica concluída, isto é, passaram por um processo de escolarização formal.

Com relação à renda familiar, notamos que são pessoas de classe média e alta. A partir desse dado, podemos problematizar a situação das famílias carentes que não possuem condições econômicas para custear um atendimento especializado para seus filhos e filhas.

Nesse sentido, Kassar (1998) nos alerta para o problema do não atendimento por parte do Estado às crianças com deficiência carentes, pois a alegação agora é que o problema deve ser enfrentado por todos nós, isto é, o Estado e a sociedade civil juntos solucionarão o conflito.

Entretanto, segundo Kassar (1998),

Esse modo de pensar e administrar as responsabilidades em relação ao atendimento da educação especial apresenta-se como absolutamente “natural”. O que chamamos de “ambigüidade” nas posições entre os diferentes setores da sociedade é assumido hoje como “parceria” entre os serviços públicos e privados pelo discurso estatal. Podem-se buscar os fundamentos dessa forma de pensamento que pressupõe um movimento espontâneo da sociedade, no século XIX. Após a estruturação da “nova ordem mundial”, a visão do movimento social como “natural” vem ganhando força de diversas formas, sendo identificada por alguns autores como “neoliberal”. (KASSAR, 1998, p. 21).

Dessa forma, não podemos nos iludir com esse discurso revestido de autonomia e participação proveniente do pensamento neoliberal, pois na essência desse discurso, está a desresponsabilização do Estado frente às políticas sociais de atendimento à população.

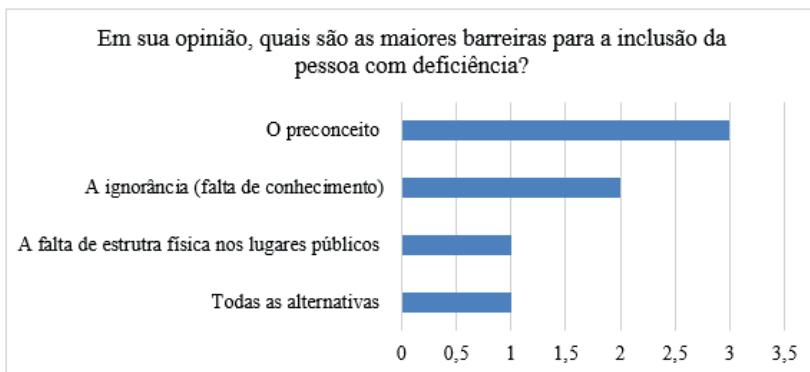
Essa ideia fica mais clara quando contrastamos duas questões elaboradas sobre a percepção dos pais sobre a inclusão de seus filhos e filhas na sociedade.

Gráfico 3: Demonstrativo das condições de inclusão das pessoas com Deficiência incluídos na sociedade atual



Fonte: Os autores

Gráfico 4: Demonstrativo das barreiras para a inclusão social de pessoas com Deficiência



Fonte: Os autores

A afirmação de 83% dos pais entrevistados de que não há inclusão na sociedade, de pessoas com deficiência, é um dado relevante, visto que, sendo familiares de tais pessoas, acabam por sofrer, de forma indireta, tal discriminação. E por esse entendimento, é que muitos pais e familiares acabam por matricular seus filhos e filhas em instituições de tratamento especializado, na tentativa de “diminuir” a exclusão social advinda

dos diversos espaços sociais (escolas públicas, clubes, espaços de lazer e cultura, etc.).

Para os pais, essa exclusão social é sustentada por dois fatores: ignorância e preconceito. Por que será ignorância? Não temos informações suficientes, ou melhor dizendo, meios de comunicação que esclareçam tais dúvidas sobre as deficiências. Será o problema, falta de informação/conhecimento/esclarecimento ou receio de aceitar/respeitar o outro?

Interessante observar que, atrelado ao fator ignorância está o preconceito. E novamente indago: Preconceito é só falta de conhecimento? Aqui, dialogando com Kassar (1998), vemos o quanto nossa sociedade é permeada por um discurso “igualitário”, “autônomo” que promove a liberdade e participação de todos. No entanto, quem são esses todos?

Segundo Kassar (1998), a sociedade capitalista professa uma ideologia liberal, isto é, de liberdade de escolha, de competição e participação social, em que os indivíduos “mais aptos” vencerão a disputa social, seja ela na escola, no trabalho, nos relacionamentos sociais, enfim, se estabelece um padrão de sujeito capaz de atingir tal sucesso.

Nesse sentido, o preconceito para com as pessoas deficientes se pauta, pois é levado em consideração suas particularidades. Quem disse que o tipo ideal é o homem branco, rico, magro e com suas faculdades mentais “normais”?

Logo, a crítica elaborada por diversos autores em relação às instituições especializadas se fundamenta, em parte, pela anuência junto ao Estado, pois as mesmas ocupam um lugar que, em tese, deveria ser ocupado pela esfera estatal, e no momento atual está sendo compartilhada a responsabilidade com a sociedade civil.

Para Kassar (1998, p 12),

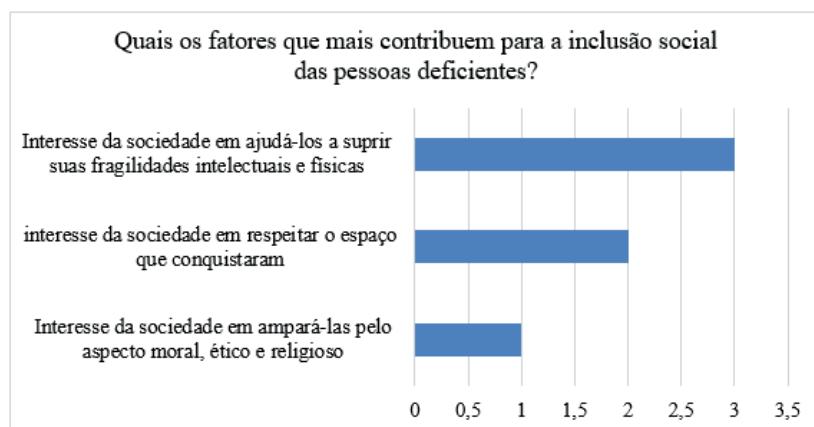
O discurso hegemonic na educação especial é sustentado pelo pensamento liberal, cujos princípios fundam-se, como vimos, sobre a crença na evolução “natural” da sociedade e no desenvolvimento livre das potencialidades “naturais” do indivíduo. Podemos dizer que, atualmente, esse discurso encontra sustentação no pensamento neoliberal, que preconiza a organização autônoma da população na formação

de associações privadas, de tal modo que estas, ao se responsabilizarem por serviços de atendimento de setores da sociedade, através de ações (assistenciais, filantrópicas, comunitárias) de “parceria”, colaboram para o afastamento gradativo do Estado da responsabilidade sobre várias questões (obrigações) sociais (daí a força das instituições privadas).

Aqui, fazemos questão de esclarecer que o objetivo desse trabalho não é demonizar o trabalho realizado pelas instituições especializadas, mas sim, de defesa do papel do Estado frente à demanda social, em especial, as pessoas com deficiências carentes que não são atendidas pela esfera privada. Além disso, devemos ter em mente que em muitas escolas especializadas se realiza um trabalho sério e compromissado, no entanto, limitado, se pensarmos que depois dos muros da escola as crianças e adolescentes encontrarão uma sociedade marcada pela desigualdade econômica, social e cultural.

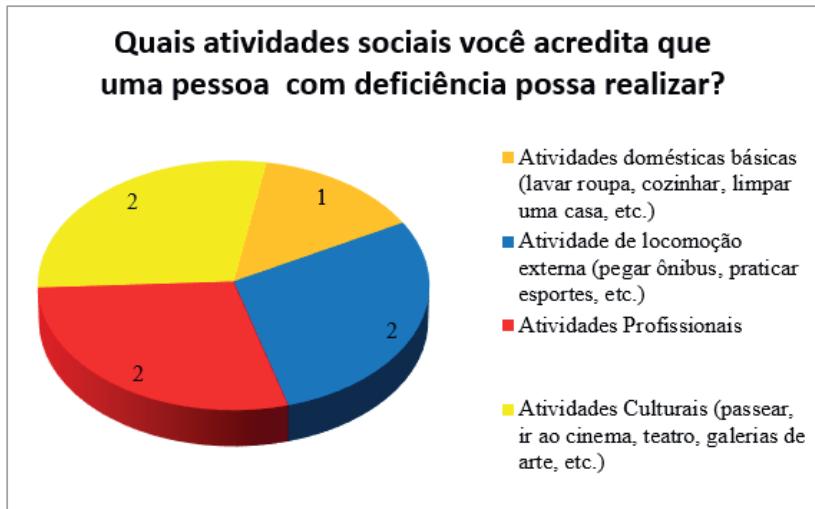
Ao analisarmos três questões referentes às formas de inclusão social das pessoas deficientes, percebemos o quanto forte é o apelo à participação de tais pessoas nos diversos setores sociais.

Gráfico 5: Demonstrativo da inclusão social das pessoas com Deficiência



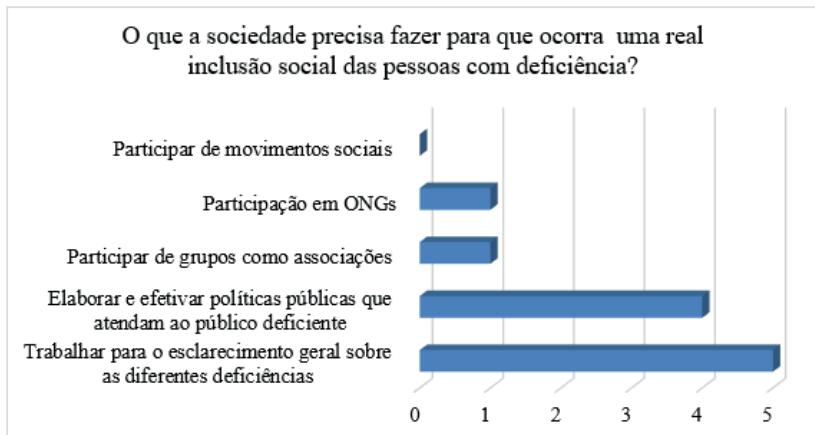
Fonte: Os autores

Gráfico 6: Demonstrativo das atividades sociais na percepção dos sujeitos da pesquisa



Fonte: Os autores

Gráfico 7: Demonstrativo da opinião das necessidades da sociedade para a promoção da inclusão das pessoas com Deficiência



Fonte: Os autores

Ao analisar o primeiro gráfico que aborda a forma de inclusão das pessoas deficientes na sociedade, notamos que os mesmos pais, em sua maioria, que responderam anteriormente não existir inclusão social das pessoas com deficiências, aqui atribuem à sociedade o poder de incluir tais sujeitos, isto é, a inclusão social, na perspectiva dos pais, acontece mediante a aceitação social, portanto, podemos indagar: Então o processo de inclusão social e escolar é passível de se efetivar em uma sociedade preconceituosa e ignorante para com as pessoas com deficiência?

Dessa forma, é possível compreender o desejo e a luta dos pais e familiares de pessoas com deficiências para serem incluídas na sociedade e tal inclusão, na perspectiva de respeitar o outro, com suas particularidades. Para tanto, como nos mostra o gráfico sobre as atividades sociais, é possível a participação de tais sujeitos em todos os segmentos sociais. Todavia esse caminho é árduo e complexo. É necessário mais que um discurso inclusivo, se fazem pertinentes atitudes e compromissos políticos que propiciem o ambiente inclusivo.

Logo, quando verificamos no gráfico que retrata quais atitudes necessárias para tal inclusão social, identificamos que para os pais os pontos fortes a serem trabalhados estão na informação e no esclarecimento sobre as deficiências e na elaboração e efetivação de políticas públicas que atendam a população com deficiência.

Nesse sentido, é muito pertinente a posição da autora (Silva, 2010) quando defende que a luta precisa convergir em exigir do Estado o cumprimento de seu papel enquanto agente responsável pelas políticas públicas e sociais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constitucional/constitucionalcompilado.htm>. Acesso em: 04 jul. 2014.

_____. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lbd.pdf>>. Acesso em:

04 jul. 2014.

ROSENQVIST, J. The concept of integration in school and society in connection with adult quality of life. In: Ease – 8. ed. **Job Possibilities and Quality of Life for Handicapped People in Europe**. v. 8, p. 41-47, 1994.

FERGUSON, D. L.; FERCUSON, P. M. **The future of inclusive educational practice**: construtive tension and the reform potencial for reflective reform. *Childhood Education*, v. 5, p. 302- 308, 1998.

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, M. de C. M. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, set. 1998 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 ago. 2013. doi: 10.1590/S0101-32621998000300003.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial**: História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06 set. 2013. doi: 10.1590/S1413-24782006000300002.

NIRJE, B. The normalization principle and its human management implications. In: KUGEL, Robert B.; WOLFENSBERGER, Wolf. (Eds.). **Changing patterns in residential services for the mentally retarded**. Washington: President's Committee on Mental Retardation, 1969.

SAILOR, W. **Inclusion. President's Comission on Excellence in Special Education Research Agenda Task Force**. Nashville. Tennessee, 2002.

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

SILVA, K. C. B. da. Educação inclusiva: para todos ou para cada um? Alguns paradoxos (in) convenientes. **Pro-Pró-sições**, Campinas, v. 21, n. 1, abr. 2010 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072010000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 ago. 2013. doi: 10.1590/S0103-73072010000100011.

SILVA, S.; VIZIM, M. (orgs.) **Educação Especial:** múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

CAPÍTULO IV

ACESSIBILIDADE E ENSINO SUPERIOR: O IDEÁRIO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ivan Vale de Sousa¹

Introdução

Regida por normas e pareceres legais, a Instituição de Ensino Superior (IES), Universidade, constitui-se como órgão que tem como propósito a formação e a profissionalização do homem. O conhecimento é construído a partir das discussões e das reflexões desenvolvidas nos ambientes acadêmicos, como também, fora deles.

A acessibilidade de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, ao ensino superior, é uma discussão que envolve fatores tais como: adaptações arquitetônicas, comunicativo-tecnológicas, estratégico-pedagógicas e de recursos humanos. Esses recursos pressupõem a mudança nas formas de mediar o conhecimento conforme a diversidade presente no contexto universitário.

Cidadania e direitos humanos são práticas e devem ser vivenciadas nas ações universitárias, nas atitudes docentes e discentes. Refletir sobre o exercício da cidadania no ensino superior significa promover o ingresso e a permanência dos EPAEE² de forma a promover a inclusão e o respeito às diferenças individuais, possibilitando-lhes que se desenvolvam segundo suas potencialidades.

Evidenciar a importância do ensino superior na perspectiva da Educação Inclusiva é função deste trabalho. Tem ainda o propósito de refletir sobre a mudança nas estratégias pedagógicas, arquitetônicas e na qualificação dos recursos humanos. Assim, a inclusão educacional pressupõe um sistema capaz de oferecer as condições necessárias de acesso, permanência e de aprendizagem, sobretudo, na educação superior.

¹ Professor da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG ivan.valle.de.sousa@gmail.com

² Estudantes Público Alvo da Educação Especial.

Educação Especial: Abordagem Reflexiva

A Educação Especial é uma forma de atendimento às pessoas com deficiência oferecendo a elas condições necessárias na aquisição do conhecimento e de acesso aos espaços educacionais. Essa modalidade de ensino e aprendizagem tem tornado acaloradas as discussões sobre o processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência, uma questão de necessidade.

No capítulo V, artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 atualizada em 5 de maio de 2013, define Educação Especial como “[...] modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” (BRASIL, 1996, p. 33).

Na pós-modernidade os direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais são garantidos e assegurados por força de lei e de acordos firmados entre governos. Exemplo dessa parceria foi a criação da Declaração de Salamanca (1994), a partir do Congresso Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais organizado pelo Governo espanhol em parceria com a UNESCO, realizado de 7 a 10 de junho de 1994 em Salamanca, Espanha.

O objetivo do Congresso, segundo documento da Unesco (1994) consistia em estabelecer uma política e orientar os governos, organizações internacionais, organizações de apoio nacionais, organizações não governamentais e outros organismos, através da implementação da Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática na área das Necessidades Educativas Especiais.

As conquistas sociais e educacionais das pessoas com deficiência nem sempre foram fáceis. Por isso, por meio de um recorte histórico serão abordadas as fases da Educação Especial nas políticas de acessibilidade em tempos pós-modernos.

A história do atendimento e socialização dos deficientes tinha como cenário o desprezo, a inacessibilidade ao convívio em sociedade. A maioria era jogada à própria sorte, assim: “[...] da mesma forma que na antiguidade, alguns continuavam a ser ‘aproveitados’ como fonte de diversão, como bobos da corte,

como material de exposição, etc." (BRASIL, 2000, p. 9).

Na Antiguidade, a pessoa com deficiência não era considerada, tampouco vista como ser humano. Com o advento da Idade Média, a deficiência passou a ser compreendida a partir do sobrenatural, mantendo-se restrita ao estudo metafísico, "[...] sendo a pessoa considerada ora demoníaca, ora possuída pelo demônio, ora expiador de culpas alheias, ou um aplacador da cólera divina a receber, em lugar da aldeia, a vingança celeste, como um para-raios." (PESSOTI, 1994, apud BRASIL, 2000, p. 11).

Com o advento do século XVI algumas mudanças começaram a emergir no campo social, político, econômico, como também na forma de pensar ou conceber as filosofias. A Igreja começou a enxergar as pessoas com deficiência como criaturas de Deus e por isso devia ser "assegurado" a elas o direito de viver a partir de suas condições.

Compreender a historicidade do atendimento às pessoas com deficiência pressupõe evidenciar os distintos períodos pelos quais a sociedade passou para que se chegasse à chamada Era da Inclusão. Assim, como um exercício didático, as fases históricas do atendimento dos deficientes são demonstradas, a seguir.

- 1. Fase da Exclusão:** Nenhuma atenção educacional. A sociedade simplesmente ignorava, rejeitava, perseguiu e explorava estas pessoas, então consideradas "possuídas por maus espíritos ou vítimas da sina diabólica e feitiçaria".
- 2. Fase de Segregação Institucional:** Excluídos da sociedade e da família, pessoas deficientes eram geralmente atendidas em instituições por motivos religiosos ou filantrópicos e tinham pouco ou nenhum controle sobre a qualidade da atenção recebida.
- 3. Fase da Integração:** Surgiram classes especiais dentro das escolas comuns, o que aconteceu não por motivos humanitários e sim para garantir que as crianças deficientes não "interferissem no ensino" ou não "absorvessem as energias do professor" a tal ponto que o impedissem de "instruir adequadamente o número de alunos geralmente matriculados numa classe".
- 4. Fase da Inclusão:** Países desenvolvidos como os EUA, o Canadá, assim como Espanha

e a Itália foram pioneiros na implantação de classes inclusivas. Boa parte da literatura pertinente às práticas inclusivistas na educação começa na década de 90. (SANTOS, 2001 apud CABOATAN, 2008, p. 31).

Assim, a educação das pessoas com deficiência compreendeu as fases de inserção educacional ao processo de inclusão, característica da contemporaneidade. Tomando como ponto de discussão os modelos integração e inclusão, é válido refletir sobre as concepções e ideologias políticas ligadas a cada um. Vale ressaltar que o processo de escolarização dos deficientes, sempre teve por base e padrão os moldes da educação das pessoas sem deficiência.

No Brasil, os primeiros movimentos de apoio à escolarização das pessoas com deficiência remontam à fase imperial. É certo que os atendimentos não eram exatamente o que se pretendia oferecer aos deficientes, mas considerando o período, atribui-se a preocupação com as práticas integracionistas no atendimento e na instrução desses sujeitos. No recorte histórico a seguir, pode-se observar parte da trajetória.

Quadro 01 – Atendimento as pessoas com deficiência no Brasil

Regime de Governo	Ano	Instituição	A que se destinava
IMPÉRIO	1854	Instituto dos Meninos Cegos ³	Pessoas cegas
IMPÉRIO	1857	Instituto dos Surdos Mudos ⁴	Pessoas surdas
REPÚBLICA	1926	Instituto Pestalozzi	Pessoas com deficiência intelectual
REPÚBLICA	1945	Sociedade Pestalozzi	Pessoas com superdotação (primeiro atendimento)
REPÚBLICA	1954	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE	Apoiar os pais e familiares de excepcionais

Fonte: Mazzotta, 2011, p. 27

A preocupação com a escolarização das pessoas com necessidades especiais, sobretudo cegueira e surdez, tem início no Brasil Império, mesmo que de maneira deficitária, são os primeiros registros de atendimento especializado ao um número mínimo de pessoas.

Foi precisamente em 12 de setembro de 1854 que a

³ Atualmente, Instituto Benjamin Constant (IBC).

⁴ Atualmente, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

primeira providência neste sentido foi concretizada por D. Pedro II. Naquela data, através do Decreto Imperial nº 1.428, D. Pedro II fundou, na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. [...]. Mais tarde, em 24 de janeiro de 1891, pelo Decreto nº 1.320, a escola passou a denominar-se Instituto Benjamim Constant (IBC), em homenagem a seu ilustre e atuante ex-professor de Matemática e ex-diretor, Benjamin Constant Botelho de Magalhães. Foi ainda D. Pedro II que, pela Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857, portanto, três anos após a criação do Instituto Benjamim Constant, fundou, também no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. [...]. Em 1957, ou seja, cem anos após sua fundação, pela Lei nº 3.198, de 6 de julho, passaria a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). (MAZZOTTA, 2011, p. 28-29, grifos do autor).

Em ambos os Institutos, algum tempo depois da inauguração, foram instaladas oficinas para a aprendizagem de ofícios. Oficinas de tipografia e encadernação para os meninos cegos e de tricô para as meninas; oficinas de sapataria, encadernação, pautação e douração para os meninos surdos. (SUCOW DA FONSECA, 1986).

A proposta de atendimento às pessoas com deficiência até o ano de 1872 era restrita apenas aos deficientes visuais e aos surdos. À medida de constituir os atendimentos em termos nacionais podia-se dizer que era precária, pois “[...] com uma população de 15.848 cegos e 11. 595 surdos, atendiam 35 cegos e 17 surdos.” (MAZZOTTA, 2011, p. 30).

Segundo Perez et al (2013), em 1973, foi criado no Ministério da Educação e Cultura (MEC) o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável pela gerência da Educação Especial no Brasil do ideário integralista, que impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação.

Com a instalação do Instituto Benjamim Constant (IBC) e do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) abriu-se a possibilidade de discussão da educação das pessoas com deficiência no 1º Congresso de Instrução Pública, em 1883. Convocado pelo Imperador em dezembro de 1882. Entre os temas do

referido congresso figurava a sugestão de currículo e formação de professores para cegos e surdos. (MAZZOTA, 2011).

É perceptível que a preocupação com o atendimento dos deficientes e de políticas públicas que assegurem o direito de utilizar os mesmos espaços de aprendizagens e de convívio social é uma proposta que vem se ampliando com a criação de leis, decretos e portarias.

O processo de integração tinha por fundamento o *princípio da normalização*, o qual estabelecia aos deficientes o direito de usufruir das condições de vida normal na comunidade de origem, participando das mesmas atividades sociais educacionais e de lazer assim como as demais pessoas, na medida de suas possibilidades. (GLAT, 1998).

A integração vista por alguns pesquisadores como fator negativo, não deve ser tomada enquanto modelo errôneo, mas como forma de entendimento, na abertura de caminhos para aprimoramento das práticas e ações às pessoas com deficiência. Na contemporaneidade se fala muito sobre inclusão no contexto da escola regular, a qual inicia na educação infantil à educação superior. À luz da Educação Inclusiva, o espaço educacional, pressupõe a mudança nas estruturas físicas, concebendo esse espaço no qual,

[...] os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças. Nas escolas inclusivas, ninguém se conforma a padrões que identificam os alunos como especiais e normais, comuns. Todos se igualam pelas suas diferenças. [...] impõe uma escola em que todos os alunos estão inseridos sem quaisquer condições pelas quais possam ser limitados em seu direito de participar ativamente do processo escolar, segundo suas capacidades [...]. (RAPOLI et al, 2010, p. 8-9).

Além da transformação arquitetônica promovida nas instituições de ensino, é necessário pontuar que as estratégias também devem ser acessíveis a todos os formandos, promovendo ações inclusivas em prol da educação de qualidade para todos. Incluir é estender as mesmas oportunidades de socialização,

desenvolvimento e construção do conhecimento sistematizado, ter acesso às instituições e apoio para a permanência nelas.

Para Sassaki (1997) a inclusão é

Um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. [...] Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. (SASSAKI, 1997, p. 41).

Já para Mantoan (2003) a inclusão tem como ponto de partida,

[...] nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós [...] Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com o outro. (MANTOAN, 2003, p. 25).

Segundo Mendes (2002), a concepção de inclusão,

[...] se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade. Isto significa garantia de acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo ou grupo social. (MENDES, 2002, p. 2).

Outro ideário sobre a temática inclusiva é proposta por Ferreira (2005), e pode ser entendida a partir de,

[...] uma filosofia que valoriza ações de inclusão presupõe, habilidades e necessidades [do ser humano] como natural e desejável, trazendo para cada comunidade a oportunidade de responder de forma que

conduza à aprendizagem e do crescimento da comunidade como um todo, e dando a cada membro dessa comunidade um papel de valor. (FERREIRA, 2005 apud CSEI n.d: p 1)

A inclusão é um processo gradual e dinâmico e por isso requer estudos, discussões e reflexões sobre as políticas de fortalecimento da escola como espaço de todos. Incluir é de fato “[...] um processo espontâneo e subjetivo que envolve direta e pessoalmente o relacionamento entre seres humanos.” (GLAT, 1998, p. 16). Nesse processo nenhuma pessoa é considerada superior ou inferior à outra, equiparando-se sobre as diferentes formas de construir conhecimentos e sistematizá-los.

Os avanços sobre o processo de escolarização dos estudantes da Educação Especial devem ser considerados de forma a proporcionar a ampliação de atendimento que potencialize habilidades, embora, sabe-se, que muito precisa, ainda, ser feito, uma vez que:

[...] é exatamente porque inclusão significa e traz implícito a ideia de uma escola que adapte às necessidades de seus alunos, enquanto integração significa a adaptação dos alunos a uma instituição e suas normas e fazeres, para que seja legítima a permanência do mesmo. (VARGAS, 2006, p. 133).

Incluir não significa apenas aceitar o discente na escola regular, sem que sejam ofertadas as condições interacionais com o conhecimento e a conquista de espaço no âmbito educacional; incluir pressupõe valorizar a identidade dos sujeitos, considerando as necessidades especiais de aprendizagem. O deficiente precisa ser considerado enquanto aluno-pesquisador que constrói e desconstrói hipóteses sobre o conhecimento científico, também na educação superior.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) com a missão de apoiar as instituições públicas escolares, assim como na organização e na promoção do Atendimento Educacional Especializado - AEE⁵, além de proporcionar, assegurar e fortalecer o

⁵ Foi instituído pelo Decreto nº. 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE destina

processo de inclusão na escola regular, por meio da Portaria nº. 13, de abril de 2007, estabelece o Programa de Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais.

À luz do Atendimento Educacional Especializado, as Salas de Recursos Multifuncionais são fundamentais para a aquisição, a complementação e a suplementação dos saberes aos alunos da Educação Especial.

As Salas Multifuncionais são espaços localizados nas escolas de educação básica, onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado – AEE. Essas salas são organizadas com mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos público alvo da educação especial, em turno contrário à escolarização. (SANTOS, 2010, p. 31).

A escolarização dos EPAEE é um processo que se constrói na educação infantil, no qual o saber vai sendo sistematizado, perpassando pelo ensino fundamental, médio e superior. Nessas fases, a identidade dos sujeitos envolvidos é construída a partir da interação, socialização entre os pares e os demais alunos. A escola deve ter o cuidado de não formar entre os estudantes grupo dos ‘especiais’ ou dos ‘privilegiados’, tornando esse ideário como uma fragmentação, contrário ao que propõe o processo inclusivo.

Em meio à proposta, evidenciar a preocupação também com a continuidade acadêmica, oferta de estratégias que dialoguem com as necessidades práticas, proporcionando uma educação livre de todas as formas de discriminação e preconceitos, além de,

[...] procurar exercer suas atividades tendo em vista a prestação de um ensino de qualidade. Este ensino

recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) ao AEE de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular, admitindo o cômputo duplo da matrícula desses alunos em classes comuns e ensino regular público e no AEE, concomitantemente, conforme registro no Censo Escolar. (SANTOS, 2010).

de qualidade terá a ver, necessariamente, com alunos sem necessidades especiais e alunos com necessidades especiais, em classes ditas regulares, com professores a lecionarem uma população muito mais diversificada de alunos. (CORREIA, 2001, p. 125).

Em todos os níveis de ensino, o professor precisa repensar sua prática, refletindo de que forma suas atitudes e ações estão contemplando as necessidades de aprendizagem dos EPAEE, pois a qualidade no ensino não depende apenas de investimentos nas estruturas físicas, mas também, das metodologias refletidas nas práticas docentes. Por isso, a inclusão escolar, pressupõe:

[...] repensar as metodologias de ensino [...]. O processo ensino-aprendizagem ainda tem um caráter de transferência de informação e que requer para isso o uso de técnicas que servem de alicerce para esse tipo de prática, é difícil para o professor [...] pautar seu trabalho em um ensino significativo para seus alunos e se ver no processo como um mediador e aprendiz. (VARGAS, 2006, p. 134).

A transformação de atitudes excludentes em ações inclusivas no espaço escolar viabiliza o acesso às diferentes formas de aprendizagem e das estratégias necessárias à construção de conhecimento que se complementam na maneira de assegurar os mesmos desafios e as intencionalidades de saberes, sistematizando-os na promoção do conhecimento e no convívio social.

A Acessibilidade ao Ensino Superior

A acessibilidade dos estudantes público alvo da Educação Especial à educação superior representa a promoção no compartilhamento das mesmas possibilidades de ingresso, permanência e aprendizagem, de forma que possam ser vistos enquanto sujeitos com direitos e deveres. No contexto da educação universitária, a inclusão precisa ser encarada como o exercício pleno da cidadania, com base nos princípios éticos e sociais.

Na educação superior, os desafios se ampliam e as possi-

bilidades de aprender conforme as necessidades dos estudantes com deficiência precisam de adaptações que contemplem os anseios do público da Educação Especial. Uma dessas formas é a utilização das Tecnologias Assistivas, tais como, os leitores de telas, *softwares* (entre eles, o Sistema Dosvox⁶ e o Projeto Mecdaisy⁷), a complementação do quadro de funcionários das instituições de ensino superior com intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras), entre outros, que constituem a política de acessibilidade ao ensino das universidades.

A inclusão no ensino superior não objetiva apenas alcançar dados quantitativos relacionados às matrículas, mas qualitativamente, pois “[...] o Brasil está em um momento, no qual a democratização do acesso e permanência na universidade de grupos socialmente desfavorecidos está obtendo maior espaço.” (MIRANDA, 2006, p. 7).

A garantia de participação na sociedade segundo as especificidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais caracteriza-se como vertente da política de acessibilidade. Por isso, a acessibilidade é compreendida como:

[...] um processo dinâmico, associado não só ao desenvolvimento tecnológico, mas principalmente ao desenvolvimento da sociedade. Apresenta-se em estágios distintos, variando de uma sociedade para a outra, conforme seja a atenção dispensada à diversidade humana, por essa sociedade, à época. (TORRES; MAZZONI; ALVES, 2002, p. 38).

Incluir é respeitar as diferenças, ofertando as condições de desenvolvimento de forma igualitária a todas as pessoas. A acessibilidade visa à eliminação arquitetônica, comunicacional, tecnológica e a inserção de profissionais habilitados para o atendimento ao público da Educação Especial.

⁶ É um sistema para microcomputadores que se comunica com o usuário por meio de síntese de voz, viabilizando, deste modo, o uso de computadores por deficientes visuais, que adquirem assim, um alto grau de independência nos estudos e no trabalho.

⁷ Possibilita a geração de livros digitais falados e sua reprodução em áudio, gravado ou sintetizado. Apresenta facilidade de navegação pelo texto, permitindo a reprodução sincronizada de trechos selecionados, o recuo e o avanço de parágrafos e a busca de seções ou capítulos.

Para Santarosa (2002) apud Quaresma (2002), as tecnologias assistivas podem ser entendidas como conjunto de recursos, que de alguma maneira, contribuem para proporcionar ao público da Educação Especial maior independência, qualidade de vida e inclusão social. Esses recursos vão desde uma bengala, um par de óculos, uma cadeira de rodas, até complexos sistemas computadorizados que permitem o controle do ambiente e até a própria expressão do indivíduo.

Já para Bersch (2007), é um termo ainda novo, para identificar todo o arsenal de Recursos e Serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, consequentemente, promover vida independente e inclusão.

O Decreto nº 5.296/2004 determina que os projetos arquitetônicos, urbanísticos, comunicativos, informativos e a execução de quaisquer obras em prédios públicos ou coletivos, devem obedecer aos critérios de acessibilidade e às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Assim, as instituições devem adequar-se para o atendimento às pessoas com deficiência.

Nesse sentido, o contexto universitário se torna diverso quando propõe as adaptações curriculares e arquitetônicas. Para os deficientes, principalmente, a universidade representa a transformação de realidades e o prestígio social proporcionado pela instituição a partir da formação acadêmica. Por isso,

[...] ao refletir sobre a universidade pública numa ótica de formação e de democratização, estamos assumindo uma posição clara contra exclusão enquanto relação social e tornando-a como um direito do cidadão. (CHAUÍ, 2004 apud CASTANHO; FREITAS, 2005, p. 1).

Permitir acessibilidade no espaço das Instituições de Ensino Superior é repensá-lo como prioridade à construção de conhecimento considerando a relação social como forma de respeito à diversidade, valorizando as potencialidades e respeitando as diferenças. Esse acesso precisa considerar as intencionalidades presentes no planejamento e, posteriormente, na avaliação das aprendizagens.

E como repensar o processo avaliativo para as pessoas com deficiência presente no ensino superior? Uma das formas é refletir sobre a ação de planejar e, isso pressupõe ressignificar as aprendizagens. O planejamento e a adaptação curricular ou currículo em movimento são possibilidades que permitem aos alunos da Educação Especial sistematizar o conhecimento. Em uma proposta inclusiva o planejamento como recurso de acessibilidade é entendido como:

[...] instrumento direcional de todo o processo educacional, pois estabelece e determina as grandes urgências, indica as prioridades básicas, ordena e determina todos os recursos e meios necessários para a consecução de grandes finalidades, metas e objetivos da educação. (MENEGOLLA; SANT'ANNA, 2001, p. 40).

O planejamento no contexto da inclusão é um instrumento construído colaborativamente considerando a diversidade de culturas, costumes e saberes inerentes à sala de aula. Assim, a organização do planejamento deve ser feita de forma flexível, adaptando-se enriquecedoras situações cotidiano-pedagógicas.

O planejamento segundo Luckesi (2001) é um ato ao mesmo tempo político-social, científico e técnico, já que requer compromisso com as consequências sociais e políticas, o conhecimento rigoroso da realidade e os meios eficientes para a obtenção de resultados.

Em relação à avaliação é necessário pensar até que ponto as práticas avaliativas são excludentes ou inclusivas. Qual seria a principal intencionalidade da avaliação no ensino superior para os alunos da Educação Especial? Como avaliá-los? As práticas docentes são inclusivas e isso permite avaliar? E a autoavaliação não seria um processo interessante? Não seria um excelente momento refletir com o aluno sobre sua atuação a partir da autoavaliação? E o trabalho docente, como o professor se enxerga no processo de avaliação inclusivo?

Esses questionamentos podem ser contemplados a partir de ações que viabilizem e compreendam que a avaliação não é um processo com fim estabelecido, mas construção e sistematização do saber continuamente. Para o professor, a avaliação é

um instrumento pedagógico e não tem por função punir e sim auxiliar na tomada de decisões, planejar e executar estratégias que incitem ao conhecimento.

A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, consequentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática. (CALDEIRA, 2000, p. 122).

Facilitar e adaptar o acesso ao conhecimento não têm o mesmo significado. Facilitar é apenas propor atividades ao estudante com deficiência diferenciadas do restante do grupo, isto é, tarefas sem desafios e que não avaliam o conhecimento do aluno. Enquanto que adaptar pressupõe manter os desafios propostos, considerando as especificidades dos discentes e as dificuldades locomotivas, auditivas, visuais, cognitivas e altas habilidades na proposição das atividades de forma significativa.

Adaptar uma atividade não significa minimizar o processo avaliativo, mas torná-lo dinâmico, despertando o olhar para as peculiaridades estudantis, oferecendo os recursos e métodos necessários à construção conceitual.

Na proposta da inclusão uma das funções da Universidade é promover os recursos que viabilizem aos acadêmicos construírem, de forma crítica, novos conhecimentos, tendo a pesquisa como direcionamento. As Instituições de Ensino Superior precisam manter um diálogo com as instituições que atendem às pessoas com deficiências.

Sem dúvida houve conquistas e para tanto basta considerar a retrospectiva histórica da Educação Especial e lembrar algumas de suas fases: a “eliminação”, não só da própria deficiência, mas também das pessoas que eram “eliminadas”; o misticismo; o assistencialismo; a integração, onde, realmente, obtivemos grandes ganhos e avanços. Apesar das tendências apontarem para a fase da Inclusão, sua efetivação na História, em

minha opinião, ainda será por acontecer e cabe a todos nós, cidadãos, prepará-la. (PICCHI, 2002, p. 14)

As práticas docentes e as aprendizagens discentes na Universidade são construídas e compartilhadas na relação entre gestores, professores, funcionários e alunos. O caráter social e o prestígio que a educação superior proporciona aos seus usuários desperta também nos discentes com necessidades educacionais especiais a capacidade de construir, produzir e sistematizar o conhecimento. Assim, o ensino superior se constrói a partir de práticas inclusivas, como base no respeito e na plenitude do exercício da cidadania.

A Formação Docente na Perspectiva da Inclusão

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) é o órgão responsável por gerir a qualidade nas Instituições de Ensino Superior no país, em parceria com o Conselho de Aperfeiçoamento Profissional de Ensino Superior (CAPES), avalia os cursos de pós-graduação, conceituando-os a partir das produções e formação docente. O conhecimento pertinente à docência universitária pressupõe que os professores sejam capazes de construir conhecimentos, a partir de pesquisas que avaliem as teorias de aprendizagens, contribuindo com a produção do saber científico no contexto nacional e internacional.

Os cursos de licenciaturas permitem que os professores em formação reflitam sobre as formas de mediar o conhecimento e repensar a escola como espaço inclusivo. Entretanto, a formação docente precisa ser revista, pois “[...] parte da aprendizagem da profissão docente só ocorre e só se inicia em exercício [...] o exercício da profissão é condição para consolidar o processo de tornar-se professor.” (GUARNIERE, 2002, p. 9).

Nessa perspectiva, têm-se os professores em exercício e aqueles em formação inicial. Aos docentes em exercício é necessário refletir sobre o processo de formação continuada e como as discussões levantadas na coletividade podem transpor a criação ou adaptação de metodologias visando atender a diversidade presente na Universidade e, como as aulas podem ser inclusivas. Aos professores em formação inicial cabem refletir

sobre as possibilidades de aprendizagem e sobre a prática que se insere no contexto da diversidade escolar e de como mediar os saberes necessários ao desenvolvimento dos estudantes da Educação Especial.

A Universidade na perspectiva da inclusão oferece as condições de desenvolvimento intelectual, promovendo a acessibilidade às fontes do conhecimento e da produção científica. Outra questão a ser considerada nas Instituições de Ensino Superior se refere ao quadro funcional, a inserção de profissionais habilitados na área da Educação Especial, nas Instituições fundamentando a parceria entre educador e aluno,

[...] na concepção em prática, na confiança e na aceitação incondicional do aluno como um ser capaz de se auto construir, traçando as diretrizes para o seu próprio desenvolvimento e aprendizagem. Partindo do princípio de que cabe ao educador desenvolver seu próprio estilo para facilitar a aprendizagem dos alunos, enfatiza-se, na prática pedagógica, não os métodos e as técnicas de ensino, mas a relação que se estabelece entre professor e os alunos no desenvolvimento de um clima que possibilite a liberdade para aprender. (MARQUES, 2001, p. 66).

Muitos obstáculos já foram ultrapassados por meio da criação de leis, decretos e da luta das organizações sociais em favor dos direitos do deficiente. No que se refere às pessoas com surdez ou deficiência auditiva, uma dessas conquistas é referente à inserção da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia. Entretanto, a inserção dessa língua nos currículos superiores não garante uma educação nos princípios éticos e inclusivos; é necessário, compreender a inclusão como uma forma de ingresso, respeito, permanência e condições de desenvolvimento educacional e profissional.

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. (BRASIL, 2002).

Outra questão que merece destaque é a utilização do Sis-

tema Braille⁸ no currículo e na formação de professores. Esse código não constitui obrigatoriedade nos currículos de formação de professores, tampouco está assegurado por força de lei assim como a Língua de Sinais, porém, é importante considerar que a escrita e leitura em braile também devem ser consideradas e inseridas na formação e na capacitação docente; quanto mais professores tiverem contatos com alunos com surdez, deficiência auditiva e visual, compreendendo a Língua Brasileira de Sinais e as especificidades do Sistema Braille, mais significativas se tornarão as formações docentes.

Essa relação precisa ser construída e vivenciada na Educação Básica perpassando pelo Ensino Superior de forma que os estudantes com deficiência sejam compreendidos como autores de suas histórias e, a partir das condições acessíveis possam direcionar novos sentidos nas suas vivências e realidades sociais.

Na Educação Superior, o professor constrói saberes que não se faz na individualidade, mas no exercício de sua prática, reconhecendo as peculiaridades do aluno com necessidades educacionais especiais oferecendo-lhe as condições de aprendizagem. Nessa perspectiva, o professor no ensino superior é, também, um ser em construção, que fundamenta seus ideários por meio da pesquisa, aprende e reaprende na coletividade da formação de professores como “[...] uma estratégia [...] que pode aumentar sua capacidade de enfrentar a complexidade, as incertezas e as injustiças na escola e na sociedade.” (ZEICHNER apud PIMENTA, 2005, p. 30).

A inclusão no ensino superior precisa ser percebida como garantia de direitos, da permanência e na promoção de educação de qualidade às pessoas com e sem deficiência. Entretanto, a inclusão não depende apenas do trabalho docente e do envolvimento do aluno. É necessário que haja “[...] investimentos em materiais pedagógicos, em qualificação de professores, em infraestrutura adequada para ingresso, acesso e permanência e estar atento a qualquer forma discriminatória.” (MOREIRA, 2005, p. 43).

⁸ É constituído por 64 sinais em relevo cuja combinação representa as letras do alfabeto, os números, as vogais acentuadas, a pontuação, as notas musicais, os símbolos matemáticos e outros sinais gráficos. É, portanto, a forma de leitura e escrita das pessoas com deficiência visual, cegueira, Louis Braille é o representante dessa grafia.

No atendimento ao público da Educação Especial, é necessário, que o professor se atualize constantemente, compreenda sobre as discussões, os impasses e avanços referentes à temática. Vale ressaltar que, a formação de professores é uma ação que ultrapassa as questões de saber finalizado. A capacitação docente permite ao professor construir “[...] uma postura e uma prática reflexiva devem construir as bases de uma análise metódica, regular, instrumentalizada, serena e causadora de efeitos” (PERRENOUD, 2002, p. 47).

À luz da política de educação de qualidade, as Instituições de Ensino Superior refletem de que forma a acessibilidade está sendo promovida nos seus interiores e nas estratégias de acesso ao conhecimento científico. Por isso, os professores da Educação Superior precisam buscar novos saberes conforme a diversidade presente nos cursos.

Considerações Finais

O acesso ao ensino superior é um direito assegurado e por isso precisa considerar as especificidades dos estudantes no contexto das instituições. Entretanto, tornar acesso significativo pressupõe dialogar com as mudanças pedagógicas e atitudinais, das transformações arquitetônicas e comunicacionais tornando a Universidade espaço de produção e divulgação do conhecimento.

Amenizar as barreiras comunicacionais às pessoas com deficiência nas Instituições de Ensino Superior significa promover um diálogo com as instituições sociais que trabalham com o público da Educação Especial desenvolvendo práticas acessíveis com a utilização das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, isto é, Tecnologias Assistivas, firmando parcerias entre a Universidade e as instituições sociais de forma a criar mecanismos, preparação do quadro de funcionários que dialogue com as transformações emergentes.

Oferecer acesso ao Ensino Superior às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação é compreender a acessibilidade nas propostas pedagógicas inclusivas e de mobilidade nas Universidades. As propostas metodológicas inclusivas nas Instituições de Ensino Superior despontam com a inserção da Língua Brasileira de

Sinais nos currículos de formação inicial docente, da produção de textos em caracteres braile, do acesso aos cadeirantes e da abertura de editais objetivando a contratação de profissionais habilitados na área da Educação Especial para compor o quadro de professores do magistério superior.

A Universidade com práticas inclusivas é aquela que proporciona acesso ao convívio social, ao conhecimento científico-cultural e sua produção aos alunos com e sem deficiência. Que se reinventa e se adapta a partir das necessidades educacionais de seus usuários e que comprehende o currículo como documento em constantes modificações.

Assim, espera-se que as discussões sobre a temática incitem gestores e professores a repensar sobre as práticas de inserção e inclusão dos estudantes da Educação Especial no Ensino Superior, assegurando-lhes o direito de ingresso, permanência e de aprender com qualidade, valorizando as políticas em direitos humanos no contexto das Instituições de Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

BERSCH, R.C.R. **Design de um serviço de tecnologia Assistiva em Escolas Públicas.** 2007. 231 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Design, Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, 2007. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/18299/000728187.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2012.

BRASIL. **Garantindo o Acesso e Permanência de todos os alunos na escola:** alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEESP, 2000. 31 p. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seesp/pdf/cartilha01.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2012.

_____. **Lei nº 10. 436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: SEESP/MEC, 2002.

_____. **Atendimento Educacional Especializado. Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado:** aspectos legais e orientações

pedagógicas. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: SEESP/MEC, 2007. 45 p.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 8. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. 45 p. Disponível em: <[http://www.bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamera/2762/ldb_5ed.pdf?](http://www.bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamera/2762/ldb_5ed.pdf?>)>. Acesso em: 26 set. 2013.

CABOATAN, S. F. M.. **Inclusão:** aprendizagem ou convivência. 2008. 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia de Graduação), Faculdade de Medicina do ABC, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.crda.com.br/tccdoc/42pdf>>. Acesso em: 22 set. 2012.

CALDEIRA, A. M. S. Ressignificando a avaliação escolar. In: CALDEIRA, A. M. S. **Comissão Permanente de Avaliação Institucional.** Universidade Federal de Minas Gerais/ PAIUB. Belo Horizonte: PROGRAD/ UFMG, 2000.

CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista do Centro de Educação**, n. 27, 2005. Disponível em: <<http://www.coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2006/01/a.6.htm>>.

Acesso em: 23 set. 2012.

CSEI. **Index para a Inclusão**, Centro de estudos sobre a Educação Inclusiva. Bristol, Inglaterra. 2000.

CORREIA, L. M. Educação Inclusiva ou Educação Apropriada? In: RODRIGUES, D. (Org.) **Educação e Diferença**. Portugal: Porto Editora, 2001.

GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiências:** uma reflexão. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.

FERREIRA, W. B. Educação Inclusiva: será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? **INCLUSÃO, Revista de Educação Especial**. Ministério da Educação. Out. 2005. p.40-46. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2012.

GUARNIERE, M. R. (Org.) **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. Campinas: Autores Associados, 2000.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e preposições. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARQUES, L. P. **O Professor de alunos com deficiência mental**: concepções e pedagógica. Juiz de Fora: UFJF, 2001.

MAZZOTA, M. J. S. **Trabalho docente e formação de professores de Educação Especial**. São Paulo: EPU, 1993.

_____. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 231 p.

MENDES, E. G. Perspectivas para a Construção da Escola Inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S., CRISTII, S. (Org.). **Escola Inclusiva**. 1. ed. São Carlos: EDUFSCar, 2002, v.1, p. 61-85.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. **Por que planejar? Como planejar?** 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MIRANDA, T. G. A inclusão de pessoas com deficiência na universidade. In: Seminário de Pesquisa em Educação Especial, 2., 2006. Vitória, ES. **Anais...** Vitória, ES: UFES, 2006.

MOREIRA, L. C. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Revista de Educação Especial**. Santa Maria, n. 25, p. 37-48, 2005. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em: 18 jun. 2012.

PERRENOUD, P. A prática reflexiva e o ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica. In: SCHILLING, Cláudia (Trad.) **Saber refletir sobre a própria prática**: objetivo central da formação de professores. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

PEREZ, D. J. G. et al. **Caderno de formação**: tecnologia assistiva, projetos e acessibilidade – promovendo a inclusão escolar. Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Extensão;

Centro de Programa para a Inclusão Digital, Escolar e Social. 6. ed. Presidente Prudente: MEC/ SECAD, 2013.

PICCHI, M. B. **Parceiros da Inclusão Escolar**. São Paulo: Artes & Ciência, 2002.

PIMENTA, S. G. (Org.) Saberes pedagógicos e atividades docentes. In: PIMENTA S. G. **Formação de Professores**: identidade e saberes da docência. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

QUARESMA, C. R. T. Tecnologias acessíveis: uma possibilidade de inclusão sociodigital para pnes a partir da formação de professores. In: XVII SEMINÁRIO INTERINSTITUCIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, XV MOSTRA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E X MOSTRA DE EXTENSÃO 6, 7 e 8 de novembro. Cruz Alta - RS. **Anais...** Cruz Alta - RS: UNICRUZ, 2002. Disponível em: <<http://www.unicruz.edu.br/seminario/downloads/anais/cchc/tecnologias%20%20acessiveis%20uma%20possibilidade%20de%20inclusao%20sociodigital%20.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2012.

RAPOLI, E. A. et. al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. 48 p.

SANTOS, M. T. C. T. O Projeto Político Pedagógico, Autonomia e Gestão Democrática. In: RAPOLI, Edilene Aparecida et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. 48 p.

SASSAKI, R. K. **Inclusão construindo uma sociedade para todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nua, 1997.

FONSECA. C. S. da. **História do ensino industrial no Brasil**. v. 3. Rio de Janeiro: Senai/DN, 1986.

TORRES, E. F.; MAZZONI, A. A.; ALVES, J. B. M. **A Acessibilidade à Informação no Espaço Digital**. Ci. Inf. Brasília. v. 31, n. 3, p. 83-91, set./dez., 2002.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

Disponível em: <<http://www.educacaoonline.br>> Acesso em:
20 jun. 2012.

VARGAS, G. M. S. A inclusão no ensino superior: a experiência da disciplina Prática Pedagógica – Prática de Ensino de uma turma de alunos cegos e com baixa visão. **Ponto de Vista**. Florianópolis, nº 8, p. 131-138, 2006. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>> Acesso em: 21 set. 2012.

CAPÍTULO V

O NOVO PNE (2014-2024), O AEE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Márcia Guimarães de Freitas¹

Natália Luiza da Silva²

Jane Maria dos Santos Reis³

Introdução

O presente capítulo tem como objetivo analisar o AEE (Atendimento Educacional Especializado), sua inserção nas políticas educacionais, em especial no novo PNE (2014-2024), e a necessidade urgente de formar professores especializados em educação especial. Este estudo está embasado em pesquisa bibliográfica e documental à literatura articulada ao debate do que é o Atendimento Educacional Especializado enquanto política educacional; das principais questões sobre o desenvolvimento histórico do processo de inclusão; e dos seus impactos na demanda de formação de professores para a Educação Especial.

O Atendimento Educacional Especializado ou AEE vem, historicamente, se consolidando no âmbito das políticas educacionais brasileiras como parte integrante da Política Nacional de Educação Especial, que contribui para a concretização do direito de todo estudante à educação no ensino regular. Por outro lado, juntamente com o AEE inicia-se o debate acerca da formação dos professores, necessária para atuarem profissional e adequadamente nessa modalidade de ensino.

¹ Mestranda Linha Estado, Política e Gestão da Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Técnico Administrativo na Universidade Federal de Uberlândia.

² Mestranda Linha Saberes e Práticas Educativas da Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Técnico Administrativo na Universidade Federal de Uberlândia.

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Técnico Administrativo na Universidade Federal de Uberlândia.

Nesse sentido, o AEE faz parte de uma discussão inerente ao movimento mundial do processo de inclusão, que vem ganhando destaque na sociedade contemporânea. Essa discussão tem como eixo norteador a valorização da diversidade, tanto nas políticas educacionais quanto nas práticas pedagógicas. E as bases de sustentação deste movimento são vários documentos legais que se configuraram num determinado contexto social, histórico e econômico de cunho complexo e extremamente contraditório. Segundo Silva et. al (2014), as demandas por formação continuada de professores para atender o AEE se desdobraram em intenso debate sobre as políticas educacionais nacionais e, nesse sentido, é emergente a necessidade de refletir sobre essa questão no âmbito das políticas propriamente ditas e no âmbito da profissão docente.

Dessa forma, a análise aqui desenvolvida tem como objetivo compreender e problematizar o AEE para além do histórico convencional que geralmente caracteriza os debates em que ele é o objeto de estudo. Contrariamente a esse fluxo, visamos compreender o AEE em sua essência, no intuito de identificar seus rumos e perspectivas mediante o cenário atual.

No entanto, ao considerar a história educacional do país, pode-se observar que a escolarização não foi sempre destinada a todos, mas a uma parcela privilegiada da população. Aos poucos foi criado e ampliado, no país, um conjunto de situações e experiências que evidenciam a naturalização da exclusão, particularmente, entre os profissionais que trabalham na escola. Hoje esse discurso parece superado, mas persiste a necessidade de ir além das experiências excludentes nos ambientes escolares. Assim considerando, a preparação e formação de professores torna-se essencial tanto em relação às questões que dizem respeito ao discurso, quanto à vida cotidiana no interior das escolas. O processo de formação docente seja inicial e/ou continuada precisa ter condições teóricas e práticas condizentes com as demandas de escolarização de todos, contemplando as especificidades das diferentes formas de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação. (SILVA et. Al, 2014, p. 120-121).

Ora, nessa lógica, é imprescindível compreender que o AEE é fruto da Educação Especial enquanto modalidade de ensino que está presente em todos os níveis da educação brasileira. Sendo assim, ele só se efetiva a partir da disponibilização de recursos e serviços que orientem a modalidade em discussão rumo ao desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem no ensino regular.

A questão principal nessa reflexão é o fato de a Educação Especial, de modo mais geral, e o AEE, mais especificamente, não possuírem caráter substitutivo ao ensino regular. Isto porque, caso sejam concebidos dessa forma, ambos estarão no sentido avesso à luta histórica que o processo de Inclusão Escolar vem corajosamente assumindo em tempos atuais.

O AEE consiste, nessa perspectiva, na oferta de ensino especializado complementar e/ou suplementar ao estudante de forma que ele não seja impedido de frequentar o ensino regular. Em outras palavras, o AEE se consolida atualmente nas escolas como forma de evitar o fomento à existência de sistemas paralelos de ensino especial. Sendo assim, deve ser estruturado e concebido tendo em vista sua inserção no ensino regular, voltado para o atendimento a necessidades educacionais especiais.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva⁴, os estudantes que têm direito ao AEE complementar e suplementar são os deficientes (de natureza física, intelectual, mental ou sensorial), com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades / superdotação. Logo, qualquer estudante que se enquadre em uma dessas situações, em qualquer nível de ensino (educação básica e ensino superior), tem direito ao AEE.

A função do AEE é identificar, elaborar e organizar recursos e práticas pedagógicas pautados na acessibilidade, visando a plena participação dos alunos no processo de ensino e de aprendizagem, levando em consideração as suas necessidades específicas. Nesse sentido, as práticas desenvolvidas no âmbito do AEE devem ser diferentes das que se desenvolvem nas salas de aula regular, uma vez que elas não devem substituir a edu-

⁴ Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

cação escolarizada. O AEE, nesse sentido, vem para oferecer ao educando atividades e recursos de acessibilidade com o objetivo de viabilizar o processo de construção da aprendizagem de acordo com suas necessidades específicas, principalmente no que se refere às dimensões em que ele tem maiores dificuldades.

Eis também o grande desafio do AEE: pautar-se, concomitantemente, no singular/individual/específico e também no diverso/diferença/pluralidade, tendo como pressuposto o fato de que todo ser humano aprende, independentemente das dificuldades que possa ter. Então, o ponto de partida do AEE é que todos são capazes de aprender e que cabe ao professor facilitar e viabilizar este aprendizado com estratégias pedagógicas apropriadas.

Ora, então a complexidade dessa análise é bem mais profunda do que a existência do AEE enquanto resposta legal, incorporada na legislação, relacionada à Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Trata-se de complementar e/ou suplementar a formação dos alunos a partir da autonomia e para além dos muros da escola.

O AEE deve ser entendido como complementar e/ou suplementar em relação ao ensino regular e, por isso, ele não deve ser entendido como reforço escolar. Trata-se de uma proposta de formação que funciona por meio de atividades que auxiliem no desenvolvimento dos conhecimentos e conteúdos trabalhados em outros níveis de ensino (seja ele básico ou superior). É por isso que o AEE não substitui o ensino regular, também não possui obrigatoriedade e não é pré-requisito para o acesso à escolarização, tal como funciona no ensino fundamental. Juntamente com a sua família, o aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação tem o direito de optar favorável ou desfavoravelmente ao AEE. Mas, é importante destacar, que para frequentar o AEE o aluno deve estar matriculado no ensino regular e sua participação deve ocorrer em turno inverso ao da escolarização.

Numa perspectiva dialética, é possível identificar que o sentido complementar do AEE é garantido por lei – o que geralmente não ocorre nos cursos de caráter complementar. Além disso, ele deve ser desenvolvido num espaço correspondente aos propósitos do atendimento em questão – no caso, em sala

de recursos multifuncionais, por meio de um professor especializado em AEE, tendo como diretriz principal a valorização e o respeito à diversidade no que se refere à educação inclusiva. E as escolas especiais, por seu turno, podem ser transformadas em centros de AEE, porém de modo provisório, haja vista que a tendência é alocar o AEE nas escolas comuns, assim como prega a LDB e demais legislações educacionais.

O vínculo do AEE com o ensino regular deve ocorrer a partir de uma sintonia entre ambos, de forma que as propostas pedagógicas do primeiro estejam em consonância com o segundo. E o primeiro passo para isso é incluir o AEE no Projeto Político Pedagógico da Escola, caracterizando-se como uma ação da comunidade escolar e não como um projeto do professor especializado.

O novo PNE (2014-2024), o AEE

Em 25 de junho de 2014 foi aprovado pela Lei nº 13.005 o novo Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020). Esse PNE vem suceder o PNE 2001-2010, sancionado pela Lei nº 10.172/2001, fruto de uma luta histórica, iniciada em 1932 com o Movimento dos Pioneiros da Escola Nova, em que um grupo de educadores lança um manifesto denunciando os graves problemas da educação brasileira. Assim, após um período de significativas transformações no cenário sócio-político-econômico brasileiro, somente em 1996 com a promulgação da Lei de Diretrizes Básicas da Educação (LDBEN nº 9394/96), fica estabelecido que a União se incumbirá de elaborar um plano de educação, tarefa essa destinada ao Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Amplamente debatido por diversos setores da sociedade, o PNE (2001-2010) foi o primeiro plano com força de lei (Lei nº 10.172/2001, já citada acima).

Apresentando um diagnóstico da realidade educacional brasileira nos seus diversos níveis e modalidades, o PNE (2001-2010) assinala as diretrizes, os objetivos e as metas a serem cumpridas no período de dez anos. No entanto, ainda que, em vários períodos, se verifique o empenho do governo em assegurar o cumprimento dos compromissos do PNE, ocorreram vários equívocos em relação a algumas metas que sequer foram cumpridas parcial ou integralmente, além de não corresponderem

aos anseios e reivindicações de diversos setores da sociedade. Ainda com todos os impasses, por se tratar de um plano com vigência de dez anos, em 2009, os sistemas educacionais iniciam os ajustes para elaboração de um novo Plano.

No primeiro semestre de 2009, ocorrem conferências municipais ou intermunicipais e no segundo semestre do mesmo ano, conferências estaduais e do Distrito Federal, além de vários outros espaços de debate, culminando com a realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE). A partir desta, e de muitos debates e emendas posteriores, redigiu-se um documento final – Plano Nacional de Educação 2011-2020, organizado pela CONAE em seis eixos, a saber: (I) O papel do Estado na Garantia do Direito à Educação: Organização e Regulamentação da Educação Nacional; (II) Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação; (III) Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar; (IV) Formação e Valorização dos/das Profissionais da Educação; (V) Financiamento da Educação e Controle Social e (VI) Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade.

Algumas das propostas aprovadas na CONAE a serem incorporadas ao novo PNE foram: criação de um Sistema Nacional Articulado de Educação, que possibilite consolidar uma política educacional estratégica do Estado Brasileiro; ampliação de recursos para educação com aplicação de 10% do PIB em educação até 2020; gestão democrática do sistema de ensino e das instituições escolares, utilizando-se como instrumento a eleição de diretores e a existência de conselhos escolares ou colegiados deliberativos, regulamentação do ensino privado, dentre outras (BRASIL, 2010).

No entanto, o novo PNE não expressa as deliberações da CONAE sendo que algumas de suas principais propostas aprovadas ficaram fora do projeto enviado pelo executivo ao legislativo. Dessa maneira, embora o Plano dialogue com algumas das conclusões da CONAE,

[...] ele veio a ser apresentado e enviado à Casa Civil anteriormente à sua discussão com quem compõe a coordenação da CONAE. Sendo assim, foi apresentado pelo governo sem passar por uma discussão mais aprofundada, o que seria indicado. (Cadernos de

A análise dos diversos aspectos do novo PNE apresenta, de modo geral, algumas contradições. Como pontos positivos pode-se destacar a previsão de constituição do Fórum Nacional de Educação e de duas conferências do setor durante a sua vigência. Entretanto, como ponto negativo destacamos a utilização do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para avaliar a qualidade da educação. Esse índice se contrapõe às deliberações da CONAE que o considera restrito, não levando em consideração uma avaliação interna e externa, nem tampouco as condições estruturais, socioeconômicas e formativas.

Outro aspecto preocupante refere-se ao financiamento. Inicialmente proposto investimento de 10% do PIB para educação, esse investimento se reduz a 7% do PIB até 2020. Assim, tendo em vista que em 2009, a obrigatoriedade da educação foi ampliada de 04 (quatro) para 17 anos com prazo de cumprimento até 2016, questiona-se se esse financiamento será suficiente visto que a ampliação no oferecimento de atendimento implica, entre outros, aumento de oferta de material didático, merenda escolar, transporte, unidades escolares, contratação de novos professores.

Especificamente quanto à educação inclusiva, pode-se perceber também algum avanço na formulação da meta 4 (quatro), que consiste em:

universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014).

É importante ressaltar, que no texto aprovado aparece a expressão sistema educacional inclusivo. Embora ainda não se tenha clareza da definição de tal expressão, ela atende o compromisso assumido pelo Brasil, ao ratificar a Convenção sobre

os Direitos das Pessoas com deficiência (ONU, 2006), que assegura um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.

Na última década, dados do Censo Escolar INEP, no período de 2008 a 2010, considerando os indicadores de implementação da inclusão escolar, indicam um crescimento de 27% das matrículas dos estudantes público alvo da educação especial, na faixa etária de 04 (quatro) a 17 anos, nas escolas comuns da rede regular de ensino. Com base nas estimativas da população com deficiência projetada pelo IBGE, até 2020, 22% dessa população estava matriculada na educação básica em 2010. Assim, se o crescimento das matrículas se mantiver no mesmo ritmo dos últimos anos, em 2020, os sistemas de ensino atingirão 66% da população público alvo da educação especial na rede regular de ensino, nessa faixa etária. Portanto, para alcançar o proposto pela meta 4 (quatro), necessário se faz o fortalecimento e a ampliação das ações entre o Ministério da Educação e os demais entes federados. E para que se cumpra o estabelecido pela meta 4(quatro), o PNE (2011-2020) propõe dentre outras, as seguintes estratégias: garantia de transporte e material didático acessível, fomento à formação continuada de professores para o Atendimento Educacional Especializado e práticas educacionais inclusivas.

A esse respeito, refletir sobre a formação continuada de professores que atuem no Atendimento Educacional Especializado, implica pensar na atual tendência de formação de todos os professores da educação básica.

A formação de professores para a Educação Especial

No Brasil, a legislação vigente estabelece que a formação de docentes para atuar na educação básica deve ocorrer em cursos de licenciatura, de graduação plena, em nível superior. Estabelece ainda, dentre os fundamentos para a formação dos profissionais da educação, a associação entre teorias e práticas e a formação em serviço, de modo a atender às especificidades do exercício das atividades docentes.

Atualmente, os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, dentre outros

direitos, o de ser atendido por professores com formação adequada para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. Considerando que as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica abordam a questão de modo vago e que, consequentemente, a maior parte dos cursos de licenciatura não possui componentes curriculares obrigatórios que objetivem a formação para o atendimento especializado ou para a educação inclusiva, é na formação em serviço ou continuada que se tem habilitado professores para o atendimento dessa demanda.

Muitos são os desafios enfrentados para a viabilização de uma formação em serviço de qualidade. Destacamos, primeiramente, a atual carreira do professor da educação básica pública. Apesar de a Resolução nº 5 de 2010 do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica, que fixa as diretrizes nacionais para os planos de carreira e remuneração dos funcionários da educação básica pública, em seu Art. 5º, inciso XVII, estabelecer que se deve garantir a formação continuada no local e horário de trabalho para os profissionais da educação, sabe-se que eles não têm a proporção adequada de carga horária dentro de sua jornada de trabalho protegida para participação em ações formativas. Além disso, devido ao salário indigno que recebem, a maioria é levada a acumular mais de um cargo, o que também prejudica a possibilidade de se dedicarem ao próprio aperfeiçoamento.

Outro elemento que dificulta a formação em serviço ou continuada são as condições de trabalho ofertadas ao profissional da educação, que se caracterizam pela ausência de espaços, infraestrutura e equipamentos adequados. Podemos citar a disponibilidade de poucos computadores, por exemplo, proporcionalmente ao quadro de profissionais da escola, tendo em vista que muitos cursos de formação, sobretudo os que tratam do Atendimento Educacional Especializado, são semipresenciais ou mesmo a distância.

Em 2014 foram promovidas várias discussões entre entidades ligadas à educação visando o estabelecimento de uma nova política nacional de formação de professores para a educação básica brasileira. O documento orientador dessas discussões foi elaborado pelo Conselho Nacional de Educação, mais

especificamente por sua Comissão Bicameral de Formação de Professores. Nesse documento, a educação inclusiva aparece como um dos conteúdos que deveriam passar a fazer parte obrigatoriamente dos currículos dos cursos de licenciatura. O debate ainda está em fase inicial, mas caso essa proposta ganhe força e seja aprovada como um dos elementos dessa política, será um grande avanço. De todo modo, mesmo que essa mudança curricular seja aprovada para os cursos de licenciatura, alguns autores nos alertam para importância da formação permanente dos professores, segundo uma perspectiva reflexiva.

Conforme Imbernón (2009) é fundamental que a formação permanente dos professores esteja estreitamente relacionada ao contexto, pois ela deve partir das necessidades reais surgidas no contexto de atuação profissional. Uma questão muito importante abordada pelo autor é que no contexto de mudanças vertiginosas do mundo atual que demandam mudanças na educação, deve-se ter em mente que nenhuma mudança no âmbito educacional será possível sem o apoio dos professores. É preciso que eles visualizem um aperfeiçoamento não só da formação do aluno e do Sistema Educativo, mas do seu desenvolvimento profissional. Para ele, é imperativo

[...] desenvolver (e reivindicar) em e com o professorado novas competências profissionais, no âmbito de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revisto numa nova escolarização democrática da sociedade, para poder transmitir aos futuros cidadãos e cidadãs valores e modos de comportamento democrático, igualitário, respeitoso da diversidade cultural e social, do meio ambiente etc. (IMBERNÓN, 2009, p. 24-25).

A formação permanente começa a ser assumida como fundamental para as reformas educativas, porém ainda há poucas mudanças e inovações em torno do processo de formação. Este processo deve aproximar-se mais da escola, partindo de situações problemáticas vividas pelos professores participantes.

Além disso, para o autor é preciso uma reestruturação moral, intelectual e profissional do professorado, baseada em uma postura crítica, que deve passar pela recuperação, por par-

te do professorado, do controle sobre seu trabalho. O objetivo dessa reestruturação seria situar o professor como protagonista ativo de sua formação em seu contexto trabalhista – combinando as decisões entre o prescrito e o real, aumentando seu autoconceito, sua consideração, seu *status* trabalhista e social. Para isso, é necessário que haja mudanças nas políticas educativas e reivindicação dos professores. Nesse sentido, a formação permanente do professorado deve se opor à racionalidade técnica (primazia do saber-fazer em detrimento do saber refletir) e contribuir para a construção de uma noção mais politizada de educação, baseada na liberdade das pessoas. Deve-se tratar de uma formação colaborativa e dialógica.

Ainda segundo Imbernón (2009), historicamente pode-se perceber que os processos formativos têm se proposto a dar soluções a problemas genéricos, uniformes, padrões. Trata-se de uma modalidade formativa baseada no treinamento, em que experts são convidados a transmitir verticalmente conhecimentos e habilidades para que os professores aprendam a solucionar seus problemas. Dessa forma, utilizam-se exemplos de êxito que devem servir de modelo sem que esses passem pela análise do contexto e pela reflexão. É o formador que escolhe as atividades e conhecimentos que julga necessários.

Porém, na realidade os problemas que se apresentam não são genéricos, mas específicos e relacionados a um contexto. Por isso, surge a necessidade de os processos formativos serem focados nas instituições educativas e de os professores participaremativamente e de forma colaborativa nas decisões – desde a elaboração do projeto de formação até a sua execução e avaliação, baseando-se em suas necessidades reais e específicas. Isto significa que os projetos de formação devem focar-se nas situações problemáticas do professorado. Somente assim eles poderão intervir efetivamente na realidade.

Nóvoa (2009) também defende que a formação de professores deve centrar-se no estudo de casos concretos, tendo como referência a realidade escolar. Nesse sentido, o ideal é afastar-se da crença em uma relação dicotômica entre teoria e prática para aproximar-se de um conceito de práxis, em que a prática reflete e está estreitamente ligada a uma teoria que a fundamenta.

Pensar na formação continuada de professores para o Atendimento Educacional Especializado, considerando esses

elementos pontuados por esses autores sobre a formação continuada de modo geral, nos faz questionar se estamos realmente trilhando o caminho mais adequado, tendo em vista que a formação proposta para o AEE tem se dado quase que exclusivamente por meio da educação a distância e no âmbito de projetos que não conseguem focar a realidade de cada escola, mas tem tratado de questões mais amplas e de modo mais genérico.

Ressaltamos que o professor que atua no AEE deve desenvolver atividades e/ou recursos didático-pedagógicos devidamente adequados às necessidades do(s) estudante(s) que frequenta(m) este espaço. O grande nó da questão está na caracterização pedagógica do AEE e, consequentemente, da formação do profissional que nele atua, que deve estar preparado para atuar com a diversidade de necessidades especiais às quais devem ser atendidas e dominar uma ampla gama de metodologias de ensino e opções de recursos a serem utilizados durante o processo de construção da aprendizagem.

No que concerne à formação do professor especializado do AEE, é necessário, de acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado, instituídas pela Resolução nº 4 de 2009 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação, “[...] ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e sua formação específica na educação especial, inicial ou continuada”.

Por outro lado, é preciso refletir que a Educação Especial deve atender: **1)** alunos com deficiência (de natureza física, intelectual, mental ou sensorial); **2)** alunos com transtornos globais do desenvolvimento; **3)** alunos com altas habilidades/superdotação. Nesse sentido, é essencial problematizar como o professor de AEE, que deve ser o elo entre a educação especial e o ensino regular, deve nortear, desenvolver e acompanhar recursos pedagógicos e de acessibilidade a serem utilizados pelo aluno, pode se especializar na oferta de um serviço tão amplo? Professor especializado em atender à diversidade?

Considerações Finais

Portanto, dentre as atribuições do profissional em discussão, podemos citar: a organização do AEE na sala de Recursos Multifuncionais; o estabelecimento do tipo, do número de atendimentos e dos recursos pedagógicos e de acessibilidade que serão utilizados em atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos; a elaboração do Plano do AEE, de acordo com a realidade escolar e com as necessidades dos alunos que devem ser atendidos; a orientação dos colegas do ensino regular que trabalham com os alunos que frequentam o AEE; a orientação e acompanhamento da utilização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelos alunos nos diferentes espaços escolares; e a orientação dos alunos e professores quanto ao uso de recursos de Tecnologia Assistiva (recursos desenvolvidos e destinados aos deficientes).

É possível compreender, assim, que para a realização de uma gama tão grande, e ao mesmo tempo tão complexa, de atividades, é fundamental que esse profissional tenha uma sólida formação e conte com espaços permanentes de reflexão e de troca de experiências sobre as práticas pedagógicas no AEE.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394/96**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 jul. 2014.

_____. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. **Lei nº 10.172/2001**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação – CONAE 2010**. Documento Final. Brasília: MEC, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Projeto de Lei PNE 2011-2020**, de 15 de dezembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=down>

[load&alias=7116-pl-pne-2011-2020&Itemid=30192](#) Acesso em:
27 dez. 2013.

CADERNOS DE EDUCAÇÃO. Brasília, n. 24, p. 23-29, jan./jul.
2011. Disponível em: <www.cnfe.org.br>. Acesso em: 14 abr.
2014.

IMBERNÓN, F. **Formação Permanente do Professorado**. Tra-
dução de Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa:
Educa, 2009.

SILVA, N. L. ; MELO, G. F. ; ROCHA, I. A. S. Desenvolvimento
profissional docente: perspectivas e desafios para a avaliação
formativa no ensino superior. In: II Congresso Nacional de
Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista so-
bre Formação de Educadores, 2014, Águas de Lindóia. **Anais
do 2 Congresso Nacional de Professores e 12 Congresso
Estadual sobre Formação de Educadores [recurso eletrônico]**,
Águas de Lindóia, 2014.

CAPÍTULO VI

EDUCAÇÃO DIGITAL: UMA PERSPECTIVA DE INCLUSÃO NO COTIDIANO DA ESCOLA

Arlete Aparecida Bertoldo Miranda¹
Márcia Arantes Buiatti Pacheco²

Introdução

A partir de 1990, novas concepções de ensino e de aprendizagem começaram a modificar a educação brasileira, especialmente, na educação formal das escolas de ensino regular, com a máxima Educação para Todos em que uma parcela da sociedade com o apoio do Estado, inicia um movimento de propagação do pensamento de escola para todos. Confirmamos essa premissa pelos vários documentos nacionais e internacionais que embasam e norteiam as diversas políticas públicas e educacionais construídas com forte apelo de garantia dos direitos sociais, dentre eles, o direito à educação (Constituição da República Federativa do Brasil, 2007, p 13).

Outro evento norteador, que influenciou fortemente a legislação brasileira, foi a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, ocorrida em Jomtien na Tailândia. Após essa Conferência, no ano de 1993, no Brasil teve início o Plano Decenal de Educação para Todos, que propunha orientações às escolas brasileiras com adequações à sua realidade e elaboração de diagnóstico e metas para dez anos.

Em 1994 em Salamanca, na Espanha, aconteceu a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, na qual representantes de noventa e dois países, dentre eles, o Brasil, confirmaram através de seus delegados, o compromisso em prol da Educação Para Todos.

Influenciada por esse processo de valorização da educa-

¹ Professora Associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. arlete@ufu.br

² Mestre em Educação, Coordenadora Pedagógica da Educação Especial no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais/CEMEPE. marciabuiatti@gmail.com

ção, em dezembro de 1996, a educação brasileira compreendida como processo da formação humana é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN nº 9394/96. Assim, é anunciada a chegada do movimento de inclusão social de todas as pessoas, contemplando em tese, todos os excluídos dos processos educacionais escolares.

Neste trabalho, nosso foco de análise, centra-se em todas as pessoas que estão na escola de ensino regular, que têm a possibilidade de contato e interação com as tecnologias digitais e, portanto, serem incluídas digitalmente em outros espaços fora da escola que demandam o domínio e utilização das mesmas.

A educação, neste contexto, ocupa um lugar de destaque, uma vez que crianças, jovens e adultos deverão adquirir informações a respeito da organicidade social para se colocarem conscientes dos desafios apresentados pela sociedade do conhecimento, bem como de seus direitos e deveres; enfim, de suas responsabilidades enquanto cidadãos pertencentes a essa mesma sociedade.

Verificamos que as escolas, estão ao longo do tempo se modernizando e investindo na aquisição de equipamentos tecnológicos e de alta tecnologia, por meio da implantação de laboratórios de informática equipados com recursos avançados como computador, rede de internet, hardwares e softwares na área educacional; como também no investimento da formação acadêmica e continuada dos profissionais que atuam nestes laboratórios.

Vai longe (década de 1980) o tempo em que nos perguntávamos se devíamos ou não tratar da educação digital no cotidiano escolar, uma vez que a informática já atingiu toda a sociedade. (MONTEIRO e REZENDE, 1993). Hoje, professores de diversas áreas (humanas, exatas e biológicas) reconhecem que se a escola não oferecer ou promover espaço para essa educação, poderá ter seu lugar definitivamente comprometido. (KAWAMURA, 1998).

Sabemos, entretanto, que a tecnologia digital por si só é ineficiente se vista como a parte mais importante no processo educativo ou considerada apenas como instrumento. (PRETTO, 1996). Devemos considerar que a educação digital necessita estar contemplada no projeto político-pedagógico da escola, e ser definida por ele, pois ela pode contribuir com a inovação de

práticas pedagógicas ao transformar variados elementos inerentes ao processo de ensino e de aprendizagem baseados em novas concepções de conhecimento, de professor e de aluno.

É fato que todas as escolas de 1º ao 9º ano da rede municipal de ensino de Uberlândia-MG, possuem laboratório de informática com conexão de rede internet e que há um professor laboratorista responsável pelo espaço, com formação acadêmica em tecnologia digital. Porém, tal fato não é garantia do exercício de práticas educativas que se definam enquanto educação digital³.

Fazem-se necessárias contínuas pesquisas sobre a influência das tecnologias digitais, em específico o computador e a internet, no contexto educacional, para que possamos construir uma consciência crítica a respeito dos resultados de seu uso no contexto educacional.

Por que discutir educação digital de alunos da escola comum na rede municipal de ensino?

Acreditamos que pelo modo vertiginoso que a tecnologia digital vem se desenvolvendo na atualidade, quem não souber utilizá-la em pouco tempo estará fora, fora da sociedade, desconectado do mundo e das relações sociais.

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar e discutir o movimento de inclusão escolar por meio da educação digital dos alunos em tempos de informatização das escolas públicas municipais, observando as contradições e as expectativas em torno das tecnologias disponibilizadas à educação escolar com vistas à construção de um ambiente virtual de aprendizagem.

Optamos por fazer esse estudo através de uma pesquisa de abordagem qualitativa, a qual se caracterizou pelo enfoque interpretativo das ações dos sujeitos. A investigação foi desenvolvida de acordo com a realidade inserida em um contexto histórico e social e, entendendo que a realidade escolar é dinâmica, escolhemos a pesquisa qualitativa para a análise dessa realidade, pois consideramos que esse tipo de investigação envolve as relações pessoais no cotidiano escolar, que se relacionam com a vida de cada sujeito. Nessa perspectiva, a pesquisa

³ Entendemos por Educação Digital, o processo de encorajamento dos alunos à descoberta e a aprendizagem através do pensamento crítico, em lugar de apenas memorização do estoque de informações oferecidas pelo professor ou pela conexão de rede internet.

qualitativa nos permitiu um maior aprofundamento através do contato com o objeto de estudo.

Segundo Rey (2002),

A pesquisa qualitativa não corresponde a uma definição instrumental, é epistemológica e teórica, e apoia-se em processos diferentes de construção de conhecimento, voltados para o estudo de um objeto distinto da pesquisa quantitativa tradicional em psicologia. (REY, 2002, p. 50-51).

Buscamos investigar as práticas docentes e atividades discentes desenvolvidas no laboratório de informática, pelos professores da classe comum de uma escola pública da cidade de Uberlândia; a inclusão de seus alunos nas atividades pedagógicas em que são utilizados como recursos o computador e a internet, por entendermos a inclusão como um conceito mais abrangente que o acesso e permanência do aluno na escola, e que envolve, portanto, a aprendizagem.

O universo da pesquisa se constituiu de uma escola da rede municipal de ensino fundamental, situada na zona urbana e sua escolha deu-se pelo fato de a mesma possuir laboratório de informática em funcionamento, sendo utilizado pelos profissionais e alunos da escola.

Os sujeitos da pesquisa foram profissionais dos diversos setores da escola: secretaria, biblioteca, pedagógico, laboratório de informática, professores e alunos do 1º ao 9º ano. Quanto aos instrumentos para a construção e análise dos dados, foram utilizados a observação direta, o registro em notas de campo, entrevistas semiestruturadas, questionários e grupo focal.

Educação no século XXI: Transformações paradigmáticas

Neste início de século a educação brasileira, principalmente a institucionalizada, está passando por transformações paradigmáticas em que o movimento em prol da inclusão social tem se manifestado em todos os setores sociais da nação.

Para que possamos dialogar com mais tranquilidade a respeito de um conceito considerado por nós, ainda muito abs-

trato no sentido de ações e atitudes transformadoras, utilizamos neste tópico, alguns autores como Bueno (1999), Vargas (1994), Schaff (1990), Demo (1996), Chaves (1998), Libâneo (1998), Lopes (2005) que nos subsidiaram teoricamente acerca do tema em questão, e a partir daí, construímos um conceito próprio e específico da abordagem tratada neste texto, percebemos que esses pesquisadores partem a princípio do conceito de técnica e evoluem para a palavra tecnologia.

Bueno (1999) aponta a técnica como constituinte e precedente da tecnologia que usufruímos hoje, a tecnologia moderna em suas múltiplas facetas. Vargas (1994) assegura que o homem sem a técnica seria uma enorme abstração como a técnica sem o homem, e salienta que “a técnica faz parte do cotidiano do ser humano, no agir, no pensar, pois este ao intervir na natureza está produzindo um trabalho que eventualmente, buscou para isso uma técnica que faz parte do ser humano e também, faz parte de seu conhecimento”. (VARGAS, 1994, p. 171).

Bueno (1999) congrega com o pensamento de Vargas, ao afirmar que:

É verdade que há uma tecnologia embutida em qualquer instrumento e implícita em sua fabricação; mas isto não é razão para se considerar o saber embutido num objeto, ou implícito na sua produção, com o próprio objeto da indústria. Um derivado desse mau uso é o emprego da palavra tecnologia para significar a organização, o gerenciamento e, mesmo, o comércio desses aparelhos. Por uma razão ou outra essa confusão apareceu na área da computação e da informática, onde a máquina é tão importante quanto o saber de onde ela se originou. Há, então, o perigo de se confundir toda a tecnologia, isto é, o conhecimento científico aplicado às técnicas e aos seus materiais e processos com uma particular indústria ou comércio. (BUENO, 1999, p. 85).

Na compreensão de Adam Schaff (1990), a tecnologia tanto pode ser boa como má, “[...] nenhum avanço do conhecimen-

to humano é em si reacionário ou negativo, já que tudo depende de como o homem o utiliza como ser social". (SCHAFF, 1990, p.24). Desta forma, o homem poderá utilizar a mesma descoberta abrindo caminhos ao paraíso ou ao inferno. Portanto, a "sociedade informática" apresenta sua contradição à medida que oferece a possibilidade de superação da alienação humana, ao mesmo tempo em que a reforça (p.106).

De acordo com Demo (1996, p.21) também não podemos dizer que "a tecnologia em si, seja neutra, pois ela é em si, pura abstração e só existe num contexto que lhe dá significado". Por esta reflexão, o desenvolvimento tecnológico ao longo dos tempos, tem resultado em milhões de pessoas excluídas do mundo do trabalho. Citamos como exemplo o advento da Revolução Industrial, que demandou a exclusão de um sem-número de trabalhadores artesanais substituídos por máquinas que ofereciam maior produtividade ao capital. Ao modificar o modo de produção, as tecnologias modificaram também as relações de trabalho promovendo um movimento de inclusão dos trabalhadores mais qualificados e a exclusão dos menos capacitados tecnicamente.

Desta forma, o conceito de tecnologia extrapola a ideia de meros equipamentos permeando todo o contexto em que vivemos. Para Chaves (1998), o conceito de tecnologia é abrangente, uma vez que constantemente surgem novas tecnologias, proporcionando mudanças técnicas e sociais.

O autor define tecnologia como "[...] todo artefato ou técnica que o homem inventa para estender e aumentar seus poderes, facilitar seu trabalho ou sua vida, ou simplesmente lhe trazer maior satisfação e prazer." (CHAVES, 1998, p.21). Seguindo por essa mesma linha de discussão, o sociólogo Álvaro Vieira Pinto, ao ser questionado sobre os benefícios que a máquina pode trazer à sociedade, respondeu de forma sucinta que "a verdadeira finalidade da produção humana consiste na produção das relações sociais, a construção das formas de convivência." (PINTO, 2005, p. 169). Afirma também que o homem inventa o engenho para que este forneça melhor os produtos, que por sua vez, irão reinventar o mesmo homem, no sentido de lhe oferecerem condições mais adequadas de sobrevivência. E completa seu pensamento a respeito da tecnologia:

As estupendas criações cibernéticas com que hoje nos maravilhamos resultam apenas do aproveitamento da acumulação social do conhecimento, que permitiu fossem concebidas e realizadas. Não derivam das máquinas anteriores enquanto tais, mas do emprego que o homem fez delas. (PINTO, 2005, p. 9, v. 2).

Nesta afirmativa, confirmamos a supremacia do homem sobre a máquina, reafirmando o papel e/ou função do criador e da criatura.

De acordo com Libâneo (1998),

Na vida cotidiana, é cada vez maior o número de pessoas atingidas pelas novas tecnologias, pelos novos hábitos de consumo e indução de novas necessidades. Pouco a pouco, a população vai precisando se habituar a digitar teclas, ler mensagens no monitor, atender instruções eletrônicas. Cresce o poder dos meios de comunicação, especialmente a televisão, que passa a exercer um domínio cada vez mais forte sobre as crianças e jovens, interferindo nos valores e atitudes, no desenvolvimento de habilidades sensoriais e cognitivas, no provimento de informação mais rápida e eficiente. (LIBÂNEO, 1998, p.16).

O autor faz uma descrição do perfil da sociedade atual, em que destaca os embates da tecnologia, as necessidades fijadas pela mídia e seu poder sobre crianças e jovens. Pressupomos então, que o uso das tecnologias, acontece de forma mais presente entre crianças e jovens, interferindo fortemente no contexto educacional.

Avançamos, assim, para o conceito de tecnologia no contexto educacional, em que Lopes (2005) pode nos explicar:

O termo “tecnologia educacional” não é utilizado com um único significado, principalmente quando se compararam posições de grupos de ideologias utilitárias distintas. Embora o termo seja antigo, as transformações ocorridas em diversas áreas trouxeram também diversas conotações. (LOPES, 2005, p. 33-3).

Associando o termo tecnologia com técnica e por buscar

compreender a palavra técnica em sua origem grega (que significa criar, conceber), o autor apresenta um sentido mais amplo de seu uso.

De acordo com os autores já mencionados e em consonância com o objetivo deste trabalho, acreditamos ser a tecnologia enquanto conceito, todo recurso criado e construído pelo homem com o objetivo de melhorar suas relações com a natureza, com o meio social e com o outro, não desmerecendo em hipótese alguma a posição de autoria deste homem sobre todas as invenções.

Assim, ao tratarmos de tecnologia digital, nos referiremos especificamente neste texto, da sua abordagem na escola enquanto educação digital.

Educação Digital

As sociedades modernas têm vivenciado grandes transformações em suas estruturas, resultando em relações sociais cada vez mais complexas neste início de século XXI. Com o surgimento da tecnologia digital que paulatinamente vai invadindo o cotidiano de todas as pessoas, inaugura-se uma nova era para a comunicação, o transporte, a educação e o modo de produção dos países, oportunizando o aparecimento do maior fenômeno sociocultural de nosso tempo, a globalização, responsável por mudanças nas relações de trabalho e consumo das nações. Todo esse movimento no contexto mundial impõe desafios que exigem das pessoas, a aquisição de novas habilidades para continuarem participando da sociedade, como relata Soares (2006):

O caixa eletrônico, a senha do cartão magnético como o demonstrativo do salário, são elementos estranhos trazidos para alfabetização urbana ao trabalhador que acumula outros importantes saberes e culturas, não reconhecidas pela cultura e saberes urbanos. (SORES, 2006, p. 33).

Mesmo agregando esses saberes técnicos, ao seu cotidiano, o trabalhador não tem assegurada sua participação nas decisões tomadas a respeito do desenvolvimento e do futuro des-

sa sociedade. Destarte, coadunamos com Batista (2007):

O analfabetismo digital vai se tornando, possivelmente, o pior de todos. Enquanto outras alfabetizações são já mero pressuposto, a alfabetização digital significa habilidade imprescindível para ler a realidade e dela dar minimamente conta, para ganhar a vida e, acima de tudo, ser alguma coisa na vida. Em especial, é fundamental que o incluído controle sua inclusão. (BATISTA, 2007, p. 37).

Com o advento da “era da informação” e a disseminação da tecnologia digital mais precisamente o computador e internet, a expansão do volume de informações a que estamos expostos, é vertiginosa, o que não significa que nesse mesmo ritmo e quantidade, acontece a apreensão do conhecimento. As informações adquiridas devem ser parte de nosso contexto pessoal para que tenham sentido ou não se tornarão verdadeiramente significativas, não serão apreendidas verdadeiramente. (MORAN, 2007).

O desenvolvimento de novas habilidades que permitam nossa permanência enquanto seres incluídos na sociedade, não se efetiva mecanicamente, mas por meio de uma educação que promova a formação cognitiva e social. (MORIN, 2005).

Sabemos que o modo de refletir e agir de uma sociedade revela sua cultura e seu estilo de vida, contudo, a tecnologia presente em todos os segmentos de nosso cotidiano, modifica as formas de reflexão e ação, imputando-nos a necessidade de aprender a utilizá-la, uma vez que promove transformações paradigmáticas intensas no contexto social. Como afirma Assmann (2004):

A profundidade e rapidez da penetração das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) estão transformando muitos aspectos da vida cotidiana. Isso constitui uma das principais marcas do atual período histórico. Ao longo de toda a evolução da espécie humana, nunca houve mutações tão profundas e rápidas. (ASSMANN, 2004, p. 17).

Estamos vivendo um momento em que o conhecimento enquanto recurso humano, econômico e sociocultural, é o ele-

mento norteador das relações sociais (ASSMANN, 2004). Temos então na educação digital uma possível solução para os desafios que ora a tecnologia digital, mais especificamente o computador e internet, nos instiga a superar.

A educação conquista cada vez mais espaço na sociedade moderna. E neste contexto, apresenta mudanças ampliando o campo do conhecimento para além dos muros da escola, o que tem favorecido também mudanças paradigmáticas no ato de ensinar e aprender desta escola, que de acordo com Moran (2000, p.11) “[...] muitas formas de ensinar não se justificam mais”.

Valente (1991) ao afirmar que a introdução de computadores na educação ocorre juntamente com a necessidade de se refletir a respeito dos caminhos da escola e do papel do professor, uma vez que os problemas da educação atual não serão resolvidos apenas com a inserção desta tecnologia no contexto escolar, coaduna com o pensamento de Moran (2000, p.12) ao alegar que “[...] se ensinar dependesse só de tecnologias já teríamos achado soluções há muito tempo [...]”, uma vez que o computador e a internet não são as primeiras tecnologias a adentrarem o ambiente escolar. Compreendemos assim que o processo de ensinar e aprender são desafios que ainda devemos enfrentar na atualidade e que persistem mesmo com todo aparato tecnológico.

Behrens (2000, p.73), ressalta que estamos na época da sociedade da informação, e que o professor tem a necessidade de transformar sua prática docente ao se deparar com o desafio da era digital em que os avanços tecnológicos ao adentrarem a escola, exigem mudanças conceituais, categoriais e atitudinais por parte de todos que lá estão aprendendo, portanto o uso de tecnologias digitais (computador e internet) na educação não pode ser ignorado, mas também não deve servir de “panaceia para os problemas educacionais” (ALMEIDA, 2000, p.14), uma vez que essas tecnologias são importantes ao nos exigir a construção de novas práticas e não permitir que “façamos melhor as coisas velhas” (DRUCKER, 1993 apud ALMEIDA, 2000, p.15).

A educação digital pode funcionar como uma mola propulsora nas mudanças sociais ao ressignificar a função e o uso das tecnologias que adentram os portões da escola. Vistas não mais como parafernálias eletrônicas alienantes e sim como re-

cursos que viabilizam aos estudantes, a possibilidade de se tornarem protagonistas de suas histórias ao se apropriarem da construção do conhecimento através do uso consciente e crítico das informações disponibilizadas que favorecerão a conquista da autonomia e uma possibilidade a mais de inclusão social.

Inclusão Digital

Segundo Demo (2005), um dos fatores essenciais para que haja a inclusão social é o acesso às tecnologias; e ao fazermos uma análise da história da sociedade, percebemos que os períodos históricos foram marcados por descobertas tecnológicas. Destarte, a inclusão digital também denominada alfabetização digital, se assemelha à alfabetização escolar no movimento de inclusão social, uma vez que a inclusão digital se relaciona à questão da cidadania, do direito à informação e o papel do Estado. (CABEDA, 2005).

Um dos pontos principais a serem discutidos a respeito da inclusão digital é como realizá-la se os recursos financeiros são escassos, ou mesmo inexistentes? A situação econômica é, sem dúvida, a determinante que mais contribui para os baixos níveis de inclusão digital. Temos a considerar que para as pessoas que não possuem computador em casa ou na escola, a inclusão digital fica praticamente impossível. (DEMO, 2005). Assim, entendemos claramente, a necessidade da adoção de diversas abordagens que sejam coerentes com a realidade econômica da população, e nesse sentido Santos (2005) alega que:

[...] não se pode desperdiçar nenhum processador, nenhum equipamento. É preciso criar soluções em informática que sejam melhores que as existentes, mais baratas e eficazes. É necessário o desenvolvimento de computadores baseados em hardware comoditizados⁴, em software aberto baseado em grids⁵ e clus-

⁴ Mercadoria ou serviço que é fornecido por muitos agentes econômicos e, portanto, tem seu preço pressionado para baixo pela extrema competição.

⁵ Arquitetura de computação distribuída para o compartilhamento de recursos que possibilita aproveitar capacidades ociosas.

ters⁶, que permitem reaproveitar muitas de nossas máquinas com outra abordagem. É preciso investir na reciclagem de computadores, fazendo com que esses processadores voltem e contribuam para diminuir a chamada brecha digital.(SANTOS, 2005, p. 26).

O reaproveitamento de computadores se apresenta como prática muito utilizada em diversos projetos, o que promove a organização e implementação de laboratórios ou telecentros para serem utilizados como recursos para a inclusão digital.

Por inclusão digital entendemos, assim como Pellanda et. al. (2005), que esta se dá na medida em que o ser humano, individualmente ou coletivamente, tem acesso a formas de melhorar sua realidade, interna e externa. Para os autores, “[...] quando falamos em excluídos, referimo-nos a todas aquelas pessoas que de certa maneira não têm acesso às formas de expansão de si mesmo.” (PELLANDA, SCHLUNZEN, SCHLUNZEM JUNIOR, FREZZA, 2005, p. 21-22). Por isso, direcionamos nossos olhares para as mudanças nos processos de ensino e aprendizagem que a relação com as tecnologias pode proporcionar. De acordo com Franciosi & Medeiros (2005):

O que define a mudança de aprendizagem com o uso do computador não é o uso por si mesmo, da máquina, mas a arquitetura pedagógica projetada com determinada intenção e disponibilidade ao meio disponibilizado. (FRANCIOSI; MEDEIROS, 2005, p. 70).

Seguindo nesta linha de pensamento, propomos assim tratar do que consideramos educação digital, por acreditar que esse termo contém uma visão mais ampliada do uso da tecnologia digital no contexto escolar transcendendo as paredes da sala de aula rumo a uma sociedade em transformação.

Apontamos aqui, a relevância social desta pesquisa ao considerarmos que a escola tem por função, a preparação do aluno para a vida e diante desse desafio: *como a educação digital poderá contribuir com a escola nessa função perante tantas dificuldades?*

⁶Sistema que comprehende dois ou mais computadores ou sistemas que trabalham em conjunto para executar aplicações ou realizar outras tarefas.

des administrativas, pedagógicas e, também, tecnológicas?

Como exemplo da representação de um novo paradigma no contexto escolar que está surgindo com a utilização das tecnologias digitais no desenvolvimento de atividades educacionais, apresentamos o resultado de observações e análises de um dos eixos desta pesquisa, em que se configurou por um projeto desenvolvido no primeiro semestre do ano de 2010 na escola a qual definimos como locus da pesquisa, o qual nos apontou a possibilidade de um início do movimento que denominamos educação digital.

Resultados: Desenvolvimento da Prática Educativa

Embora os anos tenham se passado, o velho paradigma educacional centrado em currículos fragmentados, transmissão de informações e memorização das mesmas, continua presente em nossas escolas, mesmo que de forma inconsciente. O que podemos confirmar por meio do relato da professora a seguir.

Às vezes, mas só muito de vez em quando, levo os alunos para tomarem um ar diferente. Assim eles ficam felizes e eu um pouco mais tranquila. Olha, é só uma pausa, pois o importante mesmo acontece é lá na sala de aula, com disciplina. Só eu e os meninos, aí sim. (Professor 1)

De acordo com o que já comentamos na introdução deste trabalho sobre as possibilidades de reflexão que esta pesquisa nos permitiu e ainda permite a respeito das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar e a contribuição das tecnologias digitais quanto educação digital (computador e internet) para a inovação dessas práticas baseadas em novas concepções de conhecimento, de professor e de aluno, sentimos a necessidade de apresentar neste espaço o que entendemos por práticas pedagógicas.

Compreendemos que práticas pedagógicas ou educativas, são atividades rotineiras desenvolvidas no cotidiano escolar que podem ser planejadas, tanto para proporcionar transformações sociais quanto para manter a ordem vigente, uma vez

que observamos no contexto escolar e em suas práticas educativas o reflexo de nossa sociedade impregnada de ações que ora contribuem para a exclusão fomentando a desigualdade social, ora buscam a inclusão, quando reconhece a diversidade e as diferenças em seu meio.

Utilizamos de vários instrumentos na coleta de dados, para atendermos às preferências dos diversos atores que participaram ora de forma direta, ora de forma indireta desta pesquisa, quais foram: professores de 1º ao 9º ano (atuantes na docência), bibliotecária (professora readaptada⁷), auxiliares de secretaria (disponibilização dos documentos), pedagogas, professora de informática educativa (laboratorista) e alunos de 1º ao 9º ano.

Apontamos aqui, a importância da figura do professor que em processo de readaptação, se encontra em desvio de função no espaço da secretaria escolar. Esse profissional utiliza a tecnologia digital na organização digital dos documentos escolares, que fazem parte da escrituração escolar.

Aqui, neste espaço, não lido diretamente com o desenvolvimento pedagógico de atividades com os alunos, mas contribui na organização administrativa da vida escolar dele. Então mesmo sendo “parte” da secretaria, considero que atuo com eles. (Professor/secretaria)

Assim, definimos para esse eixo temático, a análise de alguns dos dados construídos a partir de questionários, de observações, de depoimentos e de comentários dos professores a respeito da dinâmica da sala de aula que confirmam significativos avanços de sua prática com as tecnologias digitais.

A escola pesquisada apresentou uma programação de uso do laboratório de informática, organizada pela professora de informática educativa em parceria com os outros professores.

⁷ De acordo com a Lei Complementar de Uberlândia-MG, nº 347 de 20/02/2004, o professor ou o especialista de educação impedido de exercer suas funções, por motivo de saúde ou complemento de formação escolar, será readaptado em outro cargo, na forma da Lei. Disponível em: <<http://www.leismunicipais.com.br/cgi-local/showinglaw.pl>>. Acesso em: 03 dez. 2010.

res da escola, para o desenvolvimento de projetos educacionais com os alunos de 1º ao 9º ano, utilizando o computador (na construção e realização das atividades propostas) e a conexão de rede internet (na pesquisa dos temas elencados). Como afirma Papert (1994):

[...] as tecnologias de informação, desde a televisão até os computadores e todas as suas combinações, abrem oportunidades sem precedentes para a ação a fim de melhorar a qualidade do ambiente de aprendizagem, [...]. (PAPERT, 1994, p. 6).

Essa programação foi disponibilizada no site da escola pela professora de informática educativa⁸, o que permitiu a quem se interessasse o acesso a algumas de suas diversas atividades pedagógicas desenvolvidas ao longo do ano letivo.

As atividades pedagógicas enquanto propostas educacionais foram elaboradas e desenvolvidas nos espaços da classe comum e do laboratório de informática, uma vez que é na sala de aula que o professor introduz o conteúdo a ser estudado com e pelos alunos, por meio de atividades de leitura, debate, pesquisas em livros didáticos, apresentação de filmes, leituras de gravuras, cartazes, aulas expositivas, etc. E continua o desenvolvimento da matéria com atividades que demandam a utilização do laboratório de informática no uso do computador e internet, para a pesquisa do tema investigado, bem como o registro do trabalho feito com o auxílio de várias ferramentas disponíveis no computador e internet.

[...] Neste ano, consegui junto com a professora de informática educativa, elaborar um projeto para trabalhar com meus alunos no laboratório de informática, e que envolve até pesquisa pela internet, e estamos progredindo. (Prof.^ª de Língua Portuguesa)

Percebemos nos profissionais da classe comum, quando observados, que mesmo não estando inseridos no grupo dos incluídos digitais, uma vez que ainda não foi disponibilizado a eles, cursos de formação contínua e/ou continuada, os mes-

⁸O mesmo que Laboratorista.

mos estão se organizando para que seus alunos possam fazer parte daquele grupo. E essa organização acontece por meio da interação desses profissionais com a professora de informática educativa e os alunos.

Presenciamos nesta interação, momentos de trocas de informações, ou resolução de dúvidas sempre num clima de cordialidade e ajuda mútua entre as partes envolvidas.

[...] nós tínhamos que fazer a parte técnica, preparar as aulas que os professores pedissem, essas coisas, mas eu acho que um laboratorista pra “enquadrar”, dentro de uma proposta de trabalho pedagógico com qualidade ele tem que ir além disso, se ele ficar só nessa questão do operacional o laboratório perde, a escola perde. Então quando a gente participa junto com o professor, porque mesmo que eu não tenha o domínio do conteúdo que o professor administra, eu tendo o domínio da tecnologia e o professor tendo o domínio do conteúdo, nós dois juntos conseguimos desenvolver um bom trabalho com o aluno, então ele orienta na parte dele, eu oriento na minha e o trabalho final sai, e o aluno chega ao objetivo principal. (Prof.^a de Informática Educativa/Laboratorista).

E segundo Levy (1998), com a vida complexa que temos e a quantidade de atividades que o mundo atual nos exige, o que requer maior interação entre as pessoas, a resolução de problemas, passa cada vez mais pela necessidade do trabalho em grupo.

Compreendemos que os professores estão neste movimento, ao analisarmos os projetos que estão se desenvolvendo nos ambientes da classe comum e laboratório de informática. São projetos que contemplam os alunos de 1º ao 9º ano e em sua maioria, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Citamos como exemplo as propostas do 1º e do 2º ano do turno da tarde, que enfatizam a alfabetização dos alunos através do desenvolvimento de atividades no computador, utilizando os programas de editor de texto e paint⁹, um recurso que

⁹ “O Paint é um aplicativo que faz parte do grupo Acessórios do Windows. Permite o desenvolvimento, edição e impressão de imagens digitais que são salvas automaticamente como Bitmaps, podendo tam-

permite (mesmo que de forma limitada) a interação do aluno, uma vez que será o autor de seu texto ou desenho. Destarte, concordamos com Demoly (2005) ao relatar que

o computador nas nossas vidas pode expandir as potencialidades do ser e do conhecer, pois interfere nas nossas construções cognitivas e afetivas, cria espaços de construções coletivas, intensifica interações e os processos de aprendizagem. (DEMOLY, 2005, p. 163).

Outro dado de pesquisa é o estudo dos alunos do 3º ano dos turnos manhã e tarde, com os gêneros textuais com enfoque nas histórias em quadrinhos. Na primeira etapa, com a professora da classe comum, os alunos passaram a conhecer os vários tipos de texto, criaram seus próprios quadrinhos (texto e desenho) aplicando as regras do gênero como o uso dos balões, pontuação, etc.

Na segunda fase do projeto, os alunos foram para o laboratório de informática e com o apoio da professora de informática educativa, escanearam seus desenhos, salvando-os em Power point¹⁰ para inserção dos balões. Logo após, digitaram, os textos que foram criados em sala de aula; salvaram os slides como imagem para serem utilizadas no programa HQ¹¹, em que eles montariam as histórias em quadrinhos, gerando um arqui-

bém ser salvas como gifs ou jpegs. Com as ferramentas disponíveis no Paint, você poderá criar seus desenhos da forma que quiser, ou alterar imagens de arquivos já existentes em seu sistema, sejam fotos digitalizadas, imagens criadas por outros processos computacionais, enfim, qualquer imagem que tenha sido transformada em mapa de bits.” Trecho retirado do site: <http://penta3.ufrgs.br/tutoriais/paint/> Acessado em 16/12/2010.

¹⁰ “O PowerPoint é um programa que permite a criação e exibição de apresentações, cujo objetivo é informar sobre um determinado tema, podendo usar imagens, sons e textos que podem ser animados de diferentes maneiras.” Trecho retirado do site: <<http://ufpa.br/dicas/ms/pp-defi.htm>> Acesso em: 04 nov. 2010

¹¹ “É uma forma de arte que conjuga texto e imagens com o objetivo de narrar histórias dos mais variados gêneros e estilos. São, em geral, publicadas no formato de revistas, livros ou em tiras publicadas em revistas e jornais. Também é conhecida por arte sequencial. Retirado do site: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Hq>> Acesso em: 20 dez. 2010

vo em HTML¹², para serem disponibilizadas no site da escola e lidas por todas as pessoas.

Mesmo ainda vago o conceito de educação digital para os professores da classe comum e de informática educativa, eles estão desenvolvendo com seus alunos o seu verdadeiro sentido, estão mediando a construção do conhecimento com esses alunos de forma plena, autônoma, pois acreditam que “[...] aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada.” (FREIRE, 1996, p.41).

A partir do 4º ano, os alunos utilizam o laboratório de informática explorando além das ferramentas do computador, as da rede internet também, para a realização das pesquisas relacionadas ao tema a ser investigado. Prova disso é o projeto intitulado “Povos Indígenas no Brasil”, desenvolvido com as turmas do turno da tarde pela professora de Artes. Com esse projeto, a professora pretendeu levar ao conhecimento dos seus alunos, a existência das várias culturas indígenas em nosso país aprofundando, através da pesquisa, os estudos sobre alguns povos indígenas; promover a valorização de seus costumes e trabalhar a diferença do desenho feito com materiais diversos.

Para esse projeto, a professora utilizou além das tecnologias digitais (computador, internet, DVD, televisão) responsáveis pela apresentação do tema e, enquanto recursos necessários ao desenvolvimento da construção de conhecimentos pelos alunos, outros recursos como álcool gel, jornal, papelão e pigmentos diversos (açafrão, colorau, pó de café e etc.) para a reprodução e releitura dos desenhos e pinturas, feitos pelos alunos. Esse projeto encerrou-se com a visita dos alunos ao museu do índio e com uma exposição de seus trabalhos na escola.

Acreditamos que o conhecimento nos proporciona a aquisição da independência, da autonomia, e é por meio dele que estabelecemos novas relações com o outro, e com o meio no

¹² “HTML (acrônimo para a expressão inglesa HyperTextMarkupLanguage, que significa Linguagem de Marcação de Hipertexto) é uma linguagem de marcação utilizada para produzir páginas na Web. Documentos HTML podem ser interpretados por navegadores. A tecnologia é fruto do "casamento" dos padrões HyTime e SGML.” Trecho retirado do site: <<http://dicionario.babylon.com/html/>> Acesso em: 22 dez.2010.

qual estamos inseridos.

Estabelecemos assim, momentos importantíssimos de aprendizagens significativas firmadas na relação dialógica em que eu em contato com o outro, aprendo acima de tudo a respeitá-lo enquanto outro.

Eu, a professora de informática educativa, a professora de AVD e uma das professoras do AEE, estamos fazendo aquele curso à distância oferecido pelo GEPEC, sobre deficiência visual e nossa intenção é socializar para toda a escola, ou pelo menos para quem se interessar. (Pedagoga da SRM).

Neste caso, as TICs contribuem para a promoção da inclusão não apenas digital ou virtual dos alunos com cegueira, mas também promovem sua inclusão social, uma vez que o computador e a internet oferecem as ferramentas necessárias para a interação e a interatividade de seu usuário.

E mais, elas contribuem também para a inclusão digital/virtual dos profissionais que as estão utilizando ao participarem de cursos que necessitam de seus recursos, no caso o computador e a internet.

Vimos assim, surgir na escola uma nova fase de descoberta da tecnologia digital. Pois, passado o período do encantamento e euforia, os professores recorrem aos projetos como alternativas para o desenvolvimento de experiências ainda não vivenciadas com seus alunos.

Olha, aqui na biblioteca tem só dois computadores, então é para pesquisa. Assim, os alunos chegam até mim e eu agendo os dias e horários que eles necessitam. Quando a demanda é grande, delimitamos um período de uma hora para cada aluno, daí, conseguimos atender a todos que nos procuram. Quanto à dificuldade de auxiliar nas pesquisas, não temos não.

Mas às vezes como na semana passada uma aluna veio fazer um ppt. para apresentação do resultado de um trabalho feito com tabelas e gráficos, surgiram algumas dúvidas. Como fiz curso de Excel já faz tempo, disse a ela para ficar calma que íamos juntas aprendendo a construir os gráficos e se não conse-

guíssemos, pediria ajuda à professora do laboratório de informática. (Professora Biblioteca).

O comentário dessa professora nos faz crer que o uso gradativo da tecnologia digital na educação tende a promover discussões a respeito de práticas pedagógicas melhores como também a garantia da ampliação de espaços propícios à construção de conhecimentos que potencializam a aprendizagem e a troca de conhecimentos de todos os envolvidos no processo (MISKULIN; SILVA; AMORIM, 2007).

Outro dado é o depoimento de uma das professoras entrevistadas, que desenvolve com seus alunos estratégias de ensino e aprendizagem em vários contextos educacionais (um deles, o laboratório de informática) descobrindo assim que o conhecimento pode e acontece em diversos ambientes:

Eu disse aos meus alunos: “olha gente, eu não sei mexer com isso, eu não entendo de tecnologia, mas eu sei apreciar, então mesmo eu não sabendo operar os recursos de vídeo e áudio, vocês podem usar e abusar da criatividade, mas eu vou olhar o conteúdo, agora sobre usar o programa, vocês vão se entender com a Laboratorista aqui, ela vai ajudar vocês”.

“Só que daí, eu observo e acabo aprendendo muito, então isso é importante, estar aberto para aprender com eles (os alunos)”. (Professora de Geografia- P7)

Esse relato evidencia a disposição da professora em aprender, em buscar novas experiências, em apoiar o aluno no descobrimento do novo. E representa o pensamento de vários professores da escola, os quais aceitam os desafios que o cotidiano escolar apresenta, quais sejam: desenvolver um trabalho em parceria, agregar os recursos tecnológicos no planejamento das atividades pedagógicas, ser flexível às descobertas e inovações. O que nos remete ao pensamento de Freire (1997), quando dizia que ensinar também está ligado à consciência do inacabamento, pois “[...] é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente”. (FREIRE, 1997, p. 34).

Durante os dias de nossa observação da turma, conver-

samos informalmente com a professora de geografia, e ela nos declarou que os alunos se sentem muito à vontade com a tecnologia, e é ela que às vezes tem dúvidas quanto ao uso de determinadas ferramentas, mas sempre que necessita “peço ajuda aos meninos e num instante, está tudo resolvido.” (Professora de Geografia, P7). E de acordo com Libâneo (2002, p.6)

Não há ensino verdadeiro se os alunos não desenvolvem suas capacidades e habilidades mentais, se não assimilam pessoal e ativamente os conhecimentos ou se não dão conta de aplicá-los, seja nos exercícios e verificações feitos em classe, seja na prática da vida.

Os comentários dos alunos no grupo ilustram muito bem a citação acima, pois ao serem interpelados a respeito do que esperam com a construção do projeto de geografia, foram unânimes em responder que o projeto tem ajudado muito na construção do conhecimento, na troca de informações com os colegas e no domínio de novas ferramentas do computador e internet. Mas o foco principal incidiu sobre o conteúdo de geografia:

“Antes do trabalho, a gente não sabia nada. Agora, qualquer pessoa que pergunta alguma coisa sobre algum país, a gente responde. Sem ter que olhar na folha.” (A1)

“Minha expectativa foi muito boa com o projeto, de conhecer outros países.” (A2)

Meu conhecimento sobre os países, melhorou muito, pois eu estou fazendo a pesquisa sobre o Reino Unido e na sala, senta perto de mim, colega que está fazendo a pesquisa sobre o Japão, outro sobre a China, do outro lado tem uma colega pesquisando Portugal. Então, a gente escuta eles comentando sobre os países deles, e aí a gente vai trocando informações. (A3)

Como eu já tinha feito uma oficina de vídeo com a professora do Laboratório, para mim está muito tranquilo. (A4)

Eu não sabia fazer o vídeo, mas a professora tem me

ajudado muito, minha dificuldade é só no vídeo. (A9)

A minha expectativa é muito boa, pois a gente não conhecia os países, e de tanto os colegas falarem, a gente acaba conhecendo um pouco sobre eles. (A10)

Eu já sabia fazer vídeo, mas acho chato, gosto mesmo é de conhecer as curiosidades dos países. (A11)

Por isso, defendemos que a educação deve ser para a vida, norteando as pessoas no desenvolvimento de habilidades para lidar com as situações do dia-a-dia, reais. Portanto, os métodos e currículos devem oferecer aprendizagem com significado e o aluno ser entendido como ator de sua aprendizagem. Acreditamos que a escola investigada está inserida neste movimento ao apresentar em seu cotidiano ações (mesmo que isoladas) de professores que demonstram a descentralização do conhecimento e a possibilidade de estarmos sempre aprendendo.

Considerações finais

No desenvolvimento deste trabalho, entendemos que educação digital, sob o prisma tecnológico, comprehende a apreensão do discurso da tecnologia, não apenas no domínio operacional da máquina, e não somente na qualificação do sujeito para o mundo do trabalho, mas também na competência de o mesmo julgar a importância da tecnologia digital e suas finalidades relacionadas a uma perspectiva de inclusão/alfabetização digital, de políticas públicas e também de construção de cidadania. Acreditamos que a tecnologia digital possibilita ao professor e ao aluno uma infinidade de oportunidades no desenvolvimento de atividades pedagógicas que permitem conduzi-los à construção de seu conhecimento com autonomia, e de forma colaborativa, visto que não estarão sozinhos, mas conectados em rede com seus pares (educação digital).

Paradoxalmente a mesma tecnologia que ora potencializa a exclusão social e contribui para a reprodução da lógica dominante, no contexto escolar, pode promover a emancipação dos excluídos, por meio da construção de uma consciência crítica e transformadora uma vez que o conceito de educação digital vai

além da implantação de laboratórios de informática nas escolas, e muito mais além do que o mecânico ensino da técnica para manusear os recursos que adentram esses espaços educacionais. A educação digital, representa na escola, um movimento constante de ação e reflexão por parte de todos os envolvidos no ato de educar.

Por isso, defendemos que a escola enquanto representante da educação institucionalizada, em que tem como campo de trabalho a construção do conhecimento, deve assumir o exercício da educação digital junto aos profissionais e alunos de seu contexto uma vez que comprovadamente se apresenta enquanto recurso para a inclusão digital/social no cotidiano da escola.

Confirmamos nesta pesquisa, a necessidade urgente de se gestar políticas educacionais, por parte da secretaria municipal de educação que correspondam às reais necessidades da escola e de seus componentes, sejam eles humanos ou materiais, pois concluímos pelos documentos observados (agendas de trabalho), um avanço conceitual e pedagógico quanto ao uso do laboratório de informática, e percebemos muitas vezes que essa evolução é atribuída mais ao esforço pessoal das pessoas envolvidas no processo do que a uma organização política e educacional do setor.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.E.B. **Informática e Novas tecnologias e mediação pedagógica e Formação de Professores.** Coleção Informática para a mudança na Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2000.

ASSMAN, H. **Reencantar a educação – rumo à sociedade aprendente.** 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BATISTA, W. A. **Educação em dia com a modernidade.** Ciência, tecnologia e inclusão social para o Mercosul: edição 2006 do Prêmio Mercosul de Ciência e Tecnologia. ± Brasília: UNESCO, RECyT/MERCOSUL, MCT, MBC,Petrobrás, 2007.

BEHRENS, M.A. **Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente.** In: MORAN, J.M., MASETTO, M.T., & BEHRENS, M.A. Campinas: Papirus, 2000. Cap. II: p.67-104.

BUENO, N. L. **O desafio da formação do educador para o ensino fundamental no contexto da educação tecnológica.** 1999. Dissertação (Mestrado), PPGTE – CEFET-PR, Curitiba, 1999.

CABEDA, M. Inclusão digital e educação on-line em prol da cidadania: pontos para reflexão. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, 2005.

CHAVES, E. O. C. **Tecnologia e educação:** o futuro da escola na sociedade da informação. Campinas, SP: Mindware, 1998.

DEMO, P. **Educação e Qualidade.** Campinas, SP: Papirus, 1996.

_____. **Formação permanente e tecnologias educacionais.** Petrópolis: Vozes, 2006.

DEMOLY, K.; WISNIEVSKY, L. A.; EDER, O. A inclusão no uso de múltiplas mídias em uma perspectiva semiótica: uma experiência de formação de educadores. In: PELLANDA, N. M. C.; SCHLUNZEN, E. T. M.; SCHLUNZEN JUNIOR, K. (Orgs.). **Inclusão Digital:** Tecendo Redes Afetivas/Cognitivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.163-169).

FRANCIOSI, B. R. T.; MEDEIROS, M. F. Ambientes de aprendizagem: uma unidade aberta. In: PELLANDA, N. M. C.; SCHLUNZEN, E. T. M.; SCHLUNZEN JUNIOR, K. (Orgs.). **Inclusão Digital:** Tecendo Redes Afetivas/Cognitivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.170-179).

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia da esperança.** Um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

KAWAMURA, R. Linguagem e Novas Tecnologias. In: ALMEIDA, M. J. P. M.; SILVA, H C. (Orgs.). **Linguagens, Leituras e Ensino da Ciência.** Campinas: Mercado das Letras, 1998.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.

LEVY, P. **A Inteligência Coletiva.** São Paulo: Loyola, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Didática: velhos e novos temas.** Goiânia: Edição do Autor, 2002. 134p.

LOPES, J. A. **Livro Didático de Matemática.** Campinas: Autores Associados, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPUS, 1986.

MIRANDA, A. A. B. **A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental.** 2003. 672 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Metododista de Piracicaba, Piracicaba, 2003.

MONTEIRO, E. B.; REZENDE, F. Informática e Educação: panorâmica da área segundo artigos dos periódicos nacionais de educação. **Tecnologia Educacional**, v.22, n.110, 111, p.42-49, jan./abr.1993.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos:** novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NÓVOA, A. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PAPERT, S. **A máquina das crianças:** repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
PELLANDA, N. M. C.; SCHLUNZEN, E. T. M.; SCHLUNZEN JUNIOR, K. (Orgs.). **Inclusão digital:** tecendo redes afetivas/cognitivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PINTO, A. V. **O Conceito de Tecnologia.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

PRETTO, N. **Uma escola sem/com futuro – educação e multi-**

- mídia. Campinas: Papirus, 1996.
- REY, F. G. **Problemas epistemológicos de la psicología**. Havana: Editorial Academia, 2002.
- RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- SANTOS, R. S. A. A inclusão digital requer novo pacto social entre governos e sociedade. **Inclusão Social**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 24-27, out./mar., 2005.
- SCHAFF, A. **A sociedade informática**. São Paulo: Unesp / Brasiliense, 1990.
- SOARES, S. G. **Educação e Comunicação**: o ideal de inclusão pelas tecnologias de informação, otimismo exacerbado e lucidez pedagógica. São Paulo: Cortez, 2006a.
- VALENTE, J. A. (Org.). **Liberando a mente**: computadores na educação especial. Campinas: UNICAMP, 1991.
- VARGAS, M. **Para uma filosofia da tecnologia**. São Paulo: Editora Alfa Omega Ltda, 1994.

CAPÍTULO VII

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM EAD: PARA ALÉM DO “ACERTO DE CONTAS” UMA ABORDAGEM FORMATIVA

Vanessa B Campos¹
Geovana F. Melo²

Introdução

A formação de professores tem sido apresentada como um dos focos centrais no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nos diversos níveis de ensino. Somando-se a isso, a atual Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva do Brasil, auxilia na crescente demanda de cursos que atendam essa formação. Com base nessa questão, um novo paradigma de educação e formação de professores se estabelece e necessita estar fundamentado em metodologias e práticas educativas inovadoras, responsáveis, que subsidiem professores a realizarem o atendimento educacional especializado em um processo de formação continuada.

Nesse contexto se insere a educação a distância, EAD. Embora não possa ser considerada uma atividade recente, nos últimos anos teve um novo impulso por meio do desenvolvimento social, científico e, sobretudo tecnológico, que desempenha papel relevante no processo de disseminação e utilização dessa modalidade. Dessa forma, a EAD aparece como uma possibilidade viável de realizar a formação continuada dos professores que estão em serviço na rede pública de educação básica do país, atendendo, assim, as demandas de formação da nova política.

Frente a esta realidade, a avaliação da aprendizagem tem se constituído como tema amplamente debatido, assim como

¹ Professora Adjunto da Faculdade de Educação – FACED. Universidade Federal de Uberlândia. vbcampos@terra.com.br

² Professora Adjunto da Faculdade de Educação – FACED. Universidade Federal de Uberlândia. geovana@faced.ufu.br

a necessidade de repensar conceitos, concepções e abordagens que fundamentam as práticas avaliativas em diferentes âmbitos da educação. Avaliar a aprendizagem constitui-se em uma das práticas educativas que mais geram dificuldades, dúvidas e incompreensões. Em se tratando de Educação na modalidade a Distância, essas dificuldades são ainda maiores, uma vez que, a base dos modelos avaliativos utilizados na EAD é oriunda de experiências da educação presencial, ocasionando, equívocos e contradições, quando da transposição direta dos modelos de avaliação de uma modalidade para a outra.

A relevância do tema refere-se à necessidade de refletir sobre as especificidades da avaliação em educação a distância, tendo como pressuposto fundamental a estreita relação existente entre os processos de ensino, aprendizagem e avaliação, na medida em que esta última dimensão do processo se configura em um elemento capaz de potencializar o desenvolvimento da aprendizagem nos espaços educativos, sejam eles presenciais ou virtuais. As diferenças entre essas modalidades de educação e de ensino provocam impasses, incertezas, dúvidas e incompreensões, oriundas do atual contexto de transformações e, entre tantas questões, surgiu o nosso interesse em pesquisar os processos de avaliação da aprendizagem na modalidade do ensino a distância.

As recentes políticas educacionais do Ministério da Educação e Cultura - MEC através da Secretaria de Educação a Distância – SEED, reconhecem a importância da Educação a Distância - EAD e solicitam das instituições de ensino a oferta de cursos e programas nessa modalidade com a finalidade de democratizar o acesso à educação a todos que se encontram aliados desse direito constitucional. Nesse estudo apresentamos as análises e reflexões oriundas de pesquisas realizadas por integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa, Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão Educacional - GEPEPES, na Universidade Federal de Uberlândia³.

³ Todos os integrantes do curso são professores pesquisadores vinculados ao Curso de Aperfeiçoamento "Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos", proposto pela Universidade Federal de Uberlândia por meio do Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão em Atendimento em Educação Especial – CEPAE. O curso AEE-surdos já está já na sua 7^a edição. É uma atividade de um dos projetos que

O referido curso caracteriza-se por ser um curso de extensão oferecido na modalidade de Educação a Distância (via web), cujo objetivo fundamental é oferecer formação continuada a professores da rede pública de ensino que atendem alunos surdos, os quais demandam atendimento educacional especializado a fim de garantir-lhes a qualidade e eficiência do processo de inclusão escolar. O curso foca a apresentação de discussões teóricas, práticas e metodológicas sobre a Educação de surdos, do atendimento educacional especializado, das especificidades dos graus de deficiência, da mediação pedagógica na construção do conhecimento e das políticas públicas de inclusão escolar. Apesar da prioridade de participação ser voltada para professores da rede comum de ensino que trabalham com alunos na modalidade do atendimento educacional especializado, esta formação continuada à distância permite e favorece a participação de quaisquer outros professores ou educadores que se interessem pelo tema do atendimento educacional especializado e seu desenvolvimento em situações de aprendizagem significativamente mediada.

Nessa perspectiva, o Curso AEE – surdos a distância, oferecido pela Universidade Federal de Uberlândia, é uma possibilidade viável para realizar uma educação inclusiva, pois: 1) permite o acesso à educação para novos públicos, 2) flexibiliza tempo e lugar, atendendo alunos em horários diferentes e locais distantes e dispersos geograficamente, 3) inova os procedimentos de aprendizagem, utilizando diversos meios eletrônicos de comunicação, garantindo a acessibilidade aos alunos, 4) oferece ambientes virtuais de aprendizagem, que enfatizam os processos de interação, cooperação e autoaprendizagem, respeitando as necessidades e diferenças individuais e 5) permite a autoformação, e a formação continuada do professor.

Diante do exposto, verifica-se que o Curso AEE – surdos a distância possibilita aos professores a formação continuada e, ao mesmo tempo, inova na relação pedagógica por meio de espaços presenciais e virtuais que permitem conviver com a diversidade e com as diferenças, promovendo um processo de

compõem o Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial, proposto pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação - SEESP no primeiro semestre do ano de 2007.

inclusão social e educacional.

Na modalidade Educação a Distância (EaD), os processos de ensinar e aprender apresentam especificidades que impedem a mera transposição didática e requerem competências e habilidades docentes diferenciadas e cuidadosamente desenvolvidas. A relação ensino/aprendizagem é um fenômeno complexo e possui várias dimensões de ordem social, política e econômica que interferem na dinâmica da sala de aula e no processo de aprendizagem presencial ou a distância. As transformações tecnológicas das últimas décadas têm sido rápidas, amplas e profundas. Com isso, novos paradigmas são estabelecidos, exigindo dos professores diferentes práticas que os tornam mediadores do conhecimento, em oposição ao paradigma do professor detentor do conhecimento. Nesse sentido, os questionamentos que balizaram o presente estudo foram: Quais problemas enfrentam os estudantes ao serem avaliados em um Curso de Extensão AEE – na modalidade EaD? Quais as contribuições da avaliação desenvolvida no Curso para o processo de ensino-aprendizagem?

Tendo em vista a necessidade de responder a essas indagações, foram elaborados os seguintes objetivos: a) Verificar os problemas que enfrentam os estudantes ao serem avaliados pelos tutores do Curso de Extensão AEE na modalidade EaD; b) Analisar as contribuições do processo avaliativo desenvolvido no Curso; c) Contribuir com os recentes debates que evidenciam a necessidade de formação de professores para a Educação a Distância.

Percorso Metodológico

A opção metodológica da presente investigação está alinhada aos princípios da pesquisa qualitativa, pois esta abordagem permite uma diversidade de enfoques para compreender o objeto de estudo. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa "[...] exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo." (p. 49). A pesquisa qualitativa de acordo com Bogdan e Biklen (1994) refere-se à análise dos dados de forma indutiva. O investigador não

recolhe dados com o objetivo de confirmar hipóteses construídas previamente, pelo contrário, as abstrações são construídas à medida que os dados vão sendo coletados e categorizados. Nesse sentido,

Para um investigador qualitativo que planeja elaborar uma teoria sobre o seu objeto de estudo, a direção desta só se começa a estabelecer após a recolha dos dados e o passar de tempo com os sujeitos. Não se trata de montar um quebra-cabeça cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem as partes. O processo de análise é como um funil: as coisas estão abertas de início e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 50).

Isso significa que é no curso da investigação, ou seja, no decorrer do processo que o objeto de pesquisa começa a ser compreendido e delineado. Esse movimento exige do pesquisador a capacidade constante de rever os caminhos, de questionar os instrumentos de coleta de dados, pois não há como reconhecer o essencial do que é secundário antes de iniciar a investigação. Além disso, "[...] o processo de condução da investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dados estes não serem abordados por aqueles de forma neutra." (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 51). Isto porque as análises são carregadas de sentido e de intencionalidades pelo pesquisador e não há, portanto, como ser neutros ou mesmo imparciais, o que requer do pesquisador uma maior acuidade no sentido de compreender o objeto de pesquisa sem se deixar contaminar por pré-julgamentos ou evidências aparentes.

Investigar determinados temas de natureza polêmica e multiconceitual, como a avaliação da aprendizagem, especificamente a avaliação da aprendizagem na EaD *online*, demandam uma abordagem de pesquisa plural que permita uma maior aproximação com o objeto de estudo, sobretudo quando esse objeto de estudo está ligado às concepções dos sujeitos. Nem sempre as pessoas estão à vontade para expor suas ideias. Além disso, de um modo geral, têm dificuldade para expressar as

suas concepções, particularmente naqueles assuntos em que habitualmente não pensam reflexivamente.

Nesse sentido, optamos por analisar os dados obtidos no “Questionário Final de Avaliação do Curso” respondido por alunos egressos da 4^a e 5^a edição do curso AEE-surdos realizados em 2012 e em 2013⁴.

O questionário foi organizado em duas partes. A primeira é composta de perguntas agrupadas em quatro blocos temáticos: (1) conteúdo do curso; (2) ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e recursos; (3) sistema de avaliação; (4) atendimento da tutoria. Ao final de cada bloco há um espaço reservado para sugestões ou para opinião sobre cada um dos temas. A segunda parte do questionário tem por objetivo levantar dados sobre o aprendizado discente no que se refere aos conhecimentos adquiridos sobre o atendimento educacional especializado em especial o universo do surdo.

Nesse estudo apresentamos dados relativos à opinião de 1.010 alunos que responderam um questionário com 39 questões semiestruturadas. Mediante a análise das respostas identificamos o índice de satisfação, as sugestões, as críticas dos discentes, nas quais eles expressaram suas opiniões sobre o curso em seus aspectos gerais e sobre as especificidades do processo de ensino e aprendizagem.

Para proceder a análise dos dados optamos pela técnica de “análise do conteúdo” proposta por Bardin (2004), pois nos oferece a possibilidade de identificar, compreender e interpretar os enunciados postulados nas respostas dos ex-alunos do 4º curso AEE – Surdos, objetivando apreender seus sentidos e significados. A autora conceitua a análise de conteúdo como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2004, p.37).

⁴ A opção por essa turma justifica-se em função da disponibilidade dos dados e pela inserção das autoras como professoras pesquisadoras nessa edição.

Buscando ir além do conteúdo expresso nas mensagens, Minayo (2003) enfatiza que a análise de conteúdo visa verificar hipóteses e ou descobrir o que está por trás de cada conteúdo manifesto. "[...] o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito e/ou latente)." (MINAYO, 2003, p. 74).

Assim, buscamos identificar os sentidos significados imbricados nas respostas dos discentes em relação às concepções da avaliação da aprendizagem, identificando as diferentes perspectivas e elementos da avaliação da aprendizagem na EaD presentes nas respostas dos ex-alunos.

Discussão Teórica: Diálogo com os dados

A sociedade, de um modo geral, vem se transformando vertiginosamente em todos os sentidos e grande parte dessas transformações podemos atribuir ao crescente avanço das tecnologias de um modo geral e, em especial, às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) que modificam significativamente os costumes, as atitudes, o comportamento e o sistema de comunicação realizados entre as pessoas. Essas relações e as influências diretas ou indiretas que elas provocam têm sido tema de estudos e debates de um grande número de pesquisadores de diversas áreas, nas quais também se inclui a Educação.

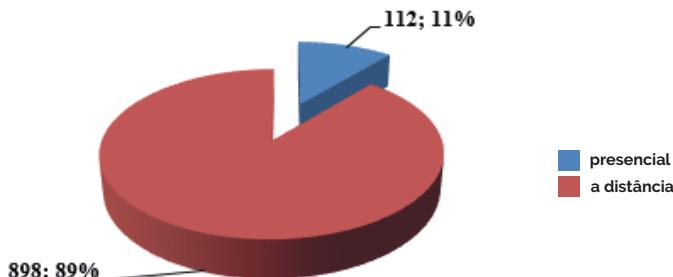
A educação, presencial e a distância, são impelidas a acompanharem as transformações trazidas pelas tecnologias digitais, o que pressupõe adaptar-se ao novo e às possibilidades oferecidas pelos recursos tecnológicos. Kenski (2008) enfatiza que "[...] as tecnologias alteram todas as nossas ações, as condições de pensar e representar a realidade e, especificamente, no caso particular da educação, a maneira de trabalhar as atividades ligadas à educação." (KENSKI, 2008, p. 29). Educar no contexto marcado por esse avanço requer repensar o fazer docente em suas múltiplas dimensões, uma vez que novas demandas emergem e exigem da escola, do professor, do aluno e da sociedade, saber lidar com essas transformações, e utilizá-las a seu favor. Segundo a mesma autora:

As tecnologias digitais de informação e comunicação

disponíveis para o oferecimento de cursos on-line não criaram, por elas mesmas, uma nova educação. Longe disso. Qualquer tecnologia revolucionária pode ser subvertida e direcionada [...] tecnologias não pensam, não elaboram estratégias pedagógicas, não implementam ou aprimoram metodologias. (KENSKI, 2006, p. 79).

Os dados obtidos no questionário respondido por alunos egressos do 4º curso AEE - surdos revelam a preferência deles relativa à modalidade do curso, como podemos observar no gráfico 1(um), a seguir:

Gráfico 1: Preferência discente quanto à modalidade de curso do Curso AEE - surdos.



Fonte: 4º e 5º Relatório AEE - surdos. Total de alunos que responderam ao questionário = 1010. Período: 2012/2013

A opção pela modalidade de ensino a distância foi a preferência de 89% dos alunos. A expansão da Educação mediada por recursos tecnológicos, especificamente, aquelas que utilizam a internet, tem ocorrido de modo avassalador nos últimos anos, popularizando-se e tornando-se abrangente em diferentes segmentos da sociedade. A EaD *online* tem se destacado, enquanto modalidade educacional, sendo reconhecida legalmente e amplamente divulgada e recomendada como alternativa para a formação das pessoas, nos diferentes níveis educacionais, apresentando, ainda, uma série de vantagens e possibilidades enquanto modalidade educativa, conforme podemos identificar em algumas justificativas discentes, apresentadas no 4º Relatório AEE - surdos (2012/2013) dessa escolha:

Devido a opções de horário para estudar e também

pelo curso a distância precisamos pesquisar bem mais que os cursos presenciais, com isso acabamos aprendendo mais que nos cursos presenciais. (Opinião discente. 4º Relatório do Curso AEE- surdos, 2012).

Facilidade em realizar várias coisas ao mesmo tempo, como tarefas de casa e leituras, comodidade de estudar em sua casa, autonomia na realização das atividades, superação dos desafios pessoais em acessar os cursos. (Opinião discente. 5º Relatório do Curso AEE- surdos, 2013).

Pode-se assistir ao curso a qualquer hora, em qualquer lugar. O material está disponível 24 horas por dia, 7 dias por semana e a participação *online* é muito menos intimidante do que na sala de aula tradicional. (Opinião discente. 4º Relatório do Curso AEE- surdos, 2012).

Além dos aspectos apresentados anteriormente, os estudantes justificaram a escolha pelo curso a distância, principalmente pela flexibilidade de horários, conforme podemos conferir nos depoimentos:

Autodisciplina e flexibilidade (nós decidimos quando, como e onde estudar); autonomia; interatividade entre alunos e professores/tutores. (Opinião discente. 5º Relatório do Curso AEE- surdos, 2013).

Flexibilidade de adequação de horário, economia de tempo de percurso ao curso presencial, possibilidade de conciliar o tempo com dedicação à família, evitando o estresse da distância dos filhos, preferência pessoal por estudo através de leitura. (Opinião discente. 5º Relatório do Curso AEE- surdos, 2013).

Não é preciso sair de casa para estudar e assim gastar tempo com trajeto e dinheiro com locomoção, acesso ao material de estudo *online*, interação plena com os colegas de curso, troca de experiências, de diferentes realidades de cada canto do país, conseguir organizar o tempo e estudar no horário mais adequado, ou seja, flexibilidade em todos os aspectos. (Opinião discente.

A disponibilidade de tempo para quem estuda a Distância é um fator primordial, logo o Curso nos propõe bastante disponibilidade de tempo (uma horinha tirada a cada noite para realizar leitura e produção das atividades). A metodologia é bastante atrativa e facilitadora. (Opinião discente. 4º Relatório do Curso AEE- surdos, 2012).

O modelo comunicacional oriundo do avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) promove uma relação interativa e dialógica entre os sujeitos, tendo em vista que a construção do conhecimento na sociedade da informação não ocorre de forma fragmentada, e sim, de modo articulado, interligado. A ampliação das redes de comunicação oferece, assim, inúmeras possibilidades de interação síncrona e assíncrona na construção do conhecimento, o que repercute de maneira significativa na EaD. Entretanto, a modalidade educacional em ambientes *online*, embora possua características particulares e se construa de novas possibilidades, espaços e tempos, não perde de vista a finalidade última dos espaços educacionais, o desenvolvimento dos sujeitos e suas aprendizagens. Nesse sentido, longe de criar uma nova educação, as tecnologias se constituem em possibilidades diferenciadas de fazer educação, nas quais é necessária a criação de uma cultura pedagógica “[...] que tenha compromisso com as autonomias do professor, do aluno e da própria estrutura e organização da educação.” (KENSKI, 2006, p. 80).

A EaD é, por definição, um processo educativo em que a aprendizagem é realizada com a separação física – geográfica e/ou temporal – entre os participantes: aluno e professor, aluno e aluno. Esse distanciamento implica em um processo de comunicação que possibilita a aprendizagem através de um conjunto de recursos tecnológicos que ultrapassa a simples comunicação oral. Kenski (2008) afirma que “[...] os processos de interação e comunicação no ensino sempre dependeram muito mais das pessoas envolvidas no processo do que das tecnologias utilizadas, seja o livro, o giz, ou o computador e as redes.” (KENSKI, 2008, p. 26).

Na visão a autora,

[...] é a maneira como essa tecnologia é utilizada para

a mediação entre professores, estudantes e a informação que faz a diferença. Embora as tecnologias ofereçam novas formas de fazer a educação, materializando-se em práticas pedagógicas, estas, ao mesmo tempo em que podem criar novas possibilidades de ensino e de aprendizagem, podem, também, reproduzir modelos existentes no ensino presencial. (KENSKI, 2006, p. 26).

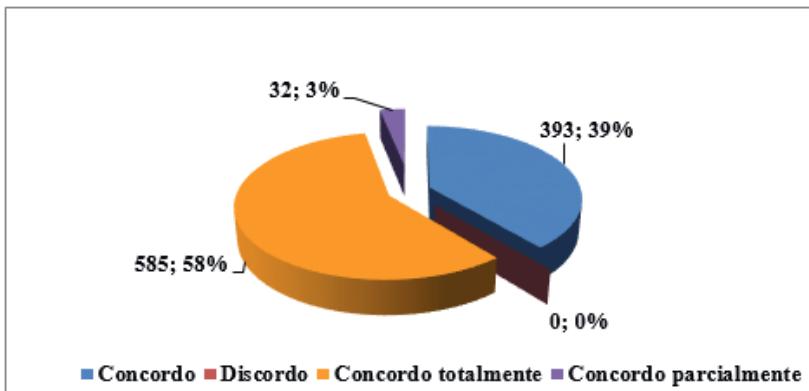
Apesar de a maioria ter manifestado a preferência pelo curso a distância, 63% dos alunos também justificaram a identificação com a modalidade de ensino presencial. Consideram eles que:

Mesmo com as facilidades e a qualidade do curso a distância, minha preferência ainda é com o curso presencial. Mas por um pequeno detalhe: a relação com os colegas. Gosto muito de conhecer pessoas novas e trocar ideias em tempo real, através de discussões. (Opinião discente. 5º Relatório do Curso AEE- surdos, 2013).

Vou ser sincera ao dizer que prefiro a modalidade presencial, pois assim podemos estar em contato direto com o professor e tirar dúvidas na hora em que elas aparecem. A modalidade presencial permite a troca afetiva e efetiva entre as pessoas. (Opinião discente. 4º Relatório do Curso AEE- surdos, 2012).

Com relação à contribuição dos cursos de formação continuada EaD, oferecidos pelo MEC, como o Curso AEE - surdos, a maior parte dos alunos concordam que alcançam o objetivo proposto, conforme podemos verificar no gráfico 2 a seguir:

Gráfico 2: Opinião discente quanto a concordância relativa a contribuição do Curso AEE - surdos à prática pedagógica do professor.



Fonte: 4º e 5º Relatório AEE - surdos. Total de alunos que responderam ao questionário = 1010. Período: 2012/2013

Os estudantes, ao serem consultados a respeito das contribuições do curso, atestam em sua grande maioria (90%) que concordam com o crescimento profissional proporcionado pela formação obtida, principalmente, no que tange à oportunidade de aprimoramento teórico/prático proporcionado pelas diferentes atividades propostas.

Nesse contexto do curso, um dos aspectos apresentados tanto por tutores como pelos estudantes refere-se às dificuldades relativas à avaliação, enfrentadas por eles, no decorrer do processo avaliativo.

Avaliação da Aprendizagem em EAD: para além do “acerto de contas” uma abordagem formativa

O processo de avaliação da aprendizagem em EAD, embora possa se sustentar em princípios análogos aos da educação presencial, exige tratamento e considerações especiais. Primeiro, porque um dos objetivos fundamentais da educação a distância deve ser a de obter dos alunos não a capacidade de reproduzir ideias, informações ou pontos de vista críticos que lhes proporcione determinado material ou, ainda, apenas uma

perspectiva crítica frente a determinados conteúdos. O que deve importar realmente para um sistema de EAD é desenvolver a autonomia crítica do aluno, frente a situações concretas que se lhes apresentem.

Segundo, porque num sistema de EAD, o aluno não conta com a presença física do professor. Por esta razão, é necessário desenvolver métodos de trabalho que oportunizem sua confiança, possibilitando-lhe, não só o processo de elaboração de seus próprios juízos, mas também de desenvolvimento de sua capacidade de analisá-los. O trabalho do professor, ao organizar o material didático básico para orientação do aluno, deve ser o de contribuir para que todos questionem aquilo que julgam saber e, principalmente, para que questionem os princípios subjacentes a esse saber.

Nesse sentido, a relação teoria-prática coloca-se como imperativo no tratamento do conteúdo e a relação intersubjetiva, dialógica, professor/ aluno, mediada por textos, é fundamental. Dessa forma, o que interessa, portanto, numa avaliação de aprendizagem é analisar a capacidade de reflexão crítica dos alunos frente a suas próprias experiências, a fim de que possam atuar, dentro de seus limites, sobre o que os impede de agir para transformar aquilo que julgam limitados em termos dos interesses da comunidade.

Para Luckesi (2011, p. 85) “[...] a avaliação subsidia decisões a respeito da aprendizagem dos educandos, tendo em vista garantir a qualidade do resultado que estamos construindo”. Isso significa que avaliar somente tem sentido se os resultados obtidos orientarem as práticas subsequentes com foco no desenvolvimento dos processos de aprendizagem dos estudantes.

Assim, uma avaliação que apenas busque verificar em que medida houve ou não retenção de informações e em que quantidade deixa de ter sentido. O conteúdo trabalhado não tem valor em si mesmo, deve servir apenas de suporte para problematizar o conhecimento objetivo, a fim de um posicionamento crítico, reflexivo, sobre a realidade vivida. Ainda, segundo Luckesi,

[...] o ato de avaliar implica coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade [...] O valor ou qualidade atribuídos ao objeto con-

duzem a uma tomada de posição em favor ou contra ele. E o posicionamento a favor ou contra o objeto, ato ou curso de ação, a partir do valor ou qualidade atribuídos, conduz a uma decisão nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele. (LUCKESI, 2011, p. 93).

Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem deve ser entendida como um processo contínuo, descritivo, compreensivo que possibilite analisar em que medida o objetivo de oportunizar uma atitude crítico-reflexiva frente à realidade concreta se expressa, rumo a opções teórico-metodológicas que possam responder às necessidades formativas dos estudantes.

Na experiência desenvolvida no Curso AEE, pelas razões expostas, o processo de avaliação tem sido desenvolvido a partir de um movimento que possibilite analisar como se realiza não só a atuação profissional do aluno em seu cotidiano, mas também como se realizam outras formas de conhecimento, tendo como ponto de partida e de chegada sua prática, sua experiência, a partir dos referenciais teóricos trabalhados no curso.

O Curso AEE Surdez: aspectos metodológicos e práticas avaliativas

Sendo a avaliação um dos principais elementos que compõem a organização da prática pedagógica, uma das principais questões que se coloca a priori para os docentes e tutores responsáveis pela prática pedagógica nos Cursos AEE – surdez, diz respeito à materialização da avaliação.

As questões sobre avaliação da aprendizagem em EaD são, de um modo geral, comuns às questões da avaliação no ensino presencial. *O que avaliar? Como e Porque avaliar? Que instrumentos utilizar?* Entretanto, no contexto da EaD online esse debate é acrescido de algumas particularidades, girando entre outras questões, em torno de como garantir o rigor. *Qual é a legitimidade dos processos avaliativos nessa modalidade?*

A questão metodológica das práticas avaliativas não se pauta “neste” ou “naquele” instrumento, mas sim na forma como estes são utilizados, seus propósitos, finalidades e contribuições qualitativas para a aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, o Curso de Atendimento Educacional Es-

pecializado para alunos surdos está organizado em cinco unidades, a saber: 1) Introdução a Educação a Distância; 2) Políticas Educacionais Públicas Brasileiras destinadas à Educação de Pessoas Surdas; 3) Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos; 4) Noções Básicas de Libras; 5) Noções Básicas de Português como Segunda Língua.

O Curso AEE – surdos tem como objetivos: (i) formar professores para atuar no atendimento educacional especializado junto a alunos surdos inseridos em salas de aula de escolas da rede de ensino regular; (ii) discutir aspectos da metodologia de ensino e aprendizagem em situações de atendimento educacional especializado a alunos surdos, dentro da perspectiva psicoeducacional da mediação pedagógica, conforme proposta pela Teoria da Aprendizagem Mediada; (iii) contribuir com a melhoria da qualidade do atendimento educacional especializado oferecido em escolas da rede pública do Brasil, objetivando a promoção do desenvolvimento psicoeducacional de alunos surdos; e ainda, (iv) contribuir para a promoção da qualidade e eficiência educacional do processo de inclusão escolar de alunos surdos favorecendo com isto uma inclusão educacional mais participativa, autônoma e democrática destes alunos.

O curso é desenvolvido integralmente na modalidade de educação a distância, via *Web*, utilizando o Ambiente Virtual de Aprendizagem MOODLE. A carga horária do curso contempla 180 (Cento e Oitenta) horas/aulas.

A concepção de ensino-aprendizagem adotada neste processo de educação a distância, respalda-se na interação entre os participantes do curso (aluno-professor, aluno-aluno e tutor-aluno). Esta interação pode ser sincrônica, desenvolvida por meio de chats, fóruns e/ou vídeo conferências, ou assincrônica, desenvolvida no ambiente virtual específico do curso. Com relação à concepção de avaliação presente no Projeto Pedagógico do Curso de AEE, está explicitado que:

Será processual e ocorrerá ao longo de todas as semanas do curso. Serão apresentadas avaliações abertas, fechadas, Fóruns, Tarefas, Enquetes, etc. Toda e qualquer atividade, ainda que não se atribua uma nota, será acompanhada pelos responsáveis. (MOURÃO et. al. 2010, p. 8).

Nessa perspectiva, o Curso propõe diferentes instrumentos de avaliação de acordo com as possibilidades e ferramentas da modalidade de Educação a Distância. Dentre as atividades avaliativas, destacamos que o Fórum pode ser utilizado isolado ou associado a outras ferramentas em atividades dirigidas. É uma ferramenta assíncrona de discussão. Nele, o sujeito pode expressar sua opinião. Considera aspectos qualitativos e quantitativos. Com relação ao Fórum as opiniões foram diversificadas, conforme se segue:

Os fóruns são interessantes, mas às vezes o comentário do cursista está completo, bem embasado, demonstrando leitura e interesse, mas por não ter comentado em cima do que o colega escreveu tem a nota menor. Não acho que escrever duas linhas dizendo: "Parabéns, continue assim!...", vá acrescentar alguma coisa. (Opinião discente. 4º Relatório do Curso AEE-surdos, 2012).

As atividades realizadas como forma avaliativa foram importantes para a construção do nosso conhecimento individualmente através dos diários e coletivamente através dos fóruns com discussões sobre pontos de vista e experiências de todos os colegas de curso. (Opinião discente. 5º Relatório do Curso AEE- surdos, 2013).

Fórum que se responde questões! Acho que deveria ter um tema ou talvez até uma questão polêmica que os cursistas precisassem se posicionar e debater. (Opinião discente. 4º Relatório do Curso AEE- surdos, 2012).

Achei fraco o critério de avaliação tanto do diário quanto do fórum. O aluno escreve sobre o assunto e ganha o valor máximo? Se o aluno fugiu do tema tira mais da metade do valor total? Se o aluno no fórum escreve sobre o assunto e faz um comentário do colega ganha o valor máximo? (Opinião discente. 5º Relatório do Curso AEE- surdos, 2013).

Ao registrar esses questionamentos, o estudante apresenta a necessidade de evidenciar claramente os critérios de ava-

liação. Esses devem ser amplamente esclarecidos e divulgados com os estudantes, de modo a tornar sempre transparente o processo de avaliação. A seguir podemos identificar a opinião dos ex-alunos, relativa aos critérios usados na avaliação das atividades por eles realizadas:

Em minha opinião, me senti prejudicado nas notas pela questão de não interagir com os colegas. Nas atividades li respostas dos colegas e fiz as atividades solicitadas. Como não tive tempo de interagir (comentar as respostas deles por escrito), tive descontos na nota. Acredito que deveriam ser avaliadas apenas as respostas das atividades. Se pedisse a interação, fosse apenas em alguma atividade, e não em todas as atividades como foi nos módulos iniciais. (Opinião discente. 4º Relatório do Curso AEE- surdos, 2012).

Alguns critérios, sobre as notas, penso serem desnecessários, como por exemplo, você ser avaliado pelo número de interação no ambiente com colegas, penso que esta interação surja a partir de dados informações afins. (Opinião discente. 5º Relatório do Curso AEE-surdos, 2013).

Acho que algumas atividades tiveram maior tempo de resposta; nas Atividades 2 e 3, foram muitas perguntas, muito conteúdo e o prazo apertado. Quanto às avaliações, me senti prejudicada, por responder todas as questões, mas perder ponto por não participar de alguns fóruns, até porque foi dada uma certa importância, quando o que deveria realmente ser avaliado, era o conhecimento obtido através do conteúdo das respostas dadas. Isso foi desconsiderado, levando em conta que realizei todas as atividades, até as que não valiam ponto. Não participei dos fóruns ativamente, porém me pautei em embasar meus comentários, li, pesquisei e respondi, quando era mencionada. Levantei bandeiras e questionamentos que poderiam ter sido debatidos pelos colegas e tutora, mas passaram em branco. Enfim, acho que contribui com a minha experiência enquanto professora surda e atuante no atendimento ao surdo, dando sugestões de trabalhos realizados pelas equipes aqui da minha regional de ensino, com ponderações a respeito da in-

clusão em si, dificuldades e desafios. Acho que para o próximo curso, os critérios de avaliação deveriam ser repensados. (Opinião discente. 5º Relatório do Curso AEE- surdos, 2013).

A insatisfação dos discentes nos permite identificar que ainda há lacunas no processo avaliativo on line, principalmente no que se refere aos critérios adotados. A avaliação da aprendizagem na sala de aula *online* requer rupturas com o modelo tradicional de avaliação historicamente cristalizado na sala de aula presencial. Se o professor não quiser substituir as potencialidades próprias do digital *online*, ou se não quiser repetir os mesmos equívocos da avaliação tradicional, terá que buscar novas posturas, novas estratégias de engajamento no contexto mesmo da docência e da aprendizagem e aí, redimensionar suas práticas de avaliar a aprendizagem e sua própria atuação.

O Curso AEE – surdos propõe práticas avaliativas que superam o aspecto somativo da avaliação, através de instrumentos de verificação, cuja função é atribuir uma nota. O Curso oferece possibilidades múltiplas para que professores e tutores possam mediar a aprendizagem do aluno e desenvolver um processo de avaliação formativa, a partir do levantamento de informações que o auxiliem na criação de intervenções e estratégias de aprendizagem. O instrumento utilizado é o Diário de bordo, proposto em todas as unidades do Curso. Tem por finalidade permitir que o aluno poste suas reflexões acerca de um tema e o relato dos seus processos de aprendizagem. Possibilita a interação apenas entre aluno e professor-tutor. A respeito dessa atividade uma estudante afirmou que:

Confesso que tive dificuldade, especialmente com os diários de bordo, pois além de trabalhar 40/h, tenho de participar de estudos quinzenais/planejamentos, confecção de materiais, enfim, não consegui acompanhar todos os fóruns, pois realmente não tive tempo. Mas na medida do possível, procurei participar e achei proveitosa a troca de experiência. (Opinião discente. 4º Relatório do Curso AEE- surdos, 2012).

Embora alguns estudantes tenham enfrentado dificuldades, especialmente, com relação ao tempo de dedicação ao Cur-

so, as atividades propostas foram avaliadas como importantes para o aprimoramento profissional na área do AEE.

Outra ferramenta assíncrona utilizada é o wiki. Essa atividade permite a escrita colaborativa e a edição coletiva dos documentos e atualização dinâmica. É necessário estar articulada a outra ferramenta, como o fórum e o chat, para que os alunos possam organizar suas ideias e traçar suas metas.

O chat caracteriza-se por ser uma ferramenta de comunicação síncrona, exige que os participantes da discussão estejam conectados simultaneamente para que o processo de comunicação seja efetuado. As listas de discussão são ferramentas de comunicação assíncronas e caracterizam-se pelo recebimento e envio de mensagens por e-mail.

Já o blog, páginas pessoais da Internet, cujo mecanismo possibilita registrar e atualizar em ordem cronológica, opiniões, fatos, emoções, imagens, além de outros conteúdos que se queira disponibilizar. Essas ferramentas foram utilizadas como importantes instrumentos avaliativos, sendo consideradas válidas pelos estudantes, inclusive com sugestões, conforme se segue:

A avaliação foi coerente com a proposta do Curso, com prazos adequados para entrega de atividades. Considero que poderiam ser explorados chats, wikis e web conferências. (Opinião discente. 4º Relatório do Curso AEE- surdos, 2012).

As atividades foram bem selecionadas, provocaram reflexão sobre a teoria e a prática quanto ao ensino dos surdos. A distribuição das pontuações das atividades foram pertinentes e necessárias para uma boa participação de todos no curso. Os prazos de conclusão das atividades foram ideais dentro do conteúdo e das atividades propostas. (Opinião discente. 5º Relatório do Curso AEE- surdos, 2013).

A forma de avaliação, por ter sido processual, permitiu uma constante reavaliação e auto avaliação, e, portanto, foi positiva. (Opinião discente. 5º Relatório do Curso AEE- surdos, 2013).

Para o bom desenvolvimento do Curso foi estabelecida

uma rotina de observação e descrição contínuas da produção do aluno que, embora se expresse em diferentes níveis e momentos, para efeito didático, não deve alterar a condição processual da avaliação. Nesse sentido, Vasconcellos (2000) propõe uma concepção dialética de avaliação, justificada pela superação, tanto do papel passivo do aluno numa perspectiva tradicional de educação, quanto do sujeito ativo da escola nova, mas em direção ao sujeito “interativo”. A esse respeito, um dos cursistas argumentou que:

Acho que faltaram enquetes as quais pudesse pontuar os conhecimentos adquiridos, assim como os diários onde o cursista possa escrever sobre suas aprendizagens de acordo com cada módulo, além de relatórios sobre atividades realizadas no cotidiano do curso, bate papos *online* entre os cursistas e formadores, dentre outras atividades. (Opinião discente. 4º Relatório do Curso AEE- surdos, 2012).

De outro modo, esse processo de interação no Curso foi considerado válido, por possibilitar um processo avaliativo que respeita o tempo do estudante, sua participação efetiva nas atividades propostas no Curso, além da interação, considerada “vital” conforme argumentou um dos cursistas:

O sistema de avaliação foi muito bom, pois foi bastante diversificada e os prazos não nos sufocavam. O sistema de distribuição também foi bastante pertinente, pois avaliar a participação nos fóruns e as interações é vital neste ambiente à distância. (Opinião discente. 5º Relatório do Curso AEE- surdos, 2013).

O ambiente virtual de aprendizagem é propício às interações que, comumente, são estimuladas pelos tutores em diferentes momentos e formas. Toda produção dos estudantes no decorrer da realização das diferentes atividades é avaliada. No entanto, nem sempre a organização do Curso permite que se constitua plenamente um ambiente de interação, pautada por práticas avaliativas processuais, formativas, que possam acompanhar amplamente o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o desafio que se apresenta é aproximar as práticas avaliativas aos discursos pedagogicamente corretos de modo a tornar a avaliação da aprendizagem, para

além da mera constatação, uma prática realmente formativa.

Superar a lógica punitiva de avaliação com vistas ao desenvolvimento de processos formativos, pressupõe mudança de concepções, pois são elas que orientam nossa prática. Nesse sentido, as experiências de formação continuada dos tutores têm se constituído em importantes ações que fortalecem teoricamente a prática avaliativa no Curso.

Com relação ao trabalho pedagógico desenvolvido nos cursos de EAD, os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (MEC, 2007) atribuem ao tutor importância fundamental nos processos de aprendizagem, avaliação e interação. Neste documento fica estabelecido que o tutor deva ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem.

Outro desafio identificado nos processos de avaliação, no 4º e no 5º Curso AEE- Surdos/UFU, refere-se à heterogeneidade dos estudantes, pois cada um vem de um contexto diferente, com experiências diversas e concepções já elaboradas; compreender esses aspectos é fundamental para o desenvolvimento de uma abordagem formativa de avaliação.

No Curso AEE- Surdos/UFU há um primeiro nível de acompanhamento da aprendizagem do aluno que ocorre por intermédio da observação das postagens nos fóruns realizados pelos alunos e mediados pelo tutor, cujo objetivo principal é identificar: (a) se o aluno está conseguindo compreender o conteúdo proposto no fascículo, quais os graus de dificuldades existentes; (b) se o aluno consegue desenvolver ou não e com que grau de dificuldade as tarefas propostas pelo material; (c) se o aluno é capaz de relacionar o conhecimento trabalhado com sua prática pedagógica.

Em um segundo nível, a observação da aprendizagem ocorre a partir da realização de trabalhos escritos que oportunizam aos estudantes um posicionamento crítico-reflexivo de sua prática frente aos referenciais teóricos trabalhados em cada fascículo de determinada área de conhecimento.

Num terceiro nível, o aluno realiza relatos sobre a sua prática docente, denominados diários de bordos e objetivam oportunizar ao aluno a produção de um trabalho de análise

crítico-reflexiva de uma determinada realidade tematizada previamente. A realização desse seminário oportuniza, ainda, ao aluno, ampliar seu conhecimento, principalmente no que se refere ao domínio de conceitos importantes para a melhoria de sua prática pedagógica.

A proposta do Curso consiste em desenvolver a avaliação a partir de diversos instrumentos, em diferentes níveis do processo e em graus de complexidade variados, como segue: participação nos fóruns; produção de trabalhos escritos, que possibilitem uma síntese do conhecimento trabalhado em cada área e diário de bordo. Somente após a realização e participação nesses três níveis de avaliação é que o aluno terá sua valoração final, traduzida no conceito ou nota por disciplina.

Nessa perspectiva, o processo de mediação na relação entre tutor, alunos e conhecimento é o ponto primordial para alcançar êxito na avaliação da aprendizagem. Apresentamos alguns dados que expressam o índice de satisfação, complementados por excertos das opiniões dos alunos egressos do IV Curso AEE - surdos.

Como a metodologia é novidade para mim, achei desafiador estudar sem um mediador imediato. Mas essa é a educação a distância, não é mesmo? Gostei das atividades. Foram desafiadoras e interessantes. (Opinião discente. 4º Relatório do Curso AEE- surdos, 2012).

Eu como iniciante, tive dificuldades para poder entender. Mas acredito que seja normal. Foi meu primeiro contato com libras. Mas achei complicado e difícil. Acho que presencial seria outra aprendizagem. (Opinião discente. 4º Relatório do Curso AEE- surdos, 2012).

Excelente a metodologia, aprendizagem com prazer, respeito ao ritmo do aluno, com cobranças necessárias, mas com incentivo aos estudos... sem excesso de atividades. (Opinião discente. 5º Relatório do Curso AEE- surdos, 2013).

O curso trouxe para mim um conhecimento ímpar na educação dos surdos, e me motivou ainda mais a ser

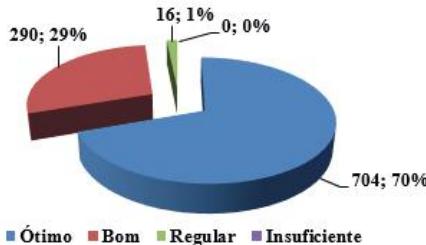
mediadora desse conhecimento. O conteúdo do curso me proporcionou formação e diálogo entre o fazer pedagógico no desenvolvimento da Língua de sinais e da Língua Portuguesa, priorizando a noção de que o sujeito se constitui pela linguagem, por meio da interação com o outro. (Opinião discente. 5º Relatório do Curso AEE- surdos, 2013).

Frente aos aspectos apresentados anteriormente com relação ao índice de satisfação com o Curso, evidenciamos as contribuições para o desenvolvimento profissional dos estudantes, principalmente os que já atuam no AEE. Em outro excerto podemos ler que:

A avaliação varia de acordo com cada instituição. E a deste Curso foi boa, pois, todos tinham que interagir e participar da melhor forma possível. É um curso puxado e se acumular atividade fica complicado, mas de um modo geral foi ótima a avaliação. (Opinião discente. 4º Relatório do Curso AEE- surdos, 2012/2013).

Embora os estudantes tenham sentido dificuldades com relação ao desenvolvimento das atividades do Curso, principalmente em função da sobrecarga de trabalho, pois muitos são professores e acumulam funções, o resultado foi satisfatório. Com relação ao processo de avaliação desenvolvido no Curso, foi expressivo o índice de satisfação entre os estudantes que o consideraram entre “ótimo” e “bom”, conforme podemos observar no gráfico que segue:

Gráfico 3: Opinião discente quanto ao método de avaliação adotado no Curso AEE - surdos



Fonte: 4º e 5º Relatório AEE - surdos. Total de alunos que responderam ao questionário = 1010. Período: 2012/2013

Na opinião dos estudantes a avaliação da aprendizagem desenvolvida no Curso contribuiu com o processo de ensino-aprendizagem, embora em alguns registros ficassem evidentes as dificuldades enfrentadas pelos estudantes com relação ao tempo para realizar as atividades propostas, conforme podemos observar:

O método é muito bom, com atividades diversas em cada módulo, sendo uma avaliação permanente, não deixando só para o final. Pena não ter conseguido alcançar todos os objetivos, por motivos pessoais, não que tenha tido problemas quanto ao Curso, e sim a minha disponibilidade, mas foi o primeiro Curso nesse estilo que fiz, espero poder fazer outros e conseguir alcançar todos os objetivos propostos. (Opinião discente. 4º Relatório do Curso AEE- surdos, 2012/2013).

Os prazos deveriam ser maiores, principalmente para os que demonstram mais dificuldades durante o Curso ou atrasos na matéria... (Opinião discente. 4º Relatório do Curso AEE- surdos, 2012/2013).

A diversidade, método, distribuição de notas e prazos atenderam às minhas expectativas. (Opinião discente. 5º Relatório do Curso AEE- surdos, 2013).

Acredito que o tempo para a postagem das atividades poderia ser maior. Vivemos num momento em que a maioria que trabalha com educação está com a carga

horária praticamente tomada. Ainda precisamos conciliar trabalho, casa, família... (Opinião discente. 5º Relatório do Curso AEE- surdos, 2013).

Diante dessas dificuldades apresentadas no decorrer do Curso, houve a necessidade de reorganizar o cronograma individual de alguns estudantes para que as atividades pudessem ser realizadas. Um dos cursistas argumentou que a flexibilidade da tutora permitiu que as atividades pudessem ser desenvolvidas a partir da adequação nos prazos:

Eu destaco a flexibilidade da tutora quanto aos critérios de avaliação! Deixar as atividades em aberto para que pudéssemos nos adequar aos prazos e na realização das mesmas, foi um fator importantíssimo para que concluíssemos o curso! (Opinião discente. 4º Relatório do Curso AEE- surdos, 2012/2013).

Em outros registros foi destacada, também a importância da flexibilidade no Curso por possibilitar, além do acesso, a permanência e a conclusão das atividades, conforme destacado a seguir:

O que mais me motivou nesse curso foi saber que todas as minhas atividades foram valorizadas, mesmo as que não foram postadas na data final prevista para o módulo. Uma das características do aluno de EAD é justamente o pouco tempo que temos para realização dessas atividades e existem cursos que ao findar o prazo para postagem, tudo está encerrado e não há o que fazer. Este curso foi bastante flexível e me ajudou muito neste aspecto. (Opinião discente. 5º Relatório do Curso AEE- surdos, 2013).

Embora em alguns casos as atividades tenham sido desenvolvidas em descompasso com a turma, não houve prejuízos para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, uma vez que, conforme ressalta Perrenoud (1999):

A avaliação não é, em princípio, um objetivo em si, mas um meio de verificar se os alunos adquiriram os conhecimentos visados. Recomenda-se, todavia,

quando se ensina, ter uma ideia bastante precisa da maneira como se procederá para avaliar os conhecimentos, o que evita introduzir uma grande ruptura entre os conteúdos e as modalidades do ensino e as exigências no momento da avaliação. (PERRENOUD, 1999, p. 71-72).

Para que a avaliação cumpra sua função pedagógica, na modalidade de Educação a Distância, a correção das atividades avaliativas e o retorno ao estudante possuem papel fundamental no processo de reorientação da aprendizagem. Nesse sentido, os estudantes afirmaram que:

Algumas notas eu não consegui entender, pois não houve devolutiva, com exceção das primeiras onde a tutora deu a nota e explicou onde eu havia falhado. Com exceção das atividades que eu postei fora do prazo, algumas eu fiquei sem saber em quais pontos consegui atingir o objetivo e quais não e o porquê. (Opinião discente. 4º Relatório do Curso AEE- surdos, 2012/2013).

O feedback das avaliações deveria ser mais rápido e constante, no decorrer do processo para que as atividades pudessem ser melhoradas ou modificadas antes do término da unidade. (Opinião discente. 4º Relatório do Curso AEE- surdos, 2012/2013).

Todas as atividades, quando avaliadas, continham algum comentário e isso nos ajuda muito para saber se estamos bem ou onde podemos melhorar. (Opinião discente. 5º Relatório do Curso AEE- surdos, 2013).

Toda avaliação quando é feita com objetivos claros, para acrescentar conhecimentos e dar a oportunidade do aluno rever seus erros, é muito válida. (Opinião discente. 4º Relatório do Curso AEE- surdos, 2012/2013).

A avaliação sempre foi justa, pois as notas eram acompanhadas de justificativas e dicas de como obter melhores resultados. (Opinião discente. 5º Relatório do Curso AEE- surdos, 2013).

A respeito do sentido da avaliação, principalmente no que se refere à abordagem formativa, Vasconcellos (2006) contribui com o seguinte pressuposto:

Avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos. (VASCONCELLOS, 2006, p. 44).

De posse dos resultados da avaliação, entre acertos e erros, é importante que haja um processo de reorientação da aprendizagem, pois somente há sentido em avaliar para que se tome a decisão a respeito dos resultados obtidos pelo processo avaliativo. Nesse sentido, a avaliação orienta professores, tutores e estudantes a respeito dos encaminhamentos referentes ao processo de ensino-aprendizagem. Em outros registros de ex-alunos do 4º e 5º Curso AEE - Surdos fica evidente o aspecto formativo da avaliação desenvolvida:

As avaliações foram válidas, pois nos fizeram refletir sobre os erros, fazendo com que pudéssemos melhorar, cada vez mais, nossas práticas. (Opinião discente. 4º Relatório do Curso AEE- surdos, 2012/2013).

O sistema de avaliação foi muito bom, porque considera tudo: participação e atividades enviadas, mas também acho que poderia haver “provas online” para testarmos nossos conhecimentos. (Opinião discente. 4º Relatório do Curso AEE- surdos, 2012/2013).

O Curso foi muito flexível, atendeu eventuais dificuldades que ocorrem em nosso cotidiano. Tive a oportunidade não só de refazer algumas atividades, mas também, ter estendido o prazo para a conclusão delas, além da possibilidade das notas serem revistas. (Opinião discente. 5º Relatório do Curso AEE- surdos, 2013).

Outro aspecto que emergiu dos dados refere-se às questões éticas, principalmente, as relacionadas ao plágio. Uma das cursistas afirmou:

[...] não nos foi proposto ética em nossos trabalhos, por isso muitos de nossos colegas copiaram e colaram nas atividades propostas, conteúdos retirados da internet; pude verificar ao ver assuntos conhecidos e texto de sites conhecidos. (Opinião discente. 4º Relatório do Curso AEE- surdos, 2012/2013).

Em outro registro constamos que:

Foi possível perceber que alguns colegas postavam nos fóruns textos retirados na íntegra do Google, desde o primeiro, como perdurou em vários fóruns, acredito que o tutor não percebeu, aliás, até elogiava as argumentações desses colegas. (Opinião discente. 5º Relatório do Curso AEE- surdos, 2013).

Na concepção dos participantes existe uma distinção entre o erro intencional e o que ocorre de modo espontâneo. Os participantes citam como erro intencional o “copia-e-cola”, considerando neste caso que o aluno “erra porque quer”, sem ao menos tentar fazer a atividade. Esse problema é recorrente nos ambientes virtuais de aprendizagem, o que demanda constantemente a atenção dos tutores e professores no sentido de esclarecer e orientar os estudantes com relação a aspectos relacionados à ética, direitos autorais, necessidade de desenvolvimento da autonomia intelectual dos cursistas, dentre outras questões importantes.

Consideramos que a forma como se lida com o erro fará a diferença entre “espantar” o aluno ou instigá-lo para aprender e superar suas dificuldades.

O erro construtivo tem uma função no processo avaliativo e não deve ser punido, ao contrário defende-se a intervenção/mediação do professor no sentido de criar situações didáticas que favoreçam a construção do acerto.

Mesmo que ainda alguns ex-alunos atribuam uma grande importância às notas, ao conceito, à aprovação, ao conteúdo, à prova e aos testes objetivos, também identificamos que eles desejam que a avaliação favoreça o seu aprendizado e a construção de conhecimento. A esse respeito uma ex-aluna pondera:

Quanto à distribuição de notas, penso que o aluno

deva ser avaliado pela qualidade (no sentido de que ele realmente leu e compreendeu o que estava proposto no texto) e não pela quantidade de suas postagens. Concordo que quanto mais postamos gera uma discussão mais rica, mas muitas vezes obtive 70% ou 80% da nota por não ter postado mais, mas isso não significa que eu não tenha lido ou deixado de participar dos debates. (Opinião discente. 5º Relatório do Curso AEE- surdos, 2013).

Percebi nas avaliações que a qualidade superou o quesito quantidade e por serem formativas, elas ressignificaram a minha aprendizagem e eu pude reformular conceitos que a primeira vista pareciam corretos. O fato de poder dialogar com o conhecimento, refazendo o trajeto, é de suma importância para a construção da práxis pedagógica. (Opinião discente. 5º Relatório do Curso AEE- surdos, 2013).

Segundo Luckesi (2011) torna-se essencial, num contexto atual da educação, perceber a avaliação da aprendizagem como um ato componente do ato pedagógico, ou seja, compreendê-la como uma mediadora do projeto político pedagógico de qualquer instituição, modalidade ou nível de ensino. Para tanto é preciso conquistar um espaço de diálogo entre os sujeitos, compreendendo o diálogo como a leitura curiosa e investigativa do professor frente às atividades de aprendizagem realizadas pelos alunos. Segundo o autor: “[...] investigar para conhecer e conhecer para agir são dois algoritmos básicos para a produção de resultados satisfatórios.” (LUCKESI 2011, p.149). Ou seja, para avaliar é preciso conhecer.

Considerações finais

A educação especial, por meio das políticas e das legislações, conquistou novos espaços de atuação e formação, reformulando metodologias, concepções sobre práticas e sobre a formação de professores. O uso das tecnologias disponíveis promove e oferece oportunidade para que as pessoas com necessidades educacionais especiais superem ou eliminem as barreiras impostas pelas diferenças, colocando, desse modo, a educação especial sob um novo enfoque no contexto da educação

brasileira e também da educação a distância.

A observância à Lei nº 9.394/96 – LDB que estabelece o atendimento a educandos com necessidades educacionais em classes comuns do ensino regular, cria a necessidade de formar profissionais para mediar a aprendizagem do aluno, nos diferentes níveis e modalidades de escolarização. Essa demanda apresenta-se com urgência, uma vez que no Brasil há carência de especialistas nessa área.

A literatura tem apontado para a necessidade de formação dos professores para que saibam lidar e promover vivências cooperativas e desafios sociocognitivos e político-culturais no ambiente virtual de aprendizagem, favorecendo a construção de conhecimentos a partir dos saberes iniciais dos sujeitos envolvidos, transformando-os em conhecimentos potenciais. Na educação a distância, os professores precisam ser formados para o uso crítico e criativo dos meios de comunicação de maneira a ultrapassar a mera racionalidade tecnológica, entendendo os meios como ferramentas de comunicação e não de simples transmissão, promovendo o diálogo e a participação, para gerar e potenciar novos emissores ao invés de contribuir para o crescimento da multidão de receptores passivos. Nessa perspectiva, o Curso de Atendimento Educacional Especializado – AEE-surdos/UFU compromete-se a contribuir com o processo de formação de professores para que tenham competência pedagógica e metodológica para atuarem nas salas de recursos multifuncionais, nas escolas da rede pública.

No que se refere ao processo de avaliação da aprendizagem, estiveram presentes na maioria das expressões dos ex-alunos que registram suas opiniões ao logo desse estudo, aspectos relacionados a uma proposta avaliativa processual, entretanto estes elementos aparecem revestidos de uma conotação instrumental, uma vez que há ênfase nos aspectos formais da aprendizagem tais como: cumprimento dos prazos, na realização das tarefas, postagens, envio de arquivos de síntese, além da “participação” nas atividades do ambiente virtual.

Tanto no sistema de ensino a distância quanto no presencial é preciso fazer questionamentos. *Quem avalia? – O professor, o tutor ou a equipe técnica-pedagógica?* Em nossa experiência todos os envolvidos no processo educativo devem estar a par da complexidade que é avaliar, porém todos devem estar de acordo

com os critérios e as possibilidades de realização da avaliação. Nesse sentido, imbuídos em oferecer um ensino de qualidade à formação continuada aos tutores, a coordenação pedagógica do Curso AEE – surdos e do GEPEPES, entre outras atividades realizadas pelo grupo, organizou um curso de formação de tutores, sendo que uma das temáticas refere-se ao planejamento do ensino e a avaliação da aprendizagem.

Ao longo desse curso e a partir das discussões, análise e reflexões suscitadas pelos dados obtidos no 4º e 5º Relatórios do Curso AEE – surdos, tem sido possível aos professores formadores, juntamente com os tutores, atuarem para minimizar distâncias, desempenhando a mediação entre o conteúdo oferecido pelo curso e o contexto no qual o aluno desenvolve sua relação de construção de conhecimentos e, sobretudo, compreender a relevância das especificidades da avaliação da aprendizagem na EaD *online*, ao identificar a estreita relação entre ensino, aprendizagem e avaliação, na medida em que esta última se configura em um elemento capaz de potencializar o desenvolvimento da aprendizagem nos espaços educativos, sejam eles presenciais ou virtuais.

Nesse sentido, acreditamos que o Curso AEE – surdos tem contribuído significativamente com a formação de professores que atuam na educação Básica, tendo sido apresentados fatores positivos nos resultados evidenciados nesse estudo, dentre eles a adequação do processo de avaliação da aprendizagem.

Longe de esgotarmos a discussão sobre da avaliação da aprendizagem na EaD *online* e suas múltiplas interfaces, em específico o estudo do caso no Curso AEE – surdos, oferecido pela Universidade Federal de Uberlândia, essa investigação buscou contribuir, ao trazer algumas reflexões oriundas da nossa trajetória de pesquisa, que desde os seus primeiros delineamentos, já nos trouxe dados relevantes para a discussão da temática.

Consideramos que as questões suscitadas no estudo, os resultados, bem como sua respectiva análise não podem ser generalizados, tendo em vista que os contextos em que a EaD acontece são inúmeros e distintos, porém acreditamos que os elementos aqui apresentados podem contribuir também para a realização de novas pesquisas sobre a temática, subsidiando investigações científicas no campo teórico-prático da avaliação da aprendizagem na EaD *online*.

Nesse sentido esperamos que a presente pesquisa, a partir de seus resultados, possa contribuir de forma significativa para a ampliação das discussões sobre a prática avaliativa em EAD *online*, potencializando o debate sobre o tema, com o intuito de oferecer elementos de análise sobre a prática avaliativa nesta modalidade de ensino.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**: fundamentos, métodos e técnicas. In: *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80.
- BRASIL. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, 1996.
- KENSKI, V. M. Avaliação em movimento: estratégias formativas em cursos online AulaNet . In: SANTOS, E.; SILVA, M. **Avaliação da Aprendizagem em Educação On-line**. Editora Loyola, 2006.
- KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 5. ed. Campinas SP: Papirus, 2008.
- LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011.
- MINAYO, M. C.S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2003.
- MOURÃO, M. P.; MIRANDA, A. A. B. O que dizem os professores sobre educação inclusiva: limites e possibilidades. In: MOURÃO, M. P.; SILVA, L. C.; DECHICHI, C.. (Org.). **Políticas e Práticas de Formação Continuada de Professores para Educação Especial**. Uberlândia: EDUFU, 2010, v.I, p. 71-104.
- PERRENOUD, P. **Avaliação da Excelência à Regulação das Aprendizagens Entre duas lógicas**. São Paulo: Artmed, 1999.
- VASCONCELOS, C. S. **Planejamento Projeto de Ensino-**

- Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico.** Ladermos Libertad-1. 7. ed. São Paulo: Ladermos Libertad, 2000.
- _____. **Avaliação:** Concepção Dialética – libertadora do processo de avaliação escolar. 16. ed. São Paulo. Libertad, 2006.

CAPÍTULO VIII

GÊNERO, SEXUALIDADE E DEFICIÊNCIA: A IMPORTÂNCIA DO EMPODERAMENTO E DA AUTOADVOCACIA PARA AS MENINAS E MULHERES COM DEFICIÊNCIA

Taísa Caldas Dantas¹
Maria Eulina Pessoa de Carvalho²

Introdução

Este texto tem como foco o processo de empoderamento e o exercício da autoadvocacia na vida de pessoas com deficiência como condições que influenciam a minimização da vulnerabilidade, o reconhecimento da identidade de gênero e das questões de sexualidade. O argumento central aqui defendido é o de que os discursos e as representações sociais sobre as pessoas com deficiência estão geralmente relacionados com a visão incapacitante que paira sobre seus “corpos” acarretando a invisibilidade da sexualidade e o não reconhecimento do ser homem/mulher com deficiência.

Os múltiplos discursos culturais circulantes, oriundos de distintas fontes, pretendem conformar um padrão de normalidade para nossos corpos de acordo com as relações de poder vigentes. Eles nos dizem o que é um corpo educado, saudável, bonito, decente e ditam as “posições” que os sujeitos devem ocupar na sociedade (LOURO, 2011), excluindo todos aqueles que não se encaixam nesse padrão, como acontece com o grupo social das pessoas com deficiência. Por outro lado, a vivência de um processo de empoderamento possibilita ao indivíduo romper com relações de poder opressivas, reconhecer a sua identidade de gênero e viver o protagonismo nas suas escolhas de vida, na vivência da sexualidade e na busca por oportunidades educacionais e ocupacionais.

¹ Doutora em Educação e Bacharel em Direito. E-mail: taisa.cd@gmail.com

² Doutora em Educação e Licenciada em Pedagogia. Universidade Federal da Paraíba. E-mail: mepcarv@terra.com.br

A interseção entre deficiência e gênero na perspectiva do empoderamento e da autoadvocacia é extremamente complexa e existem poucas pesquisas científicas nos âmbitos nacional e internacional com este foco. Maioria das pesquisas no campo da deficiência, a questão de gênero raramente é incluída como uma importante dimensão da diversidade. A relevância desta problemática está justamente na ausência de pesquisas científicas que relacionem a literatura na área de deficiência aos estudos feministas contemporâneos.

Conforme levantamento (realizado em 1/4/2013) da produção científica do GT15: Educação Especial nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação - ANPED, nos anos de 2000 a 2012, verificou-se que não há trabalhos que explorem o protagonismo de pessoas com deficiência a partir das relações de gênero e sexualidade. Desta forma, é importante abrir esta discussão em livros, revistas e eventos científicos relacionados à educação, a fim de instigar o interesse de pesquisadores/as brasileiros/as e aprofundar a discussão do tema.

A expressão do desejo e da sexualidade da pessoa com deficiência ainda constitui tabu na sociedade. Quando mulheres/homens com deficiência assumem sua vida sexual, geralmente as pessoas reagem com surpresa ou medo, uma vez que principalmente mulheres com deficiência são vistas como pessoas fragilizadas, incapazes, anormais, sendo julgadas como abusadas sexualmente, mesmo quando o sexo é desejado e consentido.

Por outro lado, a mulher com deficiência apresenta *múltiplas vulnerabilidades, as quais são baseadas em duas condições principais: a de ser mulher e a de ser uma pessoa com deficiência* (FARIAS, 2011), o que as torna vítimas em potencial de abuso sexual. Mertens et al (2012) relatam alguns fatores que aumentam a possibilidade de abuso como a vitimização, incluindo dependência, baixa autoestima, vergonha, isolamento, desumanização, desempoderamento e infantilização da maior parte da população com deficiência. Tal situação advém das percepções sobre os indivíduos com deficiência, vistos e tratados como pessoas vulneráveis, incapazes de tomar decisões, de expressar seus próprios desejos ou participar completamente da família e de outros contextos sociais, colocando-os assim em um crescen-

te risco de vitimização.

Nos Estados Unidos o abuso sexual de mulheres é um problema prevalente e diversas pesquisas em língua inglesa (BANDURA, 1990) apontam o empoderamento pessoal como parte importante dos esforços para prevenir e controlar este problema. Ao se tornar empoderado, o indivíduo adquire consciência de quem ele é, de suas fragilidades e virtudes, e se torna capaz de expressar os seus desejos, de vivenciar a sua sexualidade, e de perceber as ameaças à sua volta.

Neste texto, aborda-se o processo de empoderamento e a filosofia da autoadvocacia como condições que possibilitam ao indivíduo sair do estado de tutela e vulnerabilidade e se tornar protagonista de sua história, dos seus desejos sexuais, de suas escolhas afetivas e amorosas.

Relacionando os Conceitos de Gênero e Sexualidade na Vida de Pessoas Com Deficiência

A história mostra que o grupo social das pessoas com deficiência tem sofrido constantes processos de exclusão e desempoderamento, impossibilitando-as de desfrutar de direitos humanos básicos, como o direito à sexualidade, à educação, à cultura, ao lazer (AINSCOW, 1993). O olhar incapacitante sobre elas traz como consequência a imersão em uma situação de desvantagem social intensa e de infantilização gerada pelo não acesso à socialização e às oportunidades necessárias ao crescimento para a vida adulta.

Experiências de maus-tratos, perseguição, opressão, silenciamento e mutilamento também marcam a história do processo de vulnerabilização do sexo feminino desde a antiguidade (FLORES e MORAIS, 2003), conforme registros de estudos sobre civilizações greco-romanas, quando a mulher era considerada o símbolo do mal, responsável pelas grandes mazelas da humanidade. Nesse contexto, como já se mencionou, meninas e mulheres com deficiências estão em duplo estado de vulnerabilidade ou perigo, tanto pelo fato de serem mulheres, quanto por terem uma deficiência, pois, além de serem colocadas socialmente em posição inferior aos homens, elas não são vistas como ‘pessoas’ mas como ‘deficientes’. A ênfase na deficiência anula as carac-

terísticas pessoais e cognitivas, intensificando seu processo de exclusão e reforçando sua “identidade de invisibilidade [...] ou de visibilidade de sua ‘incapacidade’.” (SOARES, 2010, p. 22).

A combinação dos estereótipos de mulher e de pessoa com deficiência leva a uma dupla discriminação em casa, na escola, no lugar de trabalho e em toda sociedade. Desta maneira, os movimentos de luta de pessoas com deficiência compartilham metas semelhantes às dos movimentos feministas, uma vez que ambos buscam o acesso a direitos e a eliminação da exploração e opressão dos seus grupos (MERTENS et al, 2012). Por outro lado, os primeiros criticam os segundos por não incluírem em suas agendas reivindicatórias as questões que envolvem as mulheres com deficiência. Ademais, segundo Mertens et al (2012), as lutas de feministas e mulheres com deficiência divergem, pois enquanto mulheres feministas vêm buscando a legalização do aborto, mulheres com deficiência lutam pelos direitos de responsabilidade por sua vida sexual e de liberdade quanto à maternidade. Há uma tensão entre as mulheres com deficiência e as feministas em relação à permissão jurídica do aborto quando o feto apresenta ‘anormalidade’. Em contraposição, a comunidade das pessoas com deficiência assume uma posição identitária de grupo em defesa do direito à vida.

O movimento de inclusão emerge na segunda metade do século XX através das lutas pelos direitos sociais das pessoas com deficiência. No mesmo período, surge a ‘segunda onda³’ do movimento feminista, portadora de reivindicações contra a exclusão, discriminação e o silenciamento das mulheres (LOURO 2011). Nesse contexto, as feministas se viram frente ao desafio de compreender a subordinação e a invisibilidade histórica das mulheres e demonstrar que não são características anatômicas e fisiológicas que justificam as desigualdades de gênero (MEYER, 2011). Assim, os estudos feministas buscaram desestabilizar as noções de naturalidade do sexo e do gênero, calcados na visão biológica ou religiosa do feminino e do masculino.

A partir da década de 1970, desenvolve-se, inicialmente

³ No início do século XX, a ‘primeira onda’ do movimento feminista ocorreu, fundamentalmente, em torno do movimento sufragista, que buscou estender o direito de voto às mulheres, junto com outras reivindicações como, por exemplo, o direito à educação, a condições dignas do trabalho, ao exercício da docência. (LOURO, 2011).

pelas estudiosas de língua inglesa, a teorização sobre as relações de gênero como relações de poder objetivas e subjetivas, que ganham sentido através de sistemas simbólicos culturais. A crítica feminista denuncia o sexismo das relações sociais, o androcentrismo do conhecimento e dos valores, as noções arraigadas de diferenças de sexo e gênero inatas e essenciais, e os estereótipos de masculinidade e feminilidade que afetam papéis e identidades sociais.

Na década de 1990, os estudos feministas pós-estruturalistas, inspirados nas teorizações de Michel Foucault e Jacques Derrida, enfatizam a construção de gênero a partir da linguagem, entendida como lócus de produção das relações entre corpo, sujeito, conhecimento e poder (MEYER, 2011). O corpo e o sexo passam a ser compreendidos como construtos socioculturais e linguísticos, produtos e efeitos de relações de poder.

Considerando que até 1962, quando foi instituído o Estatuto da Mulher Casada no Brasil, uma mulher só podia trabalhar fora do lar se o marido permitisse, o fato de mulheres com e sem deficiência hoje buscarem oportunidades de vida, educacionais e laborais, constitui acontecimento recente na luta pela igualdade de direitos e equidade de gênero. Neste novo século, todavia, os conceitos de gênero e de equidade de gênero ainda não foram sensocomunizados no Brasil, nem integrados ou transversalizados nas políticas e práticas educacionais. (CARVALHO e RABAY, 2013).

As relações de gênero são fortemente marcadas nas mulheres com deficiência, pois, devido ao histórico processo de infantilização e dependência familiar em que estão submersas, as representações de fragilidade feminina são intensificadas. Assim, elas são superprotegidas pela família em razão de risco de violência e abuso sexual; e, frequentemente, são vistas como incapazes de exercer os papéis que são atribuídos às mulheres sem deficiência, tais como constituir família e cuidar dos filhos.

Mertens et al (2012) apontam, ainda, que pessoas com deficiência estão vulneráveis ao abuso sexual, e que isto geralmente ocorre entre pessoas próximas, como professores/as, cuidadores/as, intérpretes, pais e parentes. Merecem destaque três pontos que os autores levantam em relação ao abuso sexual cometido contra pessoas com deficiência: (1) a deficiência, muitas vezes, impede que as pessoas com deficiência identifiquem

os sinais de abuso; (2) quando o/a abusador/a é alguém próximo da pessoa com deficiência, ela se sente intimidada para denunciar, pois teme perder a assistência; (3) quando a pessoa com deficiência fala que foi abusada sexualmente, geralmente, as pessoas acham que ela está enganada ou que interpretou errado.

Como construção social do sexo, gênero foi (e continua sendo) usado por algumas estudiosas como um conceito que se opõe – ou complementa – a noção de sexo ao “referir-se aos comportamentos, atitudes ou traços de personalidade que a cultura inscrevia sobre o corpo sexuado.” (MEYER, 2011, p.15). No entanto, a sexualidade não pode ser definida sob a ótica apenas dos componentes naturais, devendo ser compreendida principalmente através dos processos culturais e inconscientes, uma vez que está relacionada com a subjetividade das palavras, imagens e rituais, como também com a expressão do corpo. (WEEKS, 1993).

Segundo Foucault (1988), a sexualidade pode ser compreendida como uma invenção social, pois parte de múltiplos discursos que regulamentam, normatizam e produzem verdades. Os discursos de verdade não apenas refletem o que existe, mas criam o existente e, com relação ao corpo, têm o poder de nomeá-lo, classificá-lo, definir-lhe normalidades e anormalidades, instituir, por exemplo, o que pode ser considerado um corpo belo, jovem e saudável. (GOELLNER, 2011). Esses discursos criam estereótipos em relação à sexualidade das pessoas com deficiência. De acordo com Denari (2006):

O estereótipo da pessoa deficiente tida como assexuada ou agressiva sexualmente resulta da visão popular que atribui a ela características de incompletude e desvio do padrão considerado normal [...]. Vêm-se atribuindo rótulos negativos às pessoas com deficiência qualificando-as como eternas crianças, anjos, feras, homossexuais ou hipersexuais. (DENARI, 2006, p. 200).

Os discursos estereotipados sobre a sexualidade das pessoas com deficiência impedem que vivenciem seus desejos e sejam protagonistas de suas escolhas. A concepção simplista

sobre a pessoa com deficiência traz como consequência vê-la apenas como ‘eterna criança’ que precisa de cuidados, mesmo quando está na fase adulta, o que gera dependência familiar e o controle das escolhas pessoais, restringindo a sua história de vida à voz de autorização de seus responsáveis. Por outro lado, a construção de um processo de empoderamento contribui para romper com as representações sociais negativas a seu respeito, a partir do resgate do poder pessoal para uma vida ativa e participativa.

Campos de pesquisa como os Estudos Feministas Contemporâneos, os Estudos Culturais e da História do Corpo, têm contribuições significativas para os Estudos da Educação Especial, pois possibilitam olhar para o corpo de forma a desnaturalizá-lo, ou seja, de forma a questionar saberes considerados como verdadeiros ou únicos. Conforme explica Goellner (2011), ao enfatizarem a dimensão cultural do corpo, não negam a sua materialidade biológica; no entanto, não conferem a esta materialidade a centralidade na definição do que seja um corpo, nem tomam a biologia como definidora dos lugares atribuídos aos diferentes corpos em diferentes espaços sociais.

Em relação à sexualidade das pessoas com deficiência, torna-se imprescindível articular os estudos sobre deficiência com outros campos de estudo que discutem a diferença a fim de romper com os discursos estereotipados que pairam sobre o corpo dessas pessoas e se colocam como empecilho à vivência dos seus desejos como qualquer outro ser humano. Para Meyer (2011), os estudos sobre gênero continuam sendo uma ferramenta conceitual, política e pedagógica central quando se pretende implementar projetos que coloquem em xeque algumas das formas de organização social vigentes, assim como questionar algumas verdades tidas como absolutas, pois entende-se que toda verdade é parcial e provisória e resulta de disputas travadas em diversos âmbitos sociais e culturais.

Nesse contexto, Ferreira (2008) argumenta acerca da importância do papel da educação para desmitificar mitos e verdades infundadas por meio do esclarecimento da comunidade sobre os temas que envolvem gênero e sexualidade da pessoa com deficiência. Para a autora, abrir este diálogo significa diminuir as chances de vulnerabilidade e abuso sexual que estas pessoas estão propícias a sofrer. Paralelo à conscientização da

comunidade por meio da educação, o empoderamento ligado à proposta filosófica da autoadvocacia, apresenta-se como meio fundamental para possibilitar às pessoas com deficiência a vivência de sua sexualidade e projetos de vida.

Pesquisas nos âmbitos nacional (Soares, 2010; Farias, 2012; Glat, 2004) e internacional (Mertens et al, 2012) apontam que, apesar da força constrangedora que desde cedo perturba e desgasta o desenvolvimento humano integral da pessoa com deficiência, surpreendentemente, há mulheres e homens que ao vivenciar experiências diversas (negativas ou positivas) que levam a um processo de empoderamento, manifestam seu poder interno para romper com as barreiras que encontram no dia a dia, superando-as e superando-se. Assim, enraízam em si mesmos seu desenvolvimento humano, sexual e profissional, tornando-se homens e mulheres autoadvogados/as e empoderados/as, de posse de suas vidas.

O Empoderamento e a Autoadvocacia Como Condições que Influenciam o Reconhecimento da Identidade de Gênero e das Questões de Sexualidade

Diversas pesquisas na literatura inglesa evidenciam que mudanças pessoais e sociais dependem extensivamente dos métodos de empoderamento (Bandura, 1990; Rappaport, Swift e Hess, 1984; Ratcliff, 1984; Silbert, 1984). Estas abordagens se mostram eficazes, pois equipam as pessoas com os conhecimentos necessários, habilidades e poder pessoal para alterar aspectos de suas vidas sobre os quais podem exercer algum controle. Nesse sentido, o empoderamento é concebido como um aspecto importante na vida de pessoas com deficiência no reconhecimento de sua identidade de gênero, das questões de sexualidade e nos esforços para prevenir e controlar o abuso sexual.

O conceito denominado empowerment surge nos Estados Unidos com o propósito de promover a participação social igualitária e a democratização política. As origens das discussões contemporâneas sobre empoderamento são geralmente traçadas a partir do movimento dos negros nos EUA pelos direitos civis nos anos de 1950 e 1960, assim como das teorias e práticas relativas ao feminismo e às políticas radicais dos anos

de 1960 e 1970. (GOODLEY, 2005).

No âmbito do desenvolvimento internacional, empowerment tornou-se um conceito central nas políticas públicas, assim como nos discursos dos campos educacional, cultural, sexual, pessoal e gerencial. Como explica Goodley (2005), o termo empoderamento pode ser usado para se referir a um processo, uma meta, ou uma combinação dos dois. Embora a definição do termo no caso das pessoas com deficiência esteja intimamente ligada à independência, isto não é consenso para todas as interpretações.

No Brasil, Sassaki (1997, p.39) relacionou este conceito à vida das pessoas com deficiência como um processo de “[...] empoderamento, fortalecimento, potencialização e até energização [...]” no combate a situações de desvantagem social, tais como pobreza, discriminação, opressão, preconceito. Na visão de Goodley (2005), entre as pessoas com deficiência o empoderamento tem sido entendido através da sua compreensão da histórica experiência de desempoderamento através de segregação, institucionalização, isolamento, oportunidades educacionais inferiores, restrições relacionadas à sexualidade e escolhas de vida.

Silva (2009) aprofunda o conceito argumentando que o empoderamento é oposto à vulnerabilidade, ou seja, quanto mais empoderada está uma pessoa, menos vulnerável ela estará. Deste modo, a ideia do empoderamento introduz uma importante compreensão para a promoção da democracia e atenuação da vulnerabilidade de mulheres/homens com deficiência a formas de abuso e limitações:

Empoderamento é o mecanismo pelo qual as pessoas, as organizações, as comunidades tomam controle de seus próprios assuntos, de sua própria vida, de seu destino, tomam consciência de sua habilidade e competência para produzir, criar e gerir. (COSTA, 2009 in SILVA, 2009, p. 22).

O empoderamento constitui um processo tanto coletivo quanto individual, no desenvolvimento de potencialidades, visando tornar a pessoa capaz de direcionar a sua vida de acordo com seus desejos. A ideia do empoderamento implica possibilitar às pessoas o ganho de maior responsabilidade para gerir suas vidas, relacionamentos e circunstâncias, tendo uma nova visão sobre si mesmo e sobre o mundo à sua volta.

A concepção de poder de Michel Foucault (1979; 1988) está muito presente na abordagem do empoderamento, uma vez que esta não assume uma visão estática de poder como uma relação estruturada de dominação/submissão. O poder é relacional, pode ser gerado através de interações sociais e se origina de várias fontes sociais, econômicas, políticas. Para subverter a situação de assujeitamento é preciso que os indivíduos, primeiramente, compreendam as estruturas de poder que os mantêm invisíveis na malha social através de um processo de conscientização.

Pinto (1998) denomina essa experiência de *consciousness-raising*, ou seja, é a conscientização dos sujeitos da situação em que vivem e das condições e relações que podem ser transformadas para modificar esse estado. Ao se conscientizarem da condição subalterna em que estão imersos, os sujeitos conseguem construir estratégias de resistência, pois sempre que “[...] há uma relação de poder há uma possibilidade de resistência.” (FOUCAULT, 1979, p. 241). Dessa forma, o empoderamento relaciona-se diretamente com o conceito de resiliência, definido por Goodley (2005) como “[...] a capacidade humana de resistir à opressão, desafiando a tendência de subestimar as pessoas com o rótulo de ‘deficientes’.” (GOODLEY, 2005, p. 13).

Ideias de conscientização não são exclusivas do conceito de empoderamento e foram também incorporadas nos escritos e atividades de Steve Biko na África do Sul e Paulo Freire na América do Sul. (GOODLEY, 2005). Os grupos de *consciousness-raising* também estavam marcadamente presentes no inicio na segunda onda do movimento feminista. Freire, por sua vez, idealizou o termo conscientização como o processo pelo qual as pessoas oprimidas passam a compreender a causa de sua opressão e ganham poder para lutar contra isto. Na visão freireana, indivíduos empoderados são capazes de perceber as relações sociais de sua situação e questionar a legitimidade do seu tratamento incapacitante.

No campo da sexualidade, a conscientização permite que um homem ou mulher com deficiência se reconheça como sujeito humano, com desejos sexuais, com direito de fazer escolhas relativas à vida amorosa e afetiva. Ao passarem por um processo de empoderamento, eles/elas podem questionar a veracidade de julgamentos externos de teor discriminatório, assim como

resistir a ameaças de abuso ou violência sexual.

O empoderamento tem vários componentes. Na visão de Goodley (2005), estes incluem a igualdade de oportunidades e de desenvolvimento, acesso à defesa e autodefesa – para permitir que as pessoas com deficiência possam falar e agir por si mesmas – e aquisição de novas competências. Nesse sentido, a autoadvocacia interliga-se com a proposta filosófica, científica e social do empoderamento, pois surge com o objetivo de romper com o ciclo de desempoderamento e “[...] revelar a possibilidade de qualquer indivíduo ser advogado de si mesmo.” (SOARES, 2010, p. 15).

Esse movimento coloca as pessoas com deficiência em contato com ferramentas necessárias para que seja resgatado o seu poder pessoal de exercer voz e decidir a respeito de todos os aspectos que dizem respeito às suas vidas. Pesquisas diversas (Neves, 2005; Soares, 2010; Dantas, 2011) revelam que a autoadvocacia constitui um caminho realístico para que pessoas com deficiência, em diferentes contextos e condições, rompam com o histórico de exclusão em que vivem e reduzam as experiências vulnerabilizantes que sofrem, inclusive relativas ao abuso sexual ou negação de sua sexualidade.

É interessante destacar que, no Brasil, o movimento de autoadvocacia foi traduzido como *autodefensoria*⁴ ou autodeterminação (GLAT, 2004). A palavra defesa é definida pelo dicionário Michaelis (1998, p. 56) como “a ação de defender ou defender-se e também se refere ao advogado ou procurador de um réu em juízo”, enquanto a palavra determinação é definida como “ato ou efeito de determinar e ainda como decisão, demarcação,

⁴ A auto defensoria surgiu no Movimento Apaeano, no Brasil, e vem se estruturando na medida em que as APAES abrem espaço para a participação direta de seus alunos e alunas, motivando-os a se manifestarem sobre determinados assuntos de interesse dos demais colegas e sobre a temática da pessoa com deficiência intelectual e múltipla nas políticas sociais. Assim, um representante do sexo masculino e uma do sexo feminino, eleitos pelos seus colegas, com assento e voz, têm presença assegurada em todos os eventos e a missão deles consiste na defesa dos interesses das pessoas com deficiência intelectual e múltipla. Disponível em: <<http://www.apaebrasil.org.br/artigo.phtml?a=11099>>. Acesso em: 22 jun. 2013.

coragem" (MICHAELIS, 1998, p. 58). A autodefensoria refere-se ao ato do próprio indivíduo defender os seus interesses em juízo e a palavra autodeterminação implica em o sujeito ter determinação e coragem para lutar pelos seus ideais de vida. Ao considerar o significado dos referidos termos, é possível perceber que nenhum deles, isoladamente, poderia apresentar a exata dimensão de todos os princípios que norteiam o movimento de autoadvocacia, o que, certamente resultaria no empobreecimento da abrangência do conceito de self-advocacy em inglês.

Neste texto utilizamos a expressão autoadvocacia que constitui a tradução adequada para o termo na língua inglesa, a qual compreende a conjunção dos três outros termos, quais sejam: determinação, defensoria e advocacia. A abrangência e complexidade do conceito residem no processo de empoderamento e ação das pessoas com deficiência que "[...]determinam suas metas, defendem seus interesses e advogam a necessidade de serem ouvidas e de terem a liberdade de decidir." (NEVES, 2005, p. 40).

A autoadvocacia configura-se como um termo multifacetado, podendo ser ao mesmo tempo uma filosofia, um movimento político ou um programa de suporte psicoeducacional. (GLAT, 1999; 2004). Esse movimento se fundamenta no princípio de que o próprio indivíduo, tenha ele a deficiência que tiver, tem o direito e o dever de participar de decisões sobre a sua pessoa e é o ator principal do movimento de autoadvocacia que se configura como:

A ação ou o discurso de uma pessoa sobre seu próprio comportamento sem a intervenção de outras pessoas. É a extensão natural do processo de empoderamento e se espelha na experiência de outros grupos na sociedade que têm buscado substituir a intervenção de outros pela sua própria ação. (GARNER; SANDOW, 1995, p. 2).

O nosso argumento neste texto é exatamente que o processo de empoderamento por meio do exercício da autoadvocacia é condição para o desenvolvimento integral do ser humano e por isto contribui para o reconhecimento da identidade de gênero, atenuação da vulnerabilidade e vivência da sexualida-

de na vida de uma pessoa com deficiência. Dentro da autoadvocacia, o protagonismo juvenil emerge como uma importante ferramenta para oportunizar o desenvolvimento da autonomia e participação social.

Considerando que o ato educativo está diretamente relacionado com a ideia de participação social, Costa (2000) incorpora o termo protagonismo juvenil à educação, o qual deriva de ações criativas que visam combater problemas existentes na escola, na sociedade ou em qualquer espaço em que o jovem esteja inserido. O protagonismo é valioso para o exercício da autoadvocacia, pois, ao proporcionar a inserção de jovens na resolução de problemas da comunidade, contribui para romper com o isolamento social determinado para homens e mulheres com deficiência e combate a cultura de incapacitação e de desvalorização (não reconhecimento) de seu potencial humano.

No caso de pessoas com deficiência, o empoderamento via exercício da autoadvocacia ajuda a promover o protagonismo e a romper com a condição de fragilidade, de forma que essas pessoas saem do estado de tutela, de dependência e tornam-se sujeitos ativos, que lutam por mais autonomia e autodeterminação (KLEBA e WENDAUSEN, 2009). Afirmar que por meio do empoderamento homens e mulheres com deficiência saem do estado de tutela significa que deixam de ser assistidas/os e, a partir daí, assumem o controle de suas ações, inclusive o direito de escolha de vida laboral, pessoal e sexual.

Considerações Finais

Este texto objetivou discutir teoricamente a importância do processo de empoderamento e do exercício da autoadvocacia na vida de pessoas com deficiência como condições que minimizam a vulnerabilidade, influenciam no reconhecimento da identidade de gênero e das questões de sexualidade. O argumento central apresentado foi o de que a vivência de um processo de empoderamento oportuniza romper com os discursos e as representações sociais negativas a respeito das pessoas com deficiência, que invisibilizam a sexualidade e o não reconhecimento da condição de ser homem/mulher com deficiência.

Apontou-se a representação da mulher com deficiência na sociedade patriarcal, baseada em valores androcêntricos que

intensificam as concepções de fragilidade feminina, colocando a mulher com deficiência em situação de dupla desvantagem e vulnerabilidade. Em contraponto, ressaltou-se a necessidade de um processo de empoderamento e conhecimento da autoadvocacia para o reconhecimento da identidade de gênero e dos direitos sexuais (o ser mulher com deficiência e desejos) como possibilidade de abrir caminhos para o protagonismo na educação, nas suas escolhas de vida, na vivência da sexualidade e na busca por oportunidades educacionais e profissionais.

A autoadvocacia, como um movimento organizado, se coloca como oposição às situações de opressão vivenciadas por pessoas com deficiência em todo o mundo. O objetivo desta filosofia de vida é exatamente resgatar o valor que as pessoas com deficiência possuem enquanto seres humanos e fazê-las autoras de suas próprias histórias. Este movimento torna audíveis as vozes das pessoas com deficiência que permaneceram emudecidas por tanto tempo, dando-lhes a oportunidade de viverem de forma autônoma, sem a intervenção de terceiros, conforme Garner, Sandow, 1995; Glat, 2004; Neves, 2005; Soares, 2010; Dantas, 2011.

O processo inverso ao protagonismo de pessoas com deficiência é consequência da crença infundada de que pessoas com deficiência são frágeis e incapazes de se posicionar e enfrentar os desafios da vida. Em consonância com o protagonismo juvenil, os ideais da autoadvocacia defendem que é preciso mudar o foco da deficiência para as suas habilidades, ou seja, é imprescindível combater a cultura de incapacitação da pessoa com deficiência e de desvalorização de seu potencial humano-integral de aprendizagem e capacidade para fazer escolhas.

Com base no exposto, este estudo evidencia que o exercício da autoadvocacia traz empoderamento para a vida de pessoas com deficiência, pois favorece o rompimento com o ciclo de impossibilidades em que estão historicamente submersas. A vivência de um processo de empoderamento visa resgatar o poder pessoal e autoestima necessários para transformar a história de pessoas com deficiência, que não se reconhecem enquanto homens e mulheres e não vivem a sua sexualidade, pois se mantêm escravos do temor de serem rechaçados/as pela sociedade ou de serem julgados como abusados sexualmente, como tem acontecido há séculos.

Contudo, o movimento em defesa e promoção dos direitos da pessoa com deficiência, que ganhou força no mundo e no Brasil a partir do lançamento da Declaração de Salamanca (UNESCO 1994) e todos os documentos oficiais brasileiros consequentes da declaração, a cada dia, fragilizam mais as crenças infundadas e os mitos impróprios sobre estas pessoas, ao mesmo tempo em que fundamentam ações legais e movimentos sociais específicos organizados pelas próprias pessoas com deficiência, embasados na filosofia da autoadvocacia e do empoderamento.

Embora existam ainda inúmeros obstáculos a serem vencidos, o futuro parece apresentar horizontes mais promissores para este grupo social e nós, pesquisadoras da área de gênero, dos temas da autoadvocacia e empoderamento, e comprometidas com a inclusão social e educacional de pessoas com deficiência, reconhecendo o caráter inicial e exploratório deste estudo, esperamos provocar alguns, estimular outros e contribuir para novas iniciativas investigativas em que as questões de gênero e sexualidade sejam incluídas como importantes dimensões nas análises das questões de deficiência.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. **Special Needs in the Classroom. A Teacher Education Guide.** London: Jessica Kinsley/UNESCO, 1993.
- BANDURA, A. **Mechanisms governing empowerment effects: a self-efficacy analysis.** 1990. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/2324938>>. Acesso em: 07 nov. 2013.
- CARVALHO, M. E. P.; ANDRADE, F.C. B.; JUNQUEIRA, R. D. **Gênero e diversidade sexual:** um glossário; escolas plurais. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2009.
- CARVALHO, E. P.; RABAY, G. **Gênero e educação superior:** apontamentos sobre o tema. João Pessoa: PB, Editora da UFPB, 2009.
- COSTA, A. C. G. **Protagonismo juvenil:** adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

CRUZ, M.H. S. Mapeando diferenças de gênero no ensino superior da Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão. Editora UFS, 2012.

DANTAS, T. C. Jovens com deficiência como sujeitos de direito: o exercício da autoadvocacia como caminho para o empoderamento e a participação social. 2011. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2011.

DENARI, F. E. Adolescência & Deficiência Mental: desvendando aspectos de afetividade e sexualidade. In. MARTINS, A. R. et al. (Org). **Inclusão:** compartilhando saberes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

FARIAS, A. Q. Gênero e Deficiência: Vulnerabilidade Feminina, Ruptura e Superação. 2011. 112 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2011.

FERREIRA, W. B. Vulnerabilidade à Violência Sexual no Contexto da Escola Inclusiva: Reflexão sobre a Invisibilidade da Pessoa com Deficiência. **REICE: Revista Electrônica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.** v. 6, n. 2, 2008.

FLORES, C.; MORAIS, M. A. Câmara de. Educação feminina: entre o Lusco e o Fusco (Transformações e permanências nos escritos masculinos dos séculos XVII e XVIII). In: CARVALHO M. E. P. de; PEREIRA, M. Z. C. **Gênero e educação:** múltiplas faces. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2003.

FOUCAULT, M. Microfísica do poder. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, M. História da sexualidade: A vontade de saber. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

GARNER, P.; SANDOW, S. **Advocacy, Self-advocacy and Special Needs.** London: David Fulton, 1995.

GLAT, R. Somos iguais a você: depoimentos de mulheres com deficiência mental. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

GLAT, R.; FELLOWS, M.B. A pessoa portadora de deficiência defendendo seus direitos. In: XIX CONGRESSO NACIONAL DAS APAES, 1999, Belo Horizonte, MG. *Anais...* Belo Horizonte, MG: APAE, 1999.

GLAT, R. Auto-defensoria / Auto-gestão: movimento em prol da autonomia de pessoas com deficiência mental - uma proposta político-educacional. In: 9º CONGRESSO ESTADUAL DAS APAES DE MINAS GERAIS, 2004, Belo Horizonte, MG. *Anais...* Belo Horizonte, MG: APAE, 2004. Disponível em CDRom.

GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G. L. *Gênero, Sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GOODLEY, D. **Empowerment, self-advocacy and resilience**. Disponível em: <<http://jid.sagepub.com/>>. Acesso em: 01 nov. 2013.

KLEBA, M. E.; WENDAUSEN, A. Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política. In: *Saude soc*, São Paulo, v. 18, n. 4, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902009000400016-&lang-pt>. Acesso em: 01 nov. 2013.

LOURO, G. L. *Gênero, Sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MERTENS, D.; WILSON, A.; MOUNTY, J.; In: KLEIN, S. S. *Handbook for Achieving Gender Equity Through Education*. 2. ed. New York and London: Routledge, 2012. p. 583-607.

MICHAELIS. *Moderno dicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo: Companhia Melhoramentos. 1998.

MEYER, D. E. *Gênero e educação: teoria e política*. In: LOURO, G. L. *Gênero, Sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

NEVES, T. R. L. *Educar para a cidadania: promovendo a auto-advocacia em grupos de pessoas com deficiência*. 2005.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, São Carlos, 2005.

PINTO, C. Empowerment, uma prática de serviço social. In: BARATA (coord.). **Política Social**. Lisboa: 1998, ISCSP, pp. 247-264

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

SILVA, T.T. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. 9. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

SOARES, A. M. M. **Nada sobre nós sem nós:** Estudo sobre a formação de jovens com deficiência para o exercício da autoad vocacia em uma ação de extensão universitária. 2010. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2010.

WEEKS, J. **El malestar de la sexualidad:** Significados, mitos y sexualidades modernas. Madri: Talasa, 1993.

CAPÍTULO IX

PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: TRABALHO DOCENTE NA SALA REGULAR DE ENSINO COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA EM MUNICÍPIOS PARAENSES

Eldra Carvalho da Silva¹
Arlete Marinho Gonçalves²
Cleide Carvalho de Matos³

Introdução

A inclusão como direito aos alunos com deficiência, transformo global do desenvolvimento e altas habilidades, ainda é muito recente perante anos de exclusão que os mesmos viveram, tanto nas escolas como na sociedade. A Declaração de Salamanca realizada em Jontien, 1994 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/96 asseguram uma educação de qualidade para os alunos da educação especial. No entanto, as legislações brasileiras, assim como as ações do governo, ainda não são suficientes para garantir a promoção de capacitação dos profissionais que trabalham com esses educandos, tornando o processo de inclusão um conceito ainda vazio principalmente para os docentes que estão diretamente em sala de aula com alunos inclusos, assim como, para os próprios discentes.

Vale ressaltar que, assegurar a todos a igualdade de condições para o acesso e a permanência nas instituições escolares, sem qualquer tipo de discriminação, é um dos princípios básicos da nossa carta magna de 1988, contudo, sabemos que muito ainda precisa ser feito para que esse princípio se torne realidade para os educandos, com deficiência ou não, em nosso Brasil.

O Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação Especial –

¹ Universidade Federal do Pará- UFPA. Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação Especial – GEPE

² Universidade Federal do Pará- UFPA. Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação Especial – GEPE

³ Universidade Federal do Pará- UFPA. Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação Especial – GEPE

GEPE do Campus Universitário do Marajó - Breves, e linha no Campus Universitário de Altamira, atrelados respectivamente à Faculdade de Educação e Ciências Humanas e Faculdade de Biologia, tem como um dos objetivos, conhecer e analisar o trabalho pedagógico dos professores que atuam com alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades e, ao fazermos um levantamento nos dois municípios detectamos que o maior atendimento da educação especial está relacionado às deficiências: física, sensorial e intelectual.

No que diz respeito ao atendimento, houve um avanço nas legislações educacionais para a área da educação especial desde a Lei nº 9.394/96, onde o professor passa a ter mais responsabilidades com o processo de ensino-aprendizagem com os seus alunos, pois, além de trabalhar com os “ditos normais” deverá adaptar o currículo, suas metodologias e buscar mais formação continuada para compreender, entender e praticar esse processo na formação de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades. Dessa forma, seu trabalho, enquanto docente, necessitaria de uma nova formação para se adequar à nova realidade sem excluir seus alunos com deficiência ou não.

Diante disso, percebemos a necessidade de se pesquisar o trabalho do professor com os educandos que apresentam algum tipo de deficiência. Então, optamos em fazer a pesquisa como um estudo de caso coletivo no intuito de detectar **como é desenvolvido o trabalho docente com estudantes com deficiência física, sensorial e intelectual das séries iniciais em municípios paraenses?** Assim, o objetivo central da pesquisa foi analisar o trabalho docente desenvolvido pelos professores que atuam em salas regulares com tais alunos em dois municípios paraenses, a destacar: o município de Breves localizado na região do Marajó e o município de Oriximiná, localizado na região oeste do Estado do Pará.

A metodologia foi constituída da pesquisa de campo com a abordagem qualitativa do tipo estudo de caso coletivo. Foi utilizada como técnica a entrevista semiestruturada, com a utilização de um roteiro aplicado a 4 (quatro) professores que trabalham com alunos com deficiência de duas escolas públicas do Estado do Pará (Breves e Oriximiná), que são referências em atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais.

Desses municípios foram selecionados: 2 (dois) professores do município de Breves e 2 (dois) do município de Oriximiná. Os professores selecionados trabalham com alunos inclusos que apresentam deficiência física, sensorial (auditiva e visual) e deficiência intelectual. O corpus foi constituído da análise de conteúdo temático a partir dos recortes das entrevistas e analisado de forma descritiva e interpretativa.

Educação inclusiva: o que a história nos conta...

A educação inclusiva, antes denominada de educação especial, no Brasil tem início com a criação das instituições públicas para atendimento de alunos cegos denominada de Imperial Instituto de meninos cegos (1854) e para alunos surdos denominado de Instituto de Surdos-mudos, que hoje chamados de Instituto Benjamim Constant e Instituto Nacional da Educação de Surdos – INES.

Vale ressaltar, que apesar desses institutos já oferecerem, em meados do século XIX, educação para as duas deficiências no Brasil, ainda não se tinha legislações que garantissem esse tipo de atendimento, o que significava que a maioria das crianças cegas e surdas no Brasil não tinha direito à educação. Se muitos que moravam no sul e sudeste do nosso país tinham os institutos mais próximos, a região norte ainda ficava aquém dessa realidade de atendimento.

Segundo Kassar (2011) iniciam-se no Brasil outras modalidades de atendimento apenas no início do século XX, nos anos 20, tal como o Instituto Pestalozzi do Rio Grande do Sul (1926), sendo este de caráter particular e de atendimento a crianças com deficiência mental. Vale ressaltar, que o surgimento dessas instituições de educação especial do final do século XIX e até meados do século XX surgem pautadas na “[...] necessidade científica da separação dos alunos ‘normais’ e ‘anormais’ na pretensão da organização das salas de aula homogênea sob a supervisão de organismos de inspeção sanitária.” (KASSAR, 2011, p.24)

Assim, a prática de segregar as crianças tem, para esse momento histórico, um caráter puramente científico e racional (CARVALHO, apud KASSAR, 2011, p.25). A esse respeito relembramos as práticas de Binet e Simon (1905) que criaram a es-

cala métrica de inteligência, e que até hoje rotula de deficientes mentais todos aqueles que não alcançam a média da escala de inteligência, o que proporcionou também milhares de exclusões da escola.

Para Teixeira e Nunes (2010, p. 26) a dificuldade que as pessoas ainda têm na atualidade de superar a visão padronizada de homem, está relacionada e “[...] calcada no fato de serem concebidas as diferenças em uma perspectiva quantitativa [...] a escola tem reproduzido uma visão determinista de sociedade, classificando seus alunos inteligentes e menos inteligentes [...]” e assim, consagrando-se a discriminação e o preconceito.

A década de 30 do século XX foi um dos períodos de nossa história em que houve maior preocupação com a escolarização por parte da sociedade. Muito se deu também em função da necessidade do desenvolvimento econômico. Nesse período o avanço da revolução industrial tomava rumos iniciais em nosso país, as legislações também acompanharam esse processo, como por exemplo, na constituição de 1934 que já propõe a criação das diretrizes da educação nacional, abrindo também um leque de oportunidades para se lutar realmente por uma educação para todos, no caso, também para alunos com deficiência na escola pública.

Em 1954, foi fundada, na cidade do Rio de Janeiro, a primeira Associação de Pais e Amigos dos Expcionais- APAE, que segundo Kassar (2011) tinha caráter de associação privada que buscava atender às necessidades da educação especial pública. Contudo, a preocupação inicial pública com a educação especial só ocorre no ano de 1961, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 4024/1961 nos artigos 88 e 89 que dispõem acerca do atendimento às pessoas com deficiência “dentro do possível” na educação regular e ainda garante apoio financeiro às instituições particulares que forem consideradas eficazes pelo Conselho Estadual de Educação.

Entretanto, segundo Mazzota (1996, apud KASSAR, 2011, p. 29) “[...] as ações educativas desenvolvidas em situações especiais estariam à margem do sistema escolar [...]” o que significava que a maioria, principalmente as crianças menos favorecidas e deficientes ainda ficavam fora do processo educacional público e gratuito.

A Lei nº 5.692/71 no artigo 1º aponta que o objetivo ge-

ral da educação seria de proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, tanto para o mercado de trabalho quanto para o exercício da cidadania e, no artigo 9º aparece a preocupação com a educação especial definindo que são alunos dessa modalidade “[...] aqueles que apresentam deficiência física ou mental, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados[...]”(KASSAR, 2011, p. 31).

Na década de 1980, obtivemos um avanço com a constituição aprovada em 1988, considerada uma das mais democráticas de nosso país, e nela é destacado novamente que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família. Quanto à educação especial, a carta magna de 1988 frisa a prioridade ao atendimento do aluno com deficiências no ensino regular e explicita a participação do setor privado.

Na década de 1990, a educação especial avança nas legislações com o slogan de que a educação é um direito de todos, sem discriminação. Nessa década obtivemos a aprovação da Lei nº 8.069/1990 que aprova o Estatuto da criança e do adolescente e a Lei nº 9.394/96 que dispõe acerca da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Na primeira, segue o que dispõe sobre a educação especial aprovada na Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 9.394/96 inova trazendo pela primeira vez um capítulo específico para a educação especial (Cap. V, art. 58, 59 e 60) e nele garante atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades educacionais especiais preferencialmente na rede regular de ensino, inclusive quando não for possível a integração na classe comum. Garante ainda que a oferta na educação especial será dever do Estado e deverá atender crianças na faixa etária de 0 (zero) a 5 (cinco) anos na educação infantil. Além disso, a mesma lei garante adaptações curriculares para o atendimento do aluno especial e terminalidade nos estudos.

Além da LDB, outros documentos nortearam a educação para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades que temos hoje, dentre eles estão: Plano Nacional de Educação (2001), Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas com Deficiência, (2001), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) e o Decreto nº

7.611 que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. (BRASIL, 2011).

Dentre esses, daremos ênfase na atual Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da inclusão, documento aprovado em 2008, que dispõe acerca dos novos caminhos da educação especial para os primeiros decênios do século XXI. O objetivo principal desse documento é:

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersectorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p.18).

No que diz respeito ao aluno desse atendimento, a Resolução CNE/CEB Nº 4, de 2 de outubro de 2009, que define as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica, modalidade educação especial, define em seu Art. 4º o seu público alvo, que são:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infânc-

cia (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009, p.2).

A Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da inclusão, ainda reforça que o atendimento educacional especializado será realizado mediante a atuação de profissionais qualificados que tenham conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva dentre outros. (BRASIL, 2008).

O Decreto nº 7.611/2011 que dispõe sobre o Atendimento educacional Especializado determina que os objetivos desse serviço são:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

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, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011, p.3).

Dessa forma, a educação inclusiva traça novos desafios e traz novos questionamentos principalmente para a formação

do professor, a preparação dos profissionais que estão no dia a dia das salas de aula com alunos inclusos. Será que essa formação já chegou até eles? Temos esses profissionais qualificados e capacitados para o atendimento educacional especializado com todas essas características? Como se dá o trabalho docente com essas crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, superdotação ou altas habilidades na sala de aula? Quais as dificuldades desse professor? Que avanços a educação especial promoveu nos últimos anos de forma concreta? São muitos ainda os questionamentos relacionados ao atendimento da educação especial nesse novo milênio, contudo para este estudo, analisaremos apenas uma questão: *Como vem se dando o trabalho docente na sala de aula com as crianças da educação especial em municípios paraenses?* E é sobre essa questão que veremos a seguir.

Trabalho docente e práticas pedagógicas na sala regular de ensino com alunos com deficiência: o que revelam os docentes?

Após a análise das entrevistas acerca do trabalho docente desenvolvido com alunos com deficiência em escolas públicas paraenses do ensino regular, foi possível chegarmos a três categorias de análises temáticas: as dificuldades no atendimento dos alunos com deficiência na sala regular; o apoio dos profissionais da educação especial - os itinerantes e do Atendimento Educacional Especializado (AEE); e, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor do ensino regular, como veremos a seguir.

Dificuldades no atendimento na sala regular

Nas falas dos professores do ensino regular, que possuem alunos com deficiência inclusos, observamos aspectos relativos às dificuldades encontradas no desenvolvimento de seu trabalho, dentre eles a falta de formação continuada ou preparação para receber alunos da educação especial em sua sala regular, o que provoca, de certa forma, o “medo” em atuar com esses alunos, como afirma a professora P3:

[...] Quando iniciei meus trabalhos com alunos especiais senti um grande medo, não tinha contato com esse tipo de aluno [...] tive que aprender no dia a dia, convivendo e conversando com pessoas que já tinham um pouco de experiência. (P3)

A mesma professora suplica que haja mais formação para que ela possa atuar de forma satisfatória com suas crianças, ressaltando: “[...] ainda necessito de qualificação para melhor ajudar na educação e na realização dos sonhos desses alunos especiais.” (P3). O que nos faz inferir que os sistemas de ensino não se preocupam em preparar os professores para que o processo de inclusão desses alunos de fato aconteça.

Vale destacar que a inclusão é uma “[...] possibilidade que se abre para o aperfeiçoamento da educação escolar e para o benefício de alunos com ou sem deficiência.” (MANTOAN, 2011, p. 79). A autora ainda debate dizendo que depende muito de uma disponibilidade interna para que o professor possa enfrentar as inovações e que essa condição não é comum a todos os docentes. Assim, a inclusão escolar envolve, “[...] basicamente, uma mudança de atitude face ao outro [...] e esse outro é alguém que é essencial para a nossa constituição como pessoa e dessa alteridade que subsistimos, e é dela que emana a justiça.” (Idem, p. 80).

Outra dificuldade encontrada está em algumas deficiências, como é o caso da paralisia cerebral, onde a aluna possui movimentos descoordenados, contudo é interessante observar que a professora se preocupa com as adaptações necessárias para o atendimento, ela diz: “Confesso que minha dificuldade maior é com a aluna que apresenta paralisia cerebral, porque tenho que adaptar algumas atividades com ela.” (P2).

A atuação dessa professora reforça o que Teixeira e Nunes (2010) dizem a respeito do papel do professor inclusivo, que na sala de aula precisa “[...] ter conhecimento da necessidade de cada um e respeitar essa condição, oferecendo de maneira diferenciada o que esse aluno precisa para superar as suas dificuldades.” (TEIXEIRA; NUNES, 2010, p.74). Além disso, o currículo escolar precisa ser readaptado e o projeto político pedagógico de cada escola precisa contemplar essas mudanças ou, o trabalho isolado, pode ser visto como tentativa, porém pode se

tornar inócuo se a escola de forma geral não estiver preparada nos ditames da inclusão.

A ausência dos alunos na escola é outro problema apresentado pelos professores, que dizem: “Quando um deles falta à aula surgem muitas dificuldades, pois perdem o assunto ministrado ou exercícios.” (P4). E, essa prática acaba ocasionando para o aluno também o desgaste do resgate dos conteúdos para depois acompanhar a turma, o que nos revela a falta do acompanhamento familiar na educação dos alunos com deficiência, como se este espaço não fosse para estes um direito como para os demais alunos.

Apoio do Profissional – Professor Itinerante

Os professores ao relatarem sobre o seu trabalho desenvolvido na sala regular apresentaram outros elementos em suas falas, dando ênfase à ajuda, ao apoio dos profissionais da Educação Especial – Professor Itinerante. Nas falas foi perceptível que os mesmos se sentem mais seguros no desenvolvimento de suas atividades tendo o profissional da educação especial por perto para ajudá-los, dizendo que: “[...] Tenho também a colaboração da professora itinerante que sempre está à disposição toda vez que preciso da ajuda da mesma [...] (P1). E, “[...] Os professores itinerantes é que me ajudam, principalmente quando a aluna quer ir ao banheiro ou merendar.” (P2).

Apesar do auxílio indispensável dos itinerantes, não podemos negar que há grande necessidade do professor do ensino regular buscar também essa formação, para que não se crie dentro das escolas e salas regulares a dependência apenas do profissional da educação especial e do AEE.

Vale destacar também, a fala da professora P2, na qual esta ressalta que o itinerante é “principalmente” necessário para levar a aluna especial em espaços onde ela não consegue ir sozinha. Acreditamos que esse papel também pode ser feito pelo professor regular, pois este pode ter nesses momentos outros tipos de contato e o conhecimento das limitações que a aluna pode ultrapassar com as atividades do cotidiano, tal como ir ao banheiro e fazer as suas refeições de forma independente, transformando isso também em adaptação curricular de aprendizagem.

Não podemos deixar de destacar que as pesquisas nessas realidades revelam que os professores lotados nas salas multifuncionais ainda apresentam limitações no que diz respeito à sua formação para atuar na educação de alunos com deficiência, o que faz muitas vezes essa sala se tornar apenas um espaço de reforço, o que não é o papel dos profissionais da mesma.

No entanto, em outra realidade, a troca de experiências vivenciadas entre os professores itinerantes, AEE e o professor da sala regular é de fundamental importância para o processo de ensino-aprendizagem. Os professores da sala regular apontam que aprendem muito com esses profissionais. Eles afirmam:

[...] A troca de ideias entre professor itinerante e professor da sala de aula e a colaboração do aluno incluso faz com que tenhamos um desenvolvimento muito maior em relação à aprendizagem do aluno. (P1).

[...] Uma vez por mês a gente se reúne com a equipe do centro de atendimento educacional especializado para discutir os problemas da educação especial. (P2).

É possível verificar também nessas falas que há realidades em que existe um compromisso do Centro de Atendimento Educacional Especializado – CAEE com os problemas da educação especial do ensino regular. Essas trocas são fundamentais para que haja maior enriquecimento de práticas pedagógicas inovadoras e reflexão da ação do professor na sala de aula que atua com os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Vale destacar que a valorização do itinerante nas cidades do interior ainda é grande, uma vez que a falta de profissionais nesses locais é constante. Nesse sentido, ter pelo menos o itinerante ainda é muito para muitas escolas da região amazônica, contudo, destacamos que essa realidade precisa ser mudada, e que possamos ter escolas com profissionais fixos e com qualificação adequada para o atendimento dos nossos alunos da educação especial.

Trabalho docente e práticas pedagógicas

O trabalho docente executado em salas de aulas regulares dos dois municípios pesquisados revela práticas pedagógicas inclusivas de respeito ao diferente, metodologias diferenciadas e processos de avaliação com adaptações.

As práticas pedagógicas revelam processos de respeito ao outro quando os professores trabalham em sala de aula com atividades que proporcionam ao aluno a vontade de aprender, além de sempre solicitar que os outros colegas possam colaborar e ajudar os alunos com necessidades educacionais especiais, eles dizem:

[...] Sempre procuro desenvolver atividades de uma forma para que o meu aluno tente aprender e não se sentir inferior aos outros alunos. (P1).

[...] Em sala de aula eu procuro fazer os coleguinhas ajudarem a minha aluna especial e a professora itinerante me ajuda quando preciso. (P2).

Os professores da sala regular com aluno inclusivo, ainda ressaltam que trabalham com metodologias diferenciadas na aplicação de suas atividades individuais e coletivas, ressaltam que fazem adaptações em materiais, usam desenhos, demonstrações com objetos concretos, a utilização de danças, música, trabalhos escritos e orais, vejamos suas falas:

[...] Eu, com o professor do AEE, fizemos os engrossadores de lápis e sempre usamos uma prancheta para prender os trabalinhos, pois a aluna apresenta movimentos descoordenados. (P2).

[...] Na leitura uso um objeto ou desenho e peço que ele fale o nome, em seguida repete a palavra quantas vezes forem necessárias, até que possa identificar as sílabas pausadamente e escrevê-las. (P3).

[...] Utilizo também materiais lúdicos e concretos para a contagem e identificação dos números, a música para despertar os movimentos do corpo o seu interes-

se pela dança e pelos seus estudos. (P3).

[...] Todas as atividades dos alunos especiais são corrigidas de forma escrita e na lousa. (P4).

Essa diversidade de metodologias é pertinente para que o aluno permaneça na sala de aula e ao ressaltar isso destacamos um trecho de Teixeira e Nunes (2010) em que afirmam:

O professor como um formador e interventor, deve trabalhar no campo das projeções dinâmicas e interativas, o que pressupõe respeitar o ritmo de cada aluno, comparando ele com ele mesmo, e, mostrando seu avanço em cada ato executado, em cada etapa concluída. (TEIXEIRA E NUNES, 2010 p.76).

As autoras reforçam que a ação pedagógica escolhida pelo professor é essencial para o avanço dele no processo de aprendizagem e de escolarização. Outro aspecto que merece destaque no trabalho docente dos professores é o processo avaliativo. Os professores da sala regular afirmam que os alunos com deficiência são avaliados da mesma forma que os demais, contudo levam em consideração as suas potencialidades recebendo em alguns momentos atendimento especializado individualizado.

[...] Os alunos especiais são avaliados da mesma forma que os demais discentes, porém com atenção especial no que diz respeito às atividades e avaliações de fixação. (P4).

[...] fazem as atividades que são passadas aos demais e se não entendem determinadas questões há a explicação individual e eles executam. (P4).

No que diz respeito à avaliação Teixeira e Nunes (2010) afirmam que a avaliação que se diz inclusiva deve estar constantemente atrelada à atenção, à diversidade, levando em consideração as adaptações do currículo e as diferentes características e necessidades educativas de cada educando.

Para não concluir...

Pesquisar sobre o trabalho docente desenvolvido para alunos com deficiência, matriculados na sala regular tem caráter enriquecedor e gratificante, pois permite ver de perto a situação em que se encontra a educação especial na região amazônica.

O objetivo deste estudo foi analisar como vem sendo desenvolvido o trabalho docente dos professores que atuam com tais educandos no ensino regular em escolas paraenses. A partir das entrevistas efetuadas com os professores que atuam com essa clientela, foi possível detectar que as práticas pedagógicas dos professores que atuam na educação de alunos com deficiência revelam três dimensões: dificuldades no atendimento, principalmente pela falta de formação continuada oferecida aos professores, a importância da sala e do professor itinerante e do Atendimento Educacional Especializado- AEE, além da importância do professor ter metodologias e avaliações diferenciadas.

No que diz respeito às dificuldades, as professoras apontam a falta de formação continuada e as faltas rotineiras de alguns alunos especiais na escola, o que requer acompanhamento do coordenador pedagógico da escola junto às famílias desses alunos para que estes compreendam a educação dos mesmos como um direito de fato. O apoio do AEE e dos professores itinerantes é essencial para os docentes da sala regular, pois proporcionam segurança e trocas de experiências. Quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas no seu trabalho com pessoas com deficiência, se desenham práticas inclusivas de respeito ao diferente, metodologias diferenciadas e processos de avaliação com adaptações.

Vimos que, apesar de alguns avanços já terem ocorrido na educação especial em alguns municípios paraenses, muito ainda precisa ser feito por essa modalidade de ensino. Os professores ainda suplicam por formação continuada, dado importante para a continuidade do trabalho docente na educação especial, em que possa refletir melhorias no atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais.

Assim, esta pesquisa coordenada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação Especial - GEPE revela que são necessárias mais políticas públicas para a formação de professo-

res do ensino regular do Estado do Pará -Amazônia, quiçá do país, acerca da educação de alunos com deficiência, transtornos e altas habilidades, e assim, poder garantir de fato a educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

BINET, A. y Th. SIMON. Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux, *L'Année Psychologique*, 11, p. 191-244. 1905.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica/Secretaria de Educação Especial**. MEC: SEESP, 2001. 79 p.

BRASIL. **Política Nacional De Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: jan. 2015.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 4/2009**, Decreto nº 6.571/2008. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, 2009.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

KASSAR, M. C. M. Uma leitura da educação especial no Brasil. In: GAIO, R.; MENEGUETTI, R. G. K. (Orgs.). **Caminhos pedagógicos da Educação especial**. 7. ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2011.

MANTOAN, M. T. E. Caminhos pedagógicos na educação inclusiva. In: GAIO, R.; MENEGUETTI, R. G. K. (Orgs.). **Cami-**

nhos pedagógicos da Educação especial. 7. ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2011.

TEIXEIRA, J.; NUNES, L. **Avaliação inclusiva:** a diversidade reconhecida e valorizada. Rio de Janeiro: Wak editora, 2010.

UNESCO. **Declaração de Salamanca.** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994.

CAPÍTULO X

A ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS SURDOS NA ESCOLA REGULAR: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PARTICIPANTES DO CURSO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS SURDOS

Viviane Prado Buiatti¹
Fernanda Duarte Araújo Silva²
Vilma Aparecida Souza³

Introdução

Esse capítulo possui o objetivo de abordar reflexões realizadas na 5^a Edição do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado para Pessoas Surdas, desenvolvido pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) por meio do Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE), no ano de 2012.

O curso possui carga horária de 180 horas e constitui-se como uma vertente da rede de formação continuada a distância de professores em Educação Especial do Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Educação Especial (SEESP⁴) , em

¹ Professora Adjunta do Instituto de Psicologia UFU e membro do Ge-pepes. viviane@ipsi.ufu.br

² Professora Adjunta das Faculdades Integradas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia Campus de Ituiutaba. FACIP/UFU/Ge-pepes fernandaduarte@pontal.ufu.br

³ Professora Adjunta das Faculdades Integradas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia Campus de Ituiutaba. FACIP/UFU/Ge-pepes vilmasouza@pontal.ufu.br

⁴ Na época de construção do curso no ano de 2007, tinha-se a SEESP, porém, em 2011 a Secretaria de Educação Especial foi extinta e fundida à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI). No lugar da SEESP, foi criada a Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE). De acordo com o Ministro da Educação, esta secretaria tem a prioridade de intensificar a relação do governo federal com as redes municipais e estaduais da educação e articular

parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e possui entre seus objetivos oferecer formação continuada a distância, via web, para professores da rede pública que trabalham ou queiram se qualificar para trabalhar com alunos surdos na modalidade de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle é um espaço destinado à interação e comunicação entre coordenação, professores formadores, tutores e alunos. Entre os conteúdos abordados no curso estão: Introdução à Educação a Distância; Políticas Educacionais Públicas Brasileiras destinadas à Educação de Pessoas Surdas; Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos e Noções Básicas de Libras.

Nesta pesquisa tivemos o intuito de identificar as representações sociais dos cursistas sobre as dificuldades e possibilidades do trabalho com a educação de surdos. Entre as questões que nortearam esse trabalho estão: *Quais as representações sociais dos professores das escolas públicas sobre a inclusão de alunos surdos na escola regular? Para esses sujeitos, quais são as principais dificuldades para que a inclusão de alunos surdos aconteça? Quais as condições necessárias e fundamentais para que a inclusão de alunos surdos aconteça com compreensão da diferença surda e ao próprio trabalho do professor?*

A proposta do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado para Pessoas Surdas é proporcionar por meio de fóruns, espaços de aprendizado, que deve ocorrer de forma interativa no ambiente virtual, com a participação efetiva dos alunos em discussões teóricas e práticas acerca da Educação Especial, das políticas públicas de inclusão escolar e da mediação pedagógica na construção do conhecimento. (BRASIL, 2007).

Segundo Kenski (2001), é no fórum que todos os alunos têm a melhor oportunidade, mais do que no chat e na aula presencial, de apresentar o que pensam e se posicionarem diante do que está sendo trabalhado no curso. Assim, o mesmo constitui-se num espaço privilegiado, é a essência do curso virtual porque ele é assíncrono, é um espaço democrático, aberto para

a inclusão a outras temáticas, levando este debate de forma transversal a outras questões educacionais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816>. Acesso em 02 de junho de 2013.

a participação de todos e as mensagens podem ser recuperadas e rediscutidas durante todo o curso.

Dessa forma, utilizaremos um dos fóruns do curso para apreendermos alguns dos diálogos estabelecidos pelos cursistas no que diz respeito à educação de surdos. Mantivemos o anonimato de todos os cursistas que participaram desse trabalho.

O referencial teórico metodológico utilizado foi o das Representações Sociais, que se constitui como uma vertente sociológica de Psicologia Social, com origem na Europa, a partir da publicação realizada por Moscovici (2003) em seu estudo “*La Psychanalyse: Son image et son public*”.

Segundo Moscovici (2003), a representação é considerada social por três aspectos, sendo eles: o primeiro, quantitativo, em que define sua extensão numa coletividade; os outros dois qualitativos referem-se à expressão ou produção de uma formação social, à análise da sua contribuição ou função, no processo de formação e de orientação das condutas e das comunicações sociais. (KAES, 2001).

A partir dessa discussão sobre o conceito “social”, Moscovici (2003) define representação social como:

Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social. (MOSCOVICI, 2003, p. 21).

Segundo Jodelet (2001) as representações sociais na perspectiva moscoviana podem ser compreendidas como “[...] uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social [...]” (JODELET, 2001, p.36) e são fundamentais por orientarem nosso modo de nomear e definir conjuntamente os distintos aspectos da realidade do cotidiano, no modo de interpretar esses aspectos, to-

mar decisões e nos posicionarmos frente a eles. Nesse contexto, buscaremos apreender essa forma de conhecimento elaborada pelos cursistas acerca da educação de surdos.

Para a organização desse trabalho nos apoiamos em Jodelet (2001) que afirma que as Representações Sociais giram em torno de três questionamentos: quem sabe e de onde sabe? O que e como sabe? Sobre o que sabe e com que efeitos? A seguir apresentaremos aspectos teóricos da escolarização das pessoas surdas na escola regular e, quem são nossos sujeitos e a análise do conteúdo de suas respostas.

A escolarização das pessoas surdas na escola regular

O debate acerca da Educação Inclusiva vem ganhando fôlego nos últimos anos em decorrência de um conjunto de eventos, tanto nacionais como internacionais. Muitos movimentos nacionais e internacionais em defesa da educação como direito de todos e da inclusão foram desencadeados nos últimos anos: a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jontiem (Tailândia), em 1990; a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais em Salamanca (Espanha), em 1994; e o Fórum Consultivo Internacional para a Educação Para Todos, no ano de 2000, em Dakar (Senegal); dentre outras.

Em âmbito nacional, a Educação Inclusiva ganhou sustentação com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE), elaborada por um grupo de trabalho nomeado pela Portaria nº 948/2007. O referido grupo de trabalho foi composto por profissionais da Secretaria de Educação Especial/MEC e por colaboradores (pesquisadores na área da educação) que discutiram e construíram em conjunto as novas diretrizes no sentido de subsidiar as práticas educacionais nas escolas de nosso país.

O reconhecimento da educação como direito de todos⁵ e dever do Estado e da família aparece como eixo central de diversos documentos legais, como mostra o quadro abaixo e no documento da Política Nacional de Educação Especial na Pers-

⁵ A educação para todos significa atender todas as pessoas em suas singularidades sejam nos aspectos: psicológico, social, étnico, religioso, político, gênero, idade, cultura e orientação sexual.

pectiva da Educação Inclusiva (2008) foi feito um resumo da legislação. Destacamos alguns textos que elucidam este direito:

- Constituição Federal de 1988, art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

- LDB 9394/96: Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I- currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

- Convenção de Guatemala (1999): as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não serem submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano;

- Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006): estabelece que os Estados-Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação da deficiência e que tenham o acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade, gratuito e em igualdade de condições. (BRASIL, 2008, pp 3-5).

Quadro 1: Demonstrativo dos documentos considerados relevantes neste texto para a educação especial

Documento	
Declaração universal dos Direitos Humanos (1948)	Reconhecimento da educação como direito de todos
Constituição Federal (1988)	<p>Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.</p> <p>Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;</p>
Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)	<p>Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:</p> <p>I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;</p> <p>II - direito de ser respeitado por seus educadores;</p> <p>III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;</p> <p>IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;</p> <p>V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.</p>
Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (1996)	<p>Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:</p> <p>I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização, específicos para atender às suas necessidades;</p> <p>III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns [...]. (BRASIL, 1996, p.6).</p>
Decreto nº 3.956/2001	Decreto que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala) que determina que as pessoas portadoras de deficiência tenham os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não serem submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano;

continua

Quadro 1: Demonstrativo dos documentos considerados relevantes neste texto para a educação especial

conclusão

Decreto nº 3.956/2001	Este Decreto defende a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência e combate a intenção de ensino segregado e diferenciado a essas pessoas. (BRASIL, 2001).
Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006)	Estabelece que os Estados-Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação da deficiência e que tenham o acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade, gratuito e em igualdade de condições. (BRASIL, 2008, pp 3-5).

Fonte: Elaboração própria dos autores.

Além dessa legislação, recentemente foi aprovado o decreto nº 7.611, de 17/11/2011 que dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e dá outras providências. O artigo 1º destaca:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na *igualdade de oportunidades*⁶;

III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência. (BRASIL, 2011, p.1).

Nesta perspectiva, os documentos legais e o decreto do AEE determinam a garantia de um sistema educacional inclusivo enquanto direito de todos. A igualdade de oportunidades é destaque no decreto do AEE e também aparece nos documentos anteriores, ou seja, a educação inclusiva objetiva o acesso de todas as pessoas à aprendizagem e, assim, à participação efetiva no espaço escolar. A igualdade de oportunidades, a nosso ver,

⁶ Grifo nosso.

diferencia da concepção de ensino “igual” para todos, concepção excludente, porém muito frequente no ambiente escolar, como exemplificado o modelo de escola que seleciona e classifica alunos por idade, estrutura curricular padronizada e práticas pedagógicas baseadas no ensino igual para todos.

Como enfatizam diversos autores (Carvalho, 1997; Glat, 2007, Bueno, 2008; Glat e Pletsch, 2011), garantir igualdade de oportunidades significa possibilitar cuidados que emergem a proposta de educação inclusiva, considerando que a presença física do aluno com deficiência não garante a inclusão, pois é necessário o preparo da instituição para trabalhar com as diferenças e promover capacidades, potencialidades e construção de conhecimentos. Nesta perspectiva, são necessários projetos diferenciados que busquem construir condições de acessibilidade irrestrita e não apenas pequenos ajustes.

O decreto do AEE, bem como a LDB nº 9394/96 destacam a educação especial como modalidade de ensino, sendo que deve acontecer, preferencialmente, na escola regular. O decreto, afirma que o atendimento educacional especializado ocorre no contra turno, ou seja, o estudante possui dupla matrícula, frequenta o ensino regular em um turno e no turno inverso, vai para o AEE, tendo como objetivo o ensino complementar ou suplementar à sua escolarização.

A inclusão traz como meta o direito à educação e, assim, a educação especial não se assenta como substitutiva ao direito das pessoas ao acesso ao ensino comum. A nota técnica da SEESP resume, "[...] o desenvolvimento inclusivo das escolas assume a centralidade das políticas públicas para assegurar as condições de acesso, participação e aprendizagem de todos os alunos nas escolas regulares, em igualdade de condições." (BRASIL, 2010, p. 1).

O decreto nº 7.611 de 2011 explicita com clareza o público alvo da educação especial e, em consequência, as pessoas que deverão ser atendidas no AEE, como podemos verificar:

Art. 1º, § 1º Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011, p.1).

A organização do AEE caracteriza-se pelo atendimento complementar às pessoas com transtornos globais do desenvolvimento e suplementar aos superdotados. Este se difere do reforço escolar por constituírem em atividades que promovem o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes, a concretização de materiais que proporcionam o acesso ao currículo escolar e que atendem às necessidades individuais.

A equipe do AEE é responsável por promover o acesso dos estudantes no ensino regular, desenvolvendo atividades e recursos pedagógicos que auxiliam os alunos na participação, desenvolvimento e aprendizado. Para que isto ocorra, estes profissionais precisam trabalhar de forma integrada ao restante da escola, porque se permanecer isolada em seus atendimentos, em suas salas, descaracteriza-se a função do AEE de contribuir para a inclusão educacional dos alunos no ensino regular. O professor do AEE precisa trabalhar com metodologias diferenciadas e, em conjunto com o professor do ensino regular, contribuir para o atendimento das dificuldades e especificidades de cada caso, na construção de instrumentos que forneçam subsídios e ampliem as condições de acesso e aprendizado.

Glat e Blanco (2007) defendem o atendimento educacional especializado dentro da escola num trabalho conjunto em que os profissionais do AEE permitem o suporte aos professores da sala comum que estão no ensino regular para auxiliar seu trabalho e realizarem, se for o caso, atendimento direto, complementar ao aluno. Essa parceria é fundamental, pois os dois espaços, o do AEE e o da sala de aula, precisam estar dispostos a inovar, mudar e transformar para que a inclusão se efetive.

O decreto nº 7.611 de 2011 faz referência aos materiais e instrumentos utilizados no AEE:

§ 4º A produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitem o acesso ao currículo. (BRASIL, 2011, p. 2).

Desta forma, de acordo com o documento acima, o AEE

precisa fomentar e disponibilizar recursos de acessibilidade, construindo estratégias para a eliminação de barreiras que possam obstruir a participação, aprendizado e desenvolvimento de sua população. No caso das pessoas surdas, Lopes e Guedes (2012) destacam que a inclusão destes no sistema educacional de ensino, na escola regular, constitui-se num grande desafio, pois esta população encontra-se num espaço de pessoas ouvintes e acabam por permanecer isolados de um compartilhamento cultural, e então, falta a interação.

A equipe do AEE tem a atribuição de elaborar e executar o Plano de Atendimento Educacional Especializado para cada sujeito, de acordo com as necessidades individuais, averiguadas no processo de avaliação educacional de cada caso. Assim, destaca a nota técnica SEESP/GAB/Nº 11/2010:

1- Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos. (BRASIL, 2010, p.2).

Bueno (1999) enfatiza a importância de se considerar o aluno e suas reais necessidades,

Se os princípios básicos da educação inclusiva são o de procurar deslocar o eixo das dificuldades intrínsecas das crianças com necessidades educativas especiais para as suas potencialidades e o de considerar que a escola precisa lidar com as diferenças, sejam elas de raça, gênero, condições sociais ou de alterações orgânicas; e se esses princípios nos levam a abrir a perspectiva de que boa parcela dos problemas enfrentados pelas crianças com necessidades educativas especiais não são diferentes das dificuldades apresentadas por crianças consideradas como normais, e que tais problemas são muito mais reflexos de processos pedagógicos inadequados, a formação do professor especializado deve levar em conta tais aspectos.

(BUENO, 1999, p. 22).

O nosso olhar está voltado para o acolhimento das necessidades destas pessoas, a intervenção nos fatores considerados como barreiras ou maximizadores das limitações destes discentes e a adoção de posturas que viabilizem os processos de aprendizagem e autonomia destes sujeitos. Para tal, a avaliação mostra-se fundamental, pois a partir do diagnóstico destes fatores podemos construir uma intervenção que cause movimento nas estruturas, família, escola e no próprio aluno e vise a construção de projetos que possibilitem a inclusão destes estudantes no sistema educacional.

Para Lacerda e Santos (2012) o AEE para alunos surdos precisa se configurar como uma "oficina de libras". Neste espaço, é necessário que o instrutor de libras coordene o processo, sendo mediador da linguagem e conhecedor da língua de sinais, que irá conduzir as atividades de forma lúdica, motivadora e realizando interlocução com o professor da sala comum. Para as autoras,

[...] o objetivo principal das oficinas é promover a fluência em Libras de forma prazerosa, assim como o contato com os pares e também com um adulto surdo a fim de que isto seja a base para o aprendizado de outros conhecimentos que circulam no espaço escolar, de acordo com os preceitos da abordagem bilíngue, mas dentro dos limites de uma escola inclusiva. (LACERDA E SANTOS, 2012, p. 128).

Neste sentido, o professor do AEE promove a aprendizagem da linguagem por imersão, com o uso contínuo da língua, no contexto de jogos, brincadeiras, histórias, atividades que coadunem com a realidade e faixa etária dos estudantes. Lacerda e Santos (2012) destacam a importância da formação continuada do docente para a qualificação destes profissionais, a fim de aprofundar seus conhecimentos sobre a língua de sinais, sobre o desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos.

O decreto do AEE nº 7.611/2011 destaca a questão da formação dos educadores, como podemos averiguar:

III - formação continuada de professores, inclusive

para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braile para estudantes cegos ou com baixa visão;

IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais. (BRASIL, 2011, p. 1).

Desta forma, o decreto assinala a formação para o atendimento das diversas linguagens bem como demarca a qualificação de toda a equipe da escola para a educação inclusiva do público do AEE, no que diz respeito à promoção da aprendizagem, participação dos estudantes em todas as atividades e à inclusão social, que abrange os vínculos interpessoais destes discentes com colegas, educadores e demais funcionários da escola. Neste sentido, a formação declarada no decreto, como podemos averiguar, se preocupa tanto com os profissionais que atuam no AEE quanto com aqueles que estão na gestão, no ensino regular e os demais profissionais da escola. Esclarece que a formação é necessária para que todos possam acompanhar e possibilitar o desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

Nos próximos tópicos analisaremos os conteúdos dos fóruns, o discurso dos sujeitos participantes desta pesquisa.

Quem são nossos sujeitos...

Analisamos uma amostra dos fóruns de discussão de uma turma da 5^a edição do *Curso de Aperfeiçoamento Educacional Especializado para Alunos Surdos*. Nessa, identificamos um total de 26 sujeitos. Desses, apenas 19 realizaram a atividade proposta, sendo 14 mulheres e 05 (cinco) homens. Todos são professores de escolas públicas dos Estados de: MG, BA, SC, PR, TO, RS, SE, RJ e possuem curso superior.

O que sabem sobre educação de surdos e com que efeitos...

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, que teve como objetivo identificar as representações sociais dos participantes

da 5^a edição do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos, analisamos um dos fóruns de discussão desenvolvido no curso, na Unidade II que contempla temáticas como: Constituição de 1988, Lei nº 9.394/96, Declaração de Salamanca, Decreto Legislativo nº 186 e Decreto nº 6.949/09, Política Nacional de Educação Especial e Decreto nº 7.611 de 2011 que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, entre outros.

Conforme mencionado anteriormente, entre os objetivos do curso, encontramos a necessidade de contribuir com a formação de sujeitos que trabalham ou queiram trabalhar com o Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos e com a melhoria da qualidade do Atendimento Educacional Especializado oferecido em escolas da rede pública do Brasil.

Sabemos que a Educação Inclusiva constitui-se como um dos temas mais discutidos na atualidade e entre os eventos mais significativos que contemplaram questões referentes à inclusão, destaca-se a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”. A partir desse evento foi aprovado a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Em 1994, na Espanha, tivemos a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade” que resultou na Declaração de Salamanca, que destaca a necessidade das escolas regulares se constituírem como um espaço para a Educação Inclusiva: “[...] as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.” (UNESCO, 1994, p.2).

Em 2008, encontramos a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE) elaborada por um grupo de profissionais da Secretaria de Educação Especial/ MEC e por pesquisadores na área de educação. A partir dessa política foram construídas diretrizes gerais para garantir a todos os alunos a oportunidade de estudar em turmas regulares, além de terem a oportunidade de participar do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

No entanto, apesar de todos esses avanços, 12 dos 19 sujeitos destacaram no fórum analisado, que ainda hoje, encontramos inúmeras dificuldades no que diz respeito à inclusão de

alunos surdos nas escolas regulares, como podemos perceber em algumas das falas:

Sabemos que o termo inclusão há muito tempo vem sendo debatido em muitos espaços, que a priori nos causa uma boa impressão. Contudo, quando partimos para a prática, a realidade é totalmente contraditória. A escola regular não tem profissionais habilitados para trabalhar com alunos surdos. (SUJEITO 5).

A Inclusão dos alunos surdos na rede regular ainda não acontece da forma que deveria em alguns lugares, uma vez que algumas escolas alegam não estarem preparadas para receber os alunos surdos. (SUJEITO 9).

A inclusão dos surdos nas escolas regulares ainda tem sido difícil por causa da falta de intérpretes, em algumas escolas já acontece com tranquilidade, o motivo é a demanda. Aqui no município, como citado em fórum anterior, foi feita uma capacitação com os profissionais que tinham em sala crianças surdas, de maneira que pudesse haver uma comunicação entre ambos, facilitando o processo ensino aprendizagem. (SUJEITO 10).

A inclusão de alunos surdos na escola regular ainda é um desafio para todos. A escola regular, na maioria das vezes, demonstra uma baixa expectativa quanto ao desenvolvimento da aprendizagem do aluno surdo. (SUJEITO 15).

Vejo que ainda existem muitas dificuldades, principalmente em outras escolas do município, porque há muitos questionamentos por parte dos professores: sempre dizem que "se ele fosse alfabetizado, se fizesse leitura labial..." e sua particularidade é deixada para trás em muitas situações, a visão clínica terapêutica ainda é bem difundida. E também por não ter o apoio necessário para o desenvolvimento do seu trabalho, o professor permanece sem esclarecimentos. Em nosso município existe apenas uma pessoa habilitada para intérprete, é insuficiente para a demanda.

(SUJEITO 16).

Três sujeitos, quando questionados como percebem a inclusão de alunos surdos na escola regular, não relataram os desafios para a educação de surdos, mas suas potencialidades, como na fala abaixo:

A inclusão de alunos surdos na escola regular é algo maravilhoso, pois proporciona interação linguística entre alunos surdos e ouvintes, promovendo, com isto, uma transitoriedade entre línguas oral (português) e língua de Sinais (libras), além de possibilitar situações problemas ao aluno surdo, com isso lhe propiciando um melhor desenvolvimento psicossocial. (SUJEITO 2).

Vygotski (1997) concentrou seus estudos nas possibilidades que a pessoa com deficiência possui, nas suas potencialidades e na forma como age sobre o meio. Reafirma várias vezes a importância da socialização, criticando a exclusão em instituições especializadas e a redução do raciocínio ao déficit do indivíduo. A compensação diz respeito a alternativas de atuação que supere as limitações. Para o autor, o meio social é precursor do processo educacional, o papel do educador é de organizar e regular este meio. A aprendizagem só é possível quando o interesse do aluno é levado em consideração. Para que ela ocorra é preciso motivação, é necessário que este interesse seja despertado e que seja suscitada a descoberta por meio da ação do sujeito. Cabe ao professor intervir de maneira ativa nos processos de desenvolvimento dos interesses de seus alunos.

Dentre os comentários postados no fórum analisado, destacamos uma fala que demonstra a distância entre o que asseguram as leis e as políticas educacionais e a realidade das escolas em algumas regiões do Brasil:

Espero que essa maravilha chegue às escolas da minha região, pois até o momento a inclusão tem trazido transtornos, pois muitos professores só aceitam tal realidade por estarem impossibilitados de recusarem. Infelizmente já vi professores entrarem em depressão por receberem alunos com alguma deficiência em sua sala. Estou buscando conhecer o máximo desse mun-

do justamente para tentar ajudar a mudar a realidade por aqui, pois não temos profissionais que tenham conhecimento de Libras. Falta ainda muita coisa para que as nossas escolas sejam realmente inclusivas. (SUJEITO 8).

Sete sujeitos não responderam no fórum sobre como percebem a inclusão de alunos surdos na educação regular.

Esses dados nos mostram que as representações sociais desses profissionais das escolas públicas que atendem ou pretendem atender no AEE contemplam que a inclusão ainda não ocorre como deveria, segundo os estudos, políticas, propostas curriculares em todo país. Para César (2003), a escola inclusiva é aquela onde se contempla a diversidade, concebendo-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar e não como um perigo que coloca “[...] em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social.” (CÉSAR, 2003, p.119).

Outra questão abordada nesse fórum foi: Quais dificuldades vocês apontariam hoje em sua escola, para que a inclusão de alunos surdos aconteça? Dos 19 sujeitos que participaram dessa atividade apenas um não respondeu essa questão e os demais enfatizaram que a maior dificuldade se refere à falta de profissionais, como intérpretes, e falta de formação para os professores das salas regulares, como podemos perceber em algumas falas a seguir:

Em geral podemos perceber que faltam: qualificação para os profissionais, falta materiais adaptados para estes alunos, faltam intérpretes para atender melhor a língua de sinais. (SUJEITO 4).

Uma das maiores dificuldades para a inclusão de alunos surdos é a falta de profissionais especializados. Como um professor da rede regular de ensino pode desenvolver um bom trabalho, se ele não está preparado para isso? O problema maior não é a oferta de cursos, mas a falta de tempo e disponibilidade em participar de cursos voltados para as necessidades especiais, pois muitos professores não se interessam ou

não se identifica com a temática. (SUJEITO 5).

Pelos estudos realizados percebi que falta formação de profissionais, não temos intérprete de língua de sinal que seria a primeira língua a ser adquirida pelo aluno. (SUJEITO 6).

Posso apontar como uma das dificuldades encontradas na instituição onde trabalho, especificamente no que se refere ao trabalho com o aluno surdo, a falta de professores que detenham conhecimento da Libras. Já ouvi professores dizerem não saber o que fazer por ter um aluno surdo em sua classe e não ter ideia de como agir com este estudante. Na época eu não tinha o conhecimento que tenho hoje e não pude ao menos tentar ajudar. Com relação a outras deficiências, infelizmente já presenciei colegas depressivos, a ponto de se afastar da sala, por recomendações médicas e o profissional atribuir a sua depressão à presença de aluno com deficiência em sua classe. (SUJEITO 7).

Silva (2010) analisa que a formação continuada do docente para a inclusão e o AEE, se insere como direito e ao mesmo tempo como dever dos profissionais, pois

Os docentes, além de possuírem o direito de participarem de programas e projetos de formação continuada, possuem ao mesmo tempo, o dever de o realizar, como forma de garantir aos seus alunos a possibilidade de usufruir de um processo de escolarização de melhor qualidade, isto pois o fato de estarem em permanente movimento de formação se mantém atualizados quanto aos avanços científicos e pedagógicos que lhes subsidiarão no cotidiano escolar. (SILVA, 2010, p. 15).

Goffredo (1992) e Manzini (1999) também destacam que a implantação da Educação Inclusiva possui inúmeros limites e dificuldades, entre eles a falta de formação de profissionais das classes regulares para atender às necessidades educativas especiais; infraestrutura adequada; condições materiais para o trabalho pedagógico junto às crianças surdas e ausência de

formação especializada dos educadores para trabalhar com os alunos.

Sobre a falta de intérpretes, encontramos a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva publicada no ano de 2008, que destaca o provimento de intérpretes como uma das incumbências dos sistemas de ensino:

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de LIBRAS e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. (BRASIL, 2008, p. 17).

Vale destacar que o Decreto nº 5.626/05 enfatiza que a disciplina de Libras deve fazer parte do currículo para a formação docente, e o ensino superior deve se responsabilizar pela formação inicial para a Educação Inclusiva. Segundo Fonseca (1995) os cursos de formação inicial e continuada precisam preparar com urgência todos os professores para atuar na Educação Inclusiva, para que realmente tenham êxito.

Ainda sobre a questão da formação docente, Libâneo (2007) destaca que novas exigências educacionais solicitam às universidades e cursos de formação, um professor que consiga ajustar sua didática às atuais realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos diversos universos culturais, dos meios de comunicação.

A partir de uma formação inicial e permanente, oferecida pelo Ensino Superior, bem como pelas próprias instâncias educativas, como escolas e centros de formação, questões como eliminar os preconceitos e reconhecer as diferenças como condição humana, são questões emergentes para serem discutidas e repensadas. Encontramos em dois momentos do fórum a questão do preconceito sendo abordada, como podemos confirmar nas falas abaixo:

Algumas dificuldades que apontaria hoje em minha escola para que a inclusão de alunos surdos aconte-

ça, acredito ver nos próprios funcionários da escola que atende alunos com deficiência ser visto como "coitado", pois ainda hoje existem muitos diretores que vêem a educação inclusiva como algo que não possibilita resultados e não gera índices para escola, pois infelizmente o que vale atualmente é quantidade e não qualidade. Isto é um pensamento muito triste. (SUJEITO 3).

A principal dificuldade ainda é a questão do preconceito, a exclusão da pessoa com deficiência por parte de muitos profissionais e também pela própria família. (SUJEITO 14).

Um dos sujeitos utilizou no fórum a seguinte diferenciação entre surdos e ouvintes:

Acredito ser muito enriquecedor aos alunos "normais" e aos alunos surdos, porque os alunos surdos aprendem a interagir com pessoas não surdas e esses aprendem a valorizar o outro, contribuindo para a diminuição do preconceito entre eles. (SUJEITO 19).

O discurso do Sujeito 19 caracteriza uma visão que busca a normalização, a classificação, em grupos "normais" ou "surdos", ou seja, os últimos seriam os "anormais". Neste sentido, o outro é aquele possuidor de diferenças, como destaca Skliar (2003), a exclusão éposta no sujeito, refere-se a uma carência dele, e, portanto, é de sua responsabilidade a sua condição. "Trata-se de um indivíduo que não tem, não possui, não dispõe dos atributos para deixar de ser o que é." (SKLIAR, 2003, p.88). Assim, a deficiência é o desvio da norma, corresponde ao corpo desajustado ou corpo diferente, sendo este, um discurso impregnado de preconceitos e imposto por uma ideologia dominante que prevê o controle e a norma.

Outra questão abordada nesse fórum foi: Quais são as condições necessárias e fundamentais para que a inclusão de alunos surdos aconteça com compreensão da diferença surda e ao próprio trabalho do professor? Três sujeitos não conseguiram responder a atividade. Cinco sujeitos enfatizaram a responsabilidade do professor nesse processo:

É necessário que haja muita compreensão, interação do professor com o aluno surdo, visto que ele ainda se sente rejeitado, e, o professor assustado ao lidar com esta situação. (SUJEITO 1).

Dentre as condições necessárias e fundamentais para a inclusão de alunos surdos na escola, é preciso que, acima de tudo, haja por parte do professor interesse e uma maior sensibilidade quanto à sua função de educador. Um aluno surdo é mais um aluno como outro qualquer, porém, com algumas limitações que, com atenção, dedicação do professor ele pode se sentir mais estimulado a frequentar a classe regular. Dessa forma, o aluno pode estar de fato, incluído no processo de ensino e aprendizagem e, não apenas presente fisicamente na escola regular. (SUJEITO 5).

Sobre essa responsabilização do professor nesse processo de inclusão, concordamos com Fidalgo (2009) ao destacar que devemos ficar atentos à intensificação do trabalho docente:

A intensificação do trabalho docente vem se acirrando em virtude, tanto da hegemonia da diáde neoliberalismo/globalização, quanto da implementação do conjunto de reformas educacionais veiculado após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei 9.394/96). Consequentemente os professores estão vivenciando uma situação de proletarização, enfrentando uma crise profissional, ao mesmo tempo em que são vistos como técnicos e executores reduzidos à tarefa de implementar reformas concebidas de forma verticalizada. (FIDALGO, 2009, p.139).

Outros nove sujeitos enfatizam a necessidade da escola se preparar, além da necessidade de formação para os professores, como percebemos nas falas abaixo:

Para que haja uma real inclusão do aluno surdo, deve-se primeiramente preparar a escola, realizando cursos e palestras esclarecedoras sobre o surdo e sua cultura, com isso sensibilizar os professores quanto às diferenças linguística, cultural, do educando com sur-

dez. Creio que com estas atitudes, a inclusão se dará de forma positiva e plena, sem entraves gerados por falta de informação ou medo do novo. (SUJEITO 2).

Algumas das condições necessárias e fundamentais para que a inclusão dos alunos surdos aconteça com compreensão da diferença surda e ao próprio trabalho do professor, devemos começar preparando a escola, realizando capacitações sobre a educação e cultura surda, com isso, mostrar as diferenças quanto à linguagem e ao desenvolvimento da aprendizagem. (SUJEITO 3).

Apenas dois sujeitos mencionaram no fórum a necessidade de uma reestruturação curricular nas instituições escolares:

Pensando em uma educação, que supostamente seria para todos, percebemos que a construção do currículo voltado para atender a todos sem discriminação seria uma ação para construir atitudes inclusivas, as salas regulares deveriam dispor de intérpretes de LIBRAS para atender ao aluno surdo. Enfim, a educação deve passar por uma reestruturação nas bases, a fim de construir uma escola inclusiva. (SUJEITO 4).

É preciso reconhecer a necessidade de uma reestruturação curricular ampla. Havendo assim, a necessidade de se promover, para este aluno, atividades que desenvolvam sua comunicação, permitindo-lhe o não afastamento, seja do meio escolar, ou mesmo do meio social. Além das questões envolvendo as práticas pedagógicas, nas quais deve o professor aprimorá-las, permitindo assim que o aluno com surdez passe a requerer vivências e também práticas referentes ao contexto de suas necessidades, pois a falta de estímulos a eles dificultam muito sua participação. Devendo-se considerar na pessoa com surdez, no que se refere à sua comunicação, os aspectos cognitivos, linguísticos, bem como os afetivos, além de suas potencialidades e interações sociais. (SUJEITO 12).

Percebemos assim, por meio desses diálogos, que mesmo com estudos, pesquisas e políticas que visam garantir a efetiva-

ção de uma educação inclusiva, ainda encontramos currículos escolares que precisam ser repensados, reconstruídos e flexibilizados, visando garantir um trabalho pedagógico que conte mple e valorize as diferenças e potencialidades dos estudantes.

Algumas Considerações...

Para Moscovici (2003), ao estudarmos as representações sociais estamos estudando o ser humano, no momento em que questiona e busca respostas ou pensa e não quando ele processa uma informação ou se comporta. Assim, o objetivo desses estudos não se centra no comportamento, mas na compreensão. Nessa linha, compreendemos que esse fórum pesquisado se constituiu num momento de aprendizado para os cursistas e possibilitou um diálogo no ambiente virtual, sendo então, concebido como um importante instrumento para a reflexão e interação dos sujeitos no ambiente virtual.

Nessa perspectiva, concordamos com Kenski (2002) ao afirmar que a interação com o conhecimento e com as pessoas no processo de aprendizagem é muito importante. Assim, para transformarmos um determinado grupo de informações em conhecimentos é preciso que estes sejam trabalhados, discutidos, comunicados. A interação entre o grupo, os diversos posicionamentos diante das informações, os debates e as reflexões, contribuem para a construção da aprendizagem, “[...] as múltiplas interações e trocas comunicativas entre parceiros do ato de aprender possibilitam que estes conhecimentos sejam permanentemente reconstruídos e reelaborados.” (KENSKI, 2002, p. 258).

As reflexões e diálogos tecidos pelos sujeitos que participaram da 5^a Edição do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado para Pessoas Surdas, desenvolvido na Universidade Federal de Uberlândia por meio do CEPAE, nos mostram que suas representações sobre as dificuldades e possibilidades do trabalho com a educação de surdos coadunam com os estudos e pesquisas realizadas no meio acadêmico.

Questões como falta de profissionais, falta de infraestrutura, necessidade de formação docente para atuar com as diferenças, foram bastante comentadas no fórum. Concordamos

com esses sujeitos e, neste sentido, diversos autores (Mantan, 1997; Bueno, 2008; Silva, 2010; Glat, 2010) destacam que o movimento de inclusão carece de uma estrutura que conte cole recursos diversos de ensino e aprendizagem, sendo importante que ocorram mudanças de atitudes dos professores e da própria instituição, reduzindo todo o conservadorismo de suas práticas, em busca de uma educação que tenha como princípio básico as necessidades de todos os sujeitos.

Vale destacar que nossas ideias, nossas representações são criadas por meio dos discursos de outros, das experiências que vivemos, do ambiente social ao qual pertencemos. Segundo Farr (1995), é no momento em que as pessoas se encontram para falar, argumentar, discutir o cotidiano, ou quando elas estão expostas às instituições, aos meios de comunicação, aos mitos e à herança histórico-cultural de suas sociedades, que as representações sociais são construídas. Nesse contexto, essas representações sociais dos sujeitos pesquisados sobre inclusão estão disseminadas no interior de nossa cultura e possuem a capacidade de reconstruir constantemente nosso ambiente.

Para não concluir, destacamos que o processo de inclusão escolar na realidade das escolas públicas brasileiras encontra-se num movimento marcado por avanços e impasses. Apesar dos avanços dos atuais marcos normativos/legais, em especial as políticas educacionais voltadas para o público da Educação Especial, esses aspectos legais não vêm sendo materializados plenamente na realidade da escola pública. Explicita-se, assim, a lacuna existente entre a intenção e o gesto, o legal e o real, o discurso e a prática cotidiana. O caminho ainda é longo para que a educação de surdos seja realidade de fato nas escolas públicas, indo além da retórica e dos discursos legal e político.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394,** 20 dez. 1996.

BRASIL, Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial-MEC/SEESP: Brasília, Edital nº 02, 2007.

BRASIL. Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 jan. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Nota Técnica- SEESP/GAB/Nº 11/2011. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado- AEE em salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília, 2010.

BRASIL. Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 3, n. 5, p. 7- 25, 1999.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira &Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

CARVALHO, E. C. R. A nova LDB e a Educação Especial. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CÉSAR, M. A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. In: RODRIGUES, D. (Org.), **Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade**. Porto: Porto Editora, 2003. p. 117-149.

FARR, R. M. Representações Sociais: A Teoria e sua História. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p.31-62.

FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M.A.M.; FIDALGO, N.L.R. Trabalho docente, formação continuada e tecnologias. In: FIDALGO,

F.; OLIVEIRA, M.A.M.; FIDALGO, N.L.R. (Orgs.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade.** Campinas, SP: Papirus, 2009. p.135-161.

FONSECA, V. **Educação Especial.** Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.

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: 7 Letras, 2007.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Inclusão Escolar de Alunos com necessidades Especiais.** Rio de Janeiro: Eduerj, 2011.

GOFFREDO, V. Integração ou segregação? O discurso e a prática das escolas públicas da rede oficial do município do Rio de Janeiro. **Integração**, Rio de Janeiro, v. 4, n.10, p. 118-127, 1992.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As Representações Sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p.17-44.

KAES, R. Psicanálise e Representação Social. In: JODELET, D. (Org.). **As Representações Sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p.67-90.

KENSKI, V. M. Comunidades de aprendizagem: em direção a uma nova sociabilidade na educação. **Revista de Educação e Informática “Acesso” - SEED/SP**, São Paulo, n. 15, p. 49-59, dez. 2001.

_____. Processos de interação e comunicação mediados pelas tecnologias. In: ROSA, D., SOUZA, V. (Orgs.). **Didática e práticas de ensino:** interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. O surdo e o atendimento educacional especial: onde se aprende a Libras? Em ambiente natural ou artificial? In: SILVA, L.; MOURÃO, M. P. **Atendimento educacional para alunos surdos.** Uberlândia: EDUFU, 2012.

LIBÂNEO, J. C. Tendências Pedagógicas na Prática Escolar. In: LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola pública** - a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, p.19-44, 2007.

LOPES, M. C; GUEDES, B. S. O atendimento educacional especializado para pessoas surdas: criando sentidos e significados. In: SILVA, L.; MOURÃO, M. P. **Atendimento educacional para alunos surdos**. Uberlândia: EDUFU, 2012.

MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon Editora SENAC, 1997.

MANZINI, E. F. Quais as expectativas com relação à inclusão escolar do ponto de vista do educador? **Temas sobre desenvolvimento**, São Paulo, v.7, n.42, p.52-54, 1999.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: investigações em Psicologia Social. Traduzido por Pedrinho A. G. Petrópolis. RJ: Vozes, 2003.

SILVA, L. C. A política de formação continuada de professores e a educação especial: algumas reflexões. In: **Políticas e práticas de formação continuada de professores para educação especial**. Uberlândia: EDUFU, 2010.

SKLIAR, C. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2001, p. 7-32.

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

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, CORDE, 1994.
VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos de Defectologia**. Obras esco-gidas V. Editorial Pedagógica, Moscú, 1997.

CAPÍTULO XI

POLÍTICAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR: CONCEPÇÕES DE PARTICIPANTES DO CURSO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS SURDOS

Gleydinéia Jakeline Dâmaso Cardoso¹
Fernanda Duarte Araújo Silva²

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma pesquisa realizada no decorrer do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). As disciplinas de Educação Inclusiva e Libras nos geraram inquietações sobre a função e responsabilidades das políticas públicas na concretização de uma educação realmente inclusiva.

Sabemos que o modelo assistencialista de Educação Especial foi rompido em 1988 com a Constituição Federal, que em seu artigo 205 define a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, com o intuito de desenvolver plenamente a pessoa, bem como contribuir para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Além disso, no artigo 208 da Constituição de 1988 é assegurado o acesso ao ensino, obrigatório e gratuito, como direito público subjetivo. Encontramos também nesse documento que a Educação Especial deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, o que indica assim um movimento em prol de uma política de inclusão. No mesmo artigo 208, encontramos a citação sobre o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Além da Constituição de 1988, encontramos o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), publicado em 1990 que também incentiva uma mudança de cultura, uma política de direi-

¹ Graduada em Pedagogia- FACIP/UFU.

² Professora da FACIP/UFU. Membro do grupo de pesquisa GEPEPES.

tos, mas de cumprimentos de decretos ainda a desejar.

Segundo Garcia (2004), as políticas públicas para Educação Especial na realidade brasileira têm causado impactos no âmbito da Educação Básica como, por exemplo, nas questões curriculares em relação à formação de professores. Para o autor, a inclusão deve permear a rede de ensino por meio de sua reorganização e da busca por respostas e possíveis soluções às demandas existentes.

A experiência por meio dos estágios supervisionados, em especial de um estágio, que realizamos na Educação Infantil, contribuiu para que nós pudéssemos refletir sobre o processo de inclusão de crianças pequenas com necessidades especiais na escola regular. Nesse estágio, percebemos as angústias dos profissionais para lidar com as necessidades dos alunos. Eram inúmeras as dificuldades e angústias presentes nessa escola municipal que recebia uma criança de quatro anos com diagnóstico de surdez, dislexia, além de outras dificuldades. Percebemos que essa criança, apesar de integrada não estava incluída, pois não participava das atividades propostas pelas professoras aos alunos, não brincava nem dialogava com as demais crianças da instituição.

Por isso, diversos estudos e diálogos tecidos nesses estágios nos instigaram a questionar quais as concepções de professores da rede pública sobre essas políticas destinadas à educação de surdos.

A partir desses estudos e experiências, nos propomos a dialogar um pouco mais sobre a inclusão escolar no intuito de compreender quais as concepções dos cursistas que participaram do Curso Básico de Aperfeiçoamento em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado para Pessoas Surdas, sobre as políticas para a educação inclusiva. Será que essas políticas contribuíram para o trabalho desses sujeitos? Em caso positivo, de que forma?

Desde o ano de 2007, a UFU, por meio do Centro de Ensino, Pesquisas, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE), faz parte da rede de Formação Continuada a Distância de Professores em Educação Especial do Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Educação Especial (SEESP) em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

O Curso Básico de Aperfeiçoamento em Educação Es-

pecial e Atendimento Educacional Especializado para Pessoas Surdas teve como objetivo geral oferecer formação continuada a distância via web para educadores que atendem surdos na modalidade de Atendimento Educacional Especializado. (BRASIL, 2007). Além desse objetivo, encontramos o de promover discussões nos aspectos da metodologia de ensino e aprendizagem em situações de atendimento educacional especializado para alunos surdos dentro da perspectiva psicoeducacional da mediação pedagógica conforme proposta da teoria de aprendizagem mediada, e contribuir para melhoria da qualidade do atendimento educacional especializado oferecido em escolas da rede pública do Brasil, objetivando o desenvolvimento psicoeducacional de alunos surdos. (BRASIL, 2007).

O curso possuía cerca de mil alunos, distribuídos em 50 turmas, obedecendo à seguinte estrutura.

Quadro: Demonstrativo da correspondência entre disciplinas e cargas horárias.

Atividade/Disciplina	Carga Horária
Introdução à Educação a Distância	20h
Marcos Legais e Políticos da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	45h
Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos	45h
Noções Básicas de Libras	45h
Noções Básicas de Português como Segunda Língua	45h
Total	200h

Fonte: Elaborado pelas próprias autoras

Em nosso estudo, tivemos como objetivo geral discutir as concepções desses cursistas sobre as políticas para a educação inclusiva e para tanto utilizamos três fóruns de discussão realizados na terceira unidade do curso, intitulada: Marcos Legais e Políticos da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Os questionamentos que permearam nossa pesquisa foram: *Quais são os avanços detectados pelos cursistas a partir dos estudos no curso sobre as políticas para a Educação Inclusiva? Quais*

são os principais marcos na história da educação especial? Quais são os principais desafios e benefícios, que os cursistas apontam para as políticas de educação inclusiva?

Acreditamos que as discussões sobre políticas públicas para educação inclusiva permitem uma análise no que já foi conquistado e assegurado para a educação de pessoas surdas.

Para atingirmos nosso objetivo, optamos pela abordagem qualitativa de pesquisa. Para Godoy (1995), essa vertente de pesquisa preocupa-se com o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural.

Em relação aos procedimentos metodológicos, inicialmente realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre a história da inclusão no Brasil e sobre as políticas públicas que orientam o trabalho educacional na perspectiva inclusiva. Para Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é aquela em que os dados são obtidos de fontes bibliográficas, ou seja, de material elaborado com a finalidade explícita de ser lido. Vale destacar que essa pesquisa bibliográfica nos possibilitou construir um fundamento teórico que embasou a pesquisa e a análise de nossos dados.

Nosso universo de pesquisa contemplou três fóruns de discussão da 6^a Edição do Curso Básico de Aperfeiçoamento em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado para Pessoas Surdas. Analisamos as falas de 27 cursistas, que participaram do Fórum Legislação da EaD.

Atualmente a Educação Especial surge no ensino regular, buscando respostas para muitas perguntas do professor. Por isso, é de fundamental importância vivenciar a inclusão, conhecer o histórico do aluno e, para ajudar o professor, o curso de aperfeiçoamento Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos vem apresentando uma proposta com discussões e reflexões sobre as necessidades do aluno surdo.

História e Políticas para a Educação Inclusiva

Neste momento, temos o objetivo de contemplar o tema da educação inclusiva no contexto das políticas públicas educacionais. Para tanto, abordamos como o conceito e essas políticas foram construídos no processo histórico.

Encontramos, no contexto social, o uso excessivo desse termo: inclusão, principalmente na área educacional. No decor-

rer dos estágios supervisionados realizados no curso de Pedagogia, foi notória a presença desse termo nos projetos pedagógicos das instituições escolares. Sobre esse uso indiscriminado, nos apoiamos em Garcia (2005) ao afirmar que, na disputa de sentidos que se travam na área educacional, são observados dois momentos importantes, que são: “1) uma apropriação dos discursos políticos educacionais, da bandeira de democratização dos processos educacionais; e 2) uma incorporação acrítica, nas propostas pedagógicas, dos conceito-chaves presentes nos discursos políticos.” (GARCIA, 2005, p.344).

No intuito de rompermos com essa apropriação acrítica, buscamos abordar o movimento histórico que demonstra como essas políticas foram sendo construídas e incorporadas socialmente.

A época do Império marca, no Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência a partir da construção, em 1854, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, intitulado na atualidade como Instituto Benjamim Constant e, em 1857, do Instituto dos Surdos Mudos, hoje, Instituto Nacional da Educação de Surdos, ambos no Rio de Janeiro.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei nº 4.024/61, publicada em 1961, encontramos a menção sobre o atendimento educacional às pessoas com deficiência. Nessa mesma lei, está citado o direito dos “excepcionais” à Educação, preferencialmente no sistema geral de ensino.

Temos em 1971 um reforço, com a Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN para a criação de escolas “especiais” destinadas a atender às deficiências, além de um tratamento especial para educandos com deficiências físicas e mentais, para os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e para os superdotados.

Nesse movimento histórico, nos deparamos com diversas reuniões mundiais que buscavam discutir essas questões. A Convenção dos Direitos da Criança, realizada em Nova York em 1989, e a Conferência de Jomtien (Tailândia), em 1990, são dois importantes movimentos que foram organizados com esse intuito. Vale destacar que, na Conferência de Jomtien, foi elaborada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que influenciou significativamente nossas práticas no Brasil.

Segundo Silva; Lacerda; Souza (2011), foi a partir da el-

boração desse documento que se iniciou o debate sobre a Educação Inclusiva e os países que participaram dessa conferência se organizaram em busca de garantir o real direito de todos os sujeitos, independentemente de suas condições físicas, sociais e culturais, de frequentarem a educação regular.

Segundo Shiroma (2002), a década de 1990 marca a política de inclusão na área educacional a partir de uma reforma educacional que contemplava os seguintes eixos: formação de professores, financiamento, avaliação, gestão, dentre outros.

Para Frigotto e Ciavatta (2003), esse movimento de reforma da década de 1990 possui uma forte ligação com transformações sociais, econômicas, culturais que contemplavam diversos países que lutavam pela inserção na economia mundial e reconheciam o poder dos países hegemônicos.

Ainda, para Frigotto e Ciavatta (2003) e Garcia (2004), é nesse contexto de aprofundamento e acirramento das desigualdades sociais que os conceitos e as políticas de inclusão inserem-se no debate social e educacional.

Segundo Garcia (2005), as políticas de inclusão abordam nesse movimento não apenas a área educacional, mas também contemplam políticas sociais amplas de “combate à pobreza”, portanto destinadas aos “vulneráveis”, “excluídos” ou “pobres” que deveriam ser atendidos em suas necessidades, por ações comunitárias.

O Banco Mundial foi construído em 1944, após a II Guerra Mundial, com o intuito de contribuir com a reconstrução das economias devastadas e como financiador dos países afetados pela guerra. Segundo Torres (2003), o Banco Mundial constituiu-se como uma importante “[...] agência de assistência técnica em matéria de educação para países em desenvolvimento e, ao mesmo tempo, a fim de sustentar tal função técnica, em fonte de referencial importante de pesquisa educativa em âmbito mundial”. (TORRES, 2003, p. 126).

Em junho de 1994, encontramos um documento importante na história da inclusão: a Declaração de Salamanca, elaborada na Conferência Mundial Sobre Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade. Segundo Sanchez (2005), a Declaração de Salamanca foi a que mais contribuiu para impulsionar a Educação Inclusiva em todo o mundo.

Foi reconhecida, nessa conferência, a necessidade e a ur-

gência de se providenciar educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino. Os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial ainda reendossaram a “[...] estrutura em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados”. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.01).

Segundo Silva, Lacerda e Souza (2011), a partir desse documento, a Educação Especial passa a ser compreendida como modalidade de ensino, que não substituiu a educação comum, regular, mas que permeia todos os sistemas de ensino e, além disso, assume coletivamente o direito de todos de estar na escola regular, princípio básico da Educação Inclusiva.

Em 1996, temos a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, que destaca que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental em virtude de suas deficiências; além de assegurar a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

Em 1998, tivemos a realização do Seminário Internacional do Consórcio da Deficiência e do Desenvolvimento (International Disability and Development Consortium – IDDC) sobre a Educação Inclusiva (MEC, 2011), realizado na Índia. A partir desse seminário, ficou definido que um sistema educacional só poderia ser concebido como inclusivo quando reconhecesse que todas as crianças podem aprender; reconhecesse e respeitasse as diferenças nas crianças: idade, sexo, etnia, língua, deficiência/inabilidade, classe social, estado de saúde (HIV, TB, Hemofilia, Hidrocefalia ou qualquer outra condição); permitisse que as estruturas, sistemas e metodologias de ensino atendam às necessidades de todas as crianças; fizesse parte de uma estratégia mais abrangente de promover uma sociedade inclusiva; fosse um processo dinâmico em evolução constante e não fosse restrito ou limitado por salas de aula numerosas nem por falta de recursos materiais.

Em 2001, temos as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no

artigo 2º, que enfatiza que os sistemas de ensino devem matricular todos os educandos, sendo responsabilidade das escolas se organizarem para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, além de assegurar as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos os sujeitos. (MEC/SEESP, 2001).

Em 2001, também é publicado outro documento muito importante na área da Educação Inclusiva, intitulado: Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão. Aprovada pelo Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva", realizado em Montreal, no Canadá, esse documento foi construído depois de pedidos realizados aos governos e sociedade civil em geral para que se comprometessem com a construção de uma sociedade inclusiva. (MEC, 2011).

O texto da Convenção Interamericana foi aprovado por meio do Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001. A Convenção entrou em vigor, para o Brasil, com o Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001 (MEC, 2011).

Em 2006, em Nova Iorque, um acordo foi assinado por diversos países em uma convenção preliminar das Nações Unidas sobre os direitos da pessoa com deficiência, o qual destaca que a Educação Inclusiva constitui-se como um direito de todos.

Foi no ano de 2010 que encontramos a Resolução nº1/de 2010 que regulamenta o termo: pessoa com deficiência em substituição ao nome: pessoa portadora de deficiência.

Em linhas gerais, podemos afirmar que toda essa legislação nacional ou internacional citada influencia diretamente nas práticas cotidianas desenvolvidas nas instituições escolares, na formação de professores e na sociedade de forma geral. Por isso, concordamos com Garcia (2004) ao afirmar que as políticas públicas para a educação especial na realidade brasileira têm causado impactos no âmbito da educação básica.

Outro importante documento é o Decreto nº 7611 que contempla o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Em seu Art. 2º define que a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Assim, é intitulado atendimento educacional especializado, o conjunto de atividades, recursos

de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Segundo Mantoan (2004), ao inserir um aluno com deficiência, garantimos um direito constitucional conforme a Constituição Federal (1988) que garante a inclusão, bem como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), e também resoluções e portarias, que visam ao total desenvolvimento do indivíduo e seu preparo para o exercício da cidadania.

A inclusão deve ser pensada como a participação plena da criança com deficiência em programas e atividades para crianças com desenvolvimento típico. Embora não esteja necessariamente limitada à participação em salas de aula e centros infantis, a princípio, as turmas e salas comuns se constituem no lugar onde o construto da inclusão é normalmente operacionalizado.

A Educação Especial deve ultrapassar os paradigmas técnicos racionalistas limitados ao atendimento, no sentido de propor um trabalho preocupado com uma ampla inserção social dos alunos, historicamente diferenciada dos paradigmas já exercitados. (SILVA, 2008).

Devemos, assim, avançar nosso olhar, respeitar e valorizar as diferenças. Sabemos que desenvolver um trabalho significativo com crianças com deficiências na aula do ensino regular é um desafio, mas, com certeza, é a partir dos obstáculos que melhoramos e desenvolvemos nossas práticas. Daí a importância de conhecermos um pouco do histórico das políticas que orientam e norteiam o trabalho do professor em seu cotidiano.

Concepções e Diálogos sobre as Políticas Públicas para a Educação Inclusiva

Com o objetivo de discutir as concepções dos sujeitos que participaram do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos sobre as atuais políticas para a educação inclusiva, buscamos estabelecer um diálogo com os discursos apresentados pelos sujeitos, em três fóruns de discussão da III Unidade do Curso, intitulada Marcos Legais e Políticos da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Outro importante documento é o Decreto nº 7611 que contempla o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Em seu Art. 2º define que

[...] a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011, p. 1)

Assim, é definido atendimento educacional especializado,

o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011, p. 1)

Ao analisarmos os depoimentos construídos nos fóruns, percebemos que as participações iniciais dos cursistas expressam claramente a insatisfação com as políticas que deveriam orientar o trabalho nas instituições educativas, bem como com as práticas que são desenvolvidas nesses espaços, como percebemos nas falas abaixo.

Hoje se fala muito em inclusão, mas será que realmente existe esta inclusão? Não é difícil se não dependêssemos dos governantes, muitas vezes, fica só no papel e nas grandes conferências, sei que tivemos algumas mudanças e adaptações no campo acessibilidade, mas ainda não atendem como deveriam. (Sujeito 1).

Os governantes deixam as políticas lindas no papel, mas não colocam em prática porque na escola em que trabalho tem um cadeirante e são os colegas que o ajudam porque até hoje não tinha arrumado uma monitora para o mesmo, eles falam que cada criança especial tem direito a uma monitora então tem inclusão sim com os colegas, mas onde está uma professora para auxiliar em suas necessidades? (Sujeito 2).

Em vários momentos dos fóruns, os sujeitos apontam a necessidade de mudanças. Vejamos um deles:

A escola precisa mudar e deixar de ser uma organização excludente e ultrapassada para ser um ambiente de interação, inclusão, onde há o respeito à igualdade de direitos, à diferença e à liberdade. (Sujeito 8).

Segundo alguns cursistas, a escola precisa promover a mudança a partir da mobilização dos professores e de toda a comunidade escolar; segundo os sujeitos, precisamos mudar as práticas e os elementos do processo pedagógico, os objetivos, os conteúdos, as metodologias e os recursos com intuito de garantir uma real inclusão de todos os alunos. Nessa direção, Skliar (2001) define a escola inclusiva como

[...] um espaço de consenso, de tolerância com os indivíduos considerados diferentes. A experiência no dia a dia, ao lado dos colegas normais, seria vista como elemento de integração. Parece mais importante a convivência com os colegas normais que a aquisição de conhecimento necessário para sua inserção social. Por isso, é oferecido o mesmo espaço escolar, a mesma escola para todas as crianças, como se isso fosse suficiente ou proporcionasse igualdade de condições de acesso aos saberes. (SKLIAR, 2001, p.141).

Percebemos que a escola inclusiva não é aquela em que os profissionais apenas se preocupam em inserir o aluno no espaço educativo regular, mas buscam propiciar acessibilidade para que todas as pessoas tenham suas necessidades atendidas. Para Sasaki (2009), acessibilidade é uma qualidade, uma facilidade que desejamos ver e ter em todos os contextos e aspectos da atividade humana. Se a acessibilidade for (ou tiver sido) projetada sob os princípios do desenho universal, ela beneficia todas as pessoas, tenham ou não qualquer tipo de deficiência.

A Declaração Mundial sobre a Educação para Todos foi bastante citada nos fóruns, porém os sujeitos enfatizaram a necessidade de que ela deixe de ser apenas um documento para se tornar prática vivenciada nos espaços escolares, como percebemos no diálogo abaixo.

Que linda é esta Declaração Mundial sobre a Educação para Todos. Mas infelizmente os direitos adquiridos ficam apenas no papel, escritos e esquecidos. Vejo que foi um grande avanço, pois antes nem era comentado sobre a Educação Inclusiva e só a partir desta conferência, que se iniciou o processo de organização para tornar real o direito de todos, mas de todos, mesmo, estarem na educação regular e principalmente com dignidade. (Sujeito 9).

Verdade a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos ainda deixa muito a desejar, pois não é cumprido como se deve. Espero que um dia venha a exigir o cumprimento da Lei na íntegra, pois necessitamos urgentemente, sabe-se que a inclusão teve um avanço, mas a mesma ainda se torna insuficiente perante esses descasos de não cumprimento da lei. (Sujeito 12).

Nesse sentido, os Sujeitos 6 e 25 reforçam essa ideia.

É interessante a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, é importante considerar que já tivemos grandes avanços quando se refere às leis de inclusão como a Constituição de 1988, assim como a LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que vem fortalecendo o direito da inclusão. Mas é preciso que esses direitos saiam dos papéis, é

preciso que as pessoas conheçam para que realmente elas possam exercê-los. É de fundamental importância que a mudança realmente aconteça que as leis ganhem vida nas práticas educativas, nas ações sociais e políticas, no exercício a cidadania, na cultura, no lazer, na família. (Sujeito 6).

Infelizmente ainda se percebe que, por mais que os países tenham assinado essa declaração e outras que vieram posteriormente, a realidade é bem diferente daquilo que está escrito no papel, ainda existe uma longa caminhada a ser feita rumo ao alcance da totalidade de pessoas com necessidades especiais, principalmente no Brasil, especificamente nos municípios do interior. (Sujeito 25).

Ainda sobre a necessidade de mudanças, fica clara a insatisfação dos cursistas com a lentidão desse processo, como percebemos no diálogo abaixo.

Estamos há cerca de vinte anos depois da declaração e muitas crianças, jovens ou adultos ainda se encontram fora da escola e em alguns casos segregados, há muito lhes são retirados o que é seu por direito, ou seja, o direito de ter uma educação de qualidade e subsídios concretos que contribuam para sua permanência nessa escola e atendam a sua especificidade. Embora hoje se fale tanto em inclusão, muitos continuam sendo excluídos, não de forma explícita, mas, muitas vezes, sem ao menos se darem conta disso. (Sujeito 19).

O texto da declaração ficou muito bom, mas perceber a lentíssima modificação é complicado (1990?), mas sabem o que eu penso? Isso é o reflexo da desvalorização da educação e de todos que estão vinculados a ela. Se a MAIORIA dos alunos ditos "normais" tem uma educação precária, o que será das MINORIAS: surdos, cegos/baixa visão, cadeirantes, autistas etc. Desde 1990 que a Educação era para ser "para TODOS", mas até hoje é para alguns poucos. (Sujeito 23).

Segundo outros sujeitos, essa lentidão para que a inclusão se efetive nos espaços escolares deve-se à falta de compromisso

de nossos dirigentes.

A lentidão do processo de inclusão está ligada às obrigações e prioridades que os governos firmaram para que se efetive esta educação para todos. Entre tudo que ficou determinado, só as leis entraram (sic) em vigor no nosso país. Exemplo: temos que aceitar esta criança, ela é especial, ela tem direitos, olha o promotor. Acho que todos nós já ouvimos estas frases. Toda e qualquer criança tem direito a uma educação sim, mas com qualidade, vamos aceitar esta criança, vamos sim, mas cadê a sala de recurso, materiais diferenciados, professor especializado, os sistemas educacionais ainda não estão aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais. (Sujeito 13).

Detectamos que, nesse processo de tentativa de inclusão de todas as pessoas, ainda nos deparamos com inúmeros desafios e muitos deles se relacionam com a dificuldade de efetivarmos as políticas que deveriam orientar o trabalho nas instituições. Um movimento importante que deveria ocorrer nas escolas é voltarmos nossos olhares para o espaço do currículo. Devemos pensar um currículo e uma pedagogia da diferença, que traga para o centro de suas discussões não somente as problematizações das identidades, mas também do “poder” ao qual ela está diretamente associada. (Silva, 2000). Sobre essas questões, encontramos os seguintes depoimentos.

Pelo que li nas satisfações de necessidades básicas de aprendizagem, existem muitas leis que precisam ser acrescentadas e, como há muitas questões não incluídas, as instituições acabam tendo que fazer adaptações. (Sujeito 14).

Como política setorizada no campo da educação, podemos encontrar evidências suficientes para prever o seu fracasso. Ao contextualizarmos essa política educacionalismo, conjunto de outras políticas públicas, também setorizadas para combater a lógica da exclusão social, a probabilidade de insucesso amplia-se consideravelmente, pois não há como construir uma

escola inclusiva num país com tamanha desigualdade. (Sujeito 17).

Existem leis que precisam ser revistas e regularizadas. A língua portuguesa para surdos enfrenta uma grande dificuldade no processo da aprendizagem. Onde algumas adaptações se fazem necessárias para o seu sucesso. (Sujeito 20).

Nessa linha, Glat e Oliveira (2003) enfatizam o que é necessário no momento de construção e reconstrução dos currículos.

[...] tomar decisões sobre os saberes que serão considerados, valorizados ou transmitidos pela escola. É também decidir quanto à criação ou não de grupos excluídos e culturas negadas pela escola. A perspectiva multicultural faz com que o currículo se comprometa com o ensino de qualidade e com a perspectiva de acolhimento e respeito às diversidades. (GLAT; OLIVEIRA, 2003, p.9).

Quinze dos 27 sujeitos que participaram dos fóruns afirmaram que ainda temos muitos desafios, como o real comprometimento de todos, para que a educação inclusiva se concretize em nossa sociedade. Sobre esses desafios, alguns cursistas deixam claro que os principais são a falta de informação das famílias e a falta de formação dos professores.

Estou respondendo aos fóruns de acordo com minha realidade. As famílias desconhecem por pura ignorância! Muitos não sabem ler ou leem pouco, nós que lemos um pouco mais nos batemos para entender as palavras rebuscadas do direito, quanto mais eles! Quanto aos profissionais, falta capacitação, falta plano de cargos e salários, falta ser aceito nas escolas como parte do corpo docente, como um profissional. (Sujeito 11).

Creio que de tudo um pouco, falta de conhecimento da família, muitas vezes, o profissional se prepara no momento que precisaria já estar preparado. Por exemplo, já trabalho na educação há mais de 20 anos e só de uns 5 anos para cá quis aprender sobre educação inclusiva, talvez por achar que não daria conta

ou que nunca teria uma criança especial. Quando quis aprender, descobri muitos cursos e muitos recursos. Então, em minha opinião, é o recurso humano que é falho. (Sujeito 15).

Embora as leis e declarações garantam a educação para todos, não é isto que vemos na realidade. O governo, a sociedade, as escolas, as famílias e os professores ainda não estão preparados para garantir esta educação, isto requer investimento e muito tempo de estudo, pois só poderemos lidar com uma necessidade especial que o aluno tenha estudando-a e como são tantas, não será tarefa fácil e necessitará de muita dedicação por parte de todos os envolvidos nesse processo. (Sujeito 14).

Aranha (2000) aponta a necessidade de capacitação dos professores no sentido de prover suporte técnico, didático e pedagógico, argumentando que só assim teremos subsídios para a construção de uma educação inclusiva. Ainda sobre a questão da formação de professores, concordamos com Mantoan (1997) ao afirmar que:

[...] o processo de inclusão exige da escola novos recursos de ensino e aprendizagem, concebidos a partir de uma mudança de atitudes dos professores e da própria instituição, reduzindo todo o conservadorismo de suas práticas em direção a uma educação verdadeiramente interessada em atender às necessidades de todos os alunos. (MANTOAN, 1997, p. 149).

Questionamos os cursistas sobre quais os avanços detectados a partir dos estudos no curso sobre as políticas para a Educação Inclusiva e encontramos oito sujeitos que mencionaram, em linhas gerais, as mudanças ocorridas no Brasil a partir da década de 1990.

A Legislação Internacional para a Educação da Pessoa Surda se modifica lentamente como podemos ver no documento estudado. Durante a década de 90, ocorreram no Brasil modificações no cenário educacional em decorrência da Declaração Mundial da Educação

que estabelecia a educação para todos no qual foi elaborado nos dias 5 e 9 de junho de 1990 a conferência de Jomtien, na Tailândia, debatendo a Educação Inclusiva, estabelecendo objetivos para suprir as necessidades básicas para as pessoas com necessidades educativas especiais, mas ainda hoje se observa que há uma longa jornada para que se efetive a inclusão em todas as escolas do Brasil. (Sujeito 23).

Entre os dias 5 e 9 de junho de 1990, ocorreu a Conferência de Jomtien, na Tailândia, o evento desenhou avanços significativos acerca do direito e a execução da Educação Inclusiva, a conferência culminou a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, a partir de então os diversos países participantes assumiram o compromisso de elaboração de políticas públicas para esse fim. (Sujeito 17).

Sabemos que a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990, e a assinatura da Declaração de Salamanca em 1994, foram marcos nas políticas públicas para a educação, pois, a partir delas, vários compromissos foram assumidos pelos dirigentes dos países, propostas e metas de atuação foram estabelecidas no sentido de se efetivar uma educação realmente inclusiva.

Encontramos, nos três fóruns analisados, apenas nove cursistas que contemplaram em seus discursos apenas questões referentes à Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos é um compromisso que foi assinado por representantes de governos, organismos internacionais e bilaterais de desenvolvimento, organizações não governamentais (ONGS), objetivando obter avanços na educação, englobando todos os aspectos. Estabelece metas e objetivos para suprir as necessidades básicas de educação para crianças, jovens e adultos, preocupando-se com os currículos, destacando-se o compromisso assumido de elevar os níveis atuais de recursos, buscando melhorar a qualidade do ensino. Porém, é preciso que haja um compromisso por parte de todas as pes-

soas envolvidas no processo educacional para que a educação seja de qualidade. (Sujeito 3).

Percebemos, nessa pesquisa, uma dificuldade dos cursistas em realizar uma análise crítica sobre as políticas para a Educação Inclusiva, uma vez que doze dos vinte e sete sujeitos apenas “copiaram” trechos da declaração em vez de debaterem suas concepções sobre as políticas para a Educação Inclusiva. Apenas três sujeitos mencionaram outras leis, além da Declaração Mundial.

É interessante Declaração Mundial sobre Educação para Todos, é importante considerar que já tivemos grandes avanços quando se refere (sic) às leis de inclusão como a Constituição de 1988 assim como a LDB 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que vem fortalecendo o direito à inclusão. (Sujeito 14).

O objeto primordial das Políticas Públicas Nacionais tem como meta proporcionar o desenvolvimento pleno do surdo, o que vemos na Lei 9394/96 Art. 4º. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino, (Lei 9394/96). (Sujeito 17).

Dessa forma, sentimos falta de uma análise crítica desse documento, bem como de outros documentos que foram construídos para orientar o trabalho na perspectiva da Educação Inclusiva. Sobre essa falta de formação dos professores, Padilha (2004) destaca que

[...] é fundamental que o professor da escola regular seja devidamente capacitado para receber esse novo alunado que está chegando à escola, pois “juntar” crianças em uma sala de aula não lhes garante ensino, não lhes garante escola cumprindo seu papel, não lhes garante aprendizagem e, portanto, não lhes garante desenvolvimento. (PADILHA, 2004, p. 96).

Quando analisamos o marco histórico na educação espe-

cial, não podemos esquecer que os avanços devem ser para todos. Percebe-se, assim, que a inclusão é uma responsabilidade da sociedade, e o avanço só pode acontecer a partir do momento em que todos estiverem a par das leis, dos direitos e deveres de um aluno incluído na sala de ensino regular. Isso implica reconhecer as necessidades e as prioridades de um aluno surdo no meio de ouvintes. O conceito de educação vem tornando-se necessário a partir da importância de se entender que

[...] educação para Todos significa assegurar que todas as crianças tenham acesso a uma educação básica de qualidade. Isso implica criar condições nas escolas e nos programas da educação básica que possibilitem a aprendizagem de todas as crianças com mais ou menos capacidades. Essas condições devem proporcionar um ambiente inclusivo, eficaz para as crianças, simpático e acolhedor, saudável e protetor. O desenvolvimento desse ambiente amigável de aprendizagem é uma parte essencial dos esforços de todos os países do mundo para melhorar a qualidade e desenvolver o acesso às suas escolas. (UNESCO, 2005, p.7).

Identificamos, nas falas dos sujeitos nos fóruns, que alguns deles já conseguem falar de algumas políticas públicas para a Educação Inclusiva, mas a ênfase dos discursos está na dificuldade de efetivarmos essas políticas nas práticas cotidianas desenvolvidas nas instituições escolares.

Vale destacar que dos 45 sujeitos que participavam do curso, apenas 27 cursistas participaram do fórum sobre as políticas públicas. E esse dado também pode justificar a dificuldade dos cursistas em dialogar sobre as políticas educacionais na perspectiva da Educação Inclusiva. Concluímos essa análise com uma fala do Sujeito 16, que sintetiza de forma clara essa discussão.

Enfim, ao analisarmos a política de inclusão escolar como política pública setorizada no campo da educação, podemos encontrar evidências suficientes para prever seu fracasso. Ao contextualizarmos essa política educacional no conjunto de outras políticas públicas, também setorizadas, para combater a lógi-

ca da exclusão social, a probabilidade de insucesso amplia-se consideravelmente, pois não há como construir uma escola inclusiva num país com tamanha desigualdade. No Brasil, no campo educacional, as perspectivas para a mudança estão postas na lei, mas ainda não estão devidamente traduzidas em ações políticas, e por isso nem chegam às escolas, e menos ainda às salas de aula. O poder público não está cumprindo bem sua função, o que não impede que cada um assuma sua parte e se torne sujeito dessa história. (Sujeito 16).

A partir da afirmação de Sasaki (1997) de que a inclusão é “[...] um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com deficiências e simultaneamente, essas se preparam para assumir seus papéis na sociedade” (SASSAKI, 1997 p.41), e da fala acima do Sujeito 16, podemos concluir que, para conseguirmos efetivar o discurso de uma educação como direito de todos, ainda precisamos realizar discussões mais aprofundadas e consistentes com toda a comunidade escolar acerca das políticas públicas para a educação inclusiva.

Considerações Finais

Essa pesquisa demonstrou que alguns cursistas em linhas gerais conseguem se posicionar criticamente frente às políticas públicas para a Educação Inclusiva. Foi grande o número de sujeitos que apenas copiou trechos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, mas, mesmo assim, fica claro que esses sujeitos conhecem alguns dos principais documentos que deveriam orientar o trabalho nas instituições escolares. Uma das nossas hipóteses é que esses alunos e alunas podem ter conhecido esses documentos no decorrer dos estudos realizados no curso pesquisado.

Foi nítida a insatisfação dessas pessoas frente à lentidão do processo de mudanças para a construção de uma educação que realmente seja para todos. Questões como a falta de formação docente e a falta de informação da família também foram constantes nos espaços dos fóruns.

Acreditamos que a Educação Inclusiva respeita a diferença e comprehende as necessidades de todos os sujeitos que estão nos espaços escolares e que esses espaços precisam ser repensados e reorganizados no intuito de atender a todos. Mas, só atingiremos essa realidade a partir do conhecimento das políticas públicas que orientam o trabalho nas instituições escolares, pois, cientes dessa legislação, poderemos lutar para que essas políticas se concretizem, além de termos a oportunidade de construir outras leis necessárias.

Dessa forma, concluímos que, apesar da Educação Inclusiva ser um tema bastante estudado nos espaços acadêmicos e já existirem documentos que orientam o trabalho na perspectiva de uma educação para todos, ainda precisamos avançar em termos de estudos e discussões sobre as políticas educacionais no sentido de promover e assegurar uma real inclusão.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M.S.F. Inclusão Social e Municipalização. In: Manzini, E. (Org.) **Educação Especial: Temas atuais**. Marília: UNESP- Marília, 2000.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 22 jul. 2013.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus. Brasília, Brasília, 1971. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 22 jul. 2013.

_____. **L. Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. 10. ed. Brasília: Senado Federal, 1998. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 01 jul. 2013.

_____. Lei 8.069/90 de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 2001. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 05 jul. 2013.

_____. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

_____. Presidência da República, Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. DOU de 23.12.2005.

_____. MEC. SEESP. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2007.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008.

FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa consentida à lógica do mercado. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v.24, n. 82, abr. 2003.

GARCIA, R.M.C. Políticas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira. 2004. f. 214. Tese (Doutorado em Educação), UFSC, Florianópolis, 2004.

_____. Educação Inclusiva: reflexões a partir das políticas educacionais recentes. *Contrapontos*, Itajaí, SC, v. 5, n. 3, p.343-351, set/dez, 2005.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, R.; OLIVEIRA, E. S. G. Adaptações Curriculares. In: **Relatório de consultoria técnica, projeto Educação Inclusiva no Brasil**: Desafios Atuais e Perspectivas para o Futuro, 2003. Disponível em: <<http://www.cnotinfor.pt/inclusiva>>. Acesso em: dez. 2010.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

LOPES, C. O fórum de discussão como espaço de intersubjetividade e perspectivas de pesquisa. In: II ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO, 2007, João Pessoa, PE. **Anais...** João Pessoa: UFPE, 2007. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2007/anais/ANALopes.swf>>. Acesso em: 16 mar. 2014.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Ed. Moderna, 2004.

_____. **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon Editora SENAC, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/>>. Acesso em: 24 jan. 2011.

PADILHA, A.M. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo... In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A.L.F. (Org). **Políticas e Práticas de educação inclusiva.** Campinas, DF: Autores Associados, 2004.

PALLOF, R. M.; PRATT, K. **Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço.** Trad. Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

_____. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação).** São Paulo, ano XII, p. 10-16, mar./abr. 2009.

SKLIAR, C. B. Seis perguntas sobre a questão da inclusão de como acabar de vez por todas com as velhas e novas fronteiras em educação. **Pro-posições, Revista da Faculdade de Educação,** Campinas, SP, v.2, n.2/3, p.11-21, jul./ nov. 2001.

SÁNCHEZ, P. A. **Inclusão. Revista da Educação Especial.** São Paulo, out. 2005.

SHIROMA, E. O. et al. **Política educacional** (Coleção O que Você Precisa Saber Sobre...). Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
SILVA, L. C.; LACERDA, C. B. F.; SOUZA, V. A. **Políticas**

Educacionais Públícas Brasileiras destinadas à educação de Pessoas Surdas (Unidade II). Apostila, material do Ensino a Distância, MEC, 2011.

SILVA, T. **Teorias do Currículo:** Uma introdução crítica. Portugal: Porto Editora, 2000.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMAMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 2003, p.125-186.

CAPÍTULO XII

CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO CURSO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS SURDOS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Lilian Calaça¹
Vilma Aparecida Souza²
Viviane Prado Buiatti³

Introdução

O presente trabalho apresenta dados de uma pesquisa realizada na 3^a Edição do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos, no ano de 2011. Este curso está sob a coordenação do Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE) e tem a duração de 160 a 200 horas. Possui como objetivo geral propiciar a formação continuada de professores da rede pública de ensino para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para pessoas surdas. Retrata as políticas de inclusão, as especificidades do AEE para alunos surdos, o ensino de libras e da língua portuguesa para esta população. É um curso de aperfeiçoamento, oferecido aos profissionais de diferentes locais do País.

A Educação a Distância (EaD), segundo Mourão (2010), proporcionou uma mudança de paradigma advinda das novas possibilidades de comunicação por meio da internet e fazendo emergir “[...] uma ferramenta para ampliar e favorecer a melhoria das condições de ensino e aprendizagem na busca pela informação e complementação de novos conhecimentos”. (MOURÃO, 2010 p. 45). Este tipo de instrumento consegue ampliar e democratizar o ensino, alcançando um público que não possui

¹ Professora Assistente da FACIP/UFU Campus Pontal e membro do GEPEPE. liliaca@pontal.ufu.br

² Professora Adjunto da FACIP/UFU Campos Pontal e membro do GEPEPE. vilmasouza@pontal.ufu.br

³ Professora Adjunto do Instituto de Psicologia da UFU e membro do GEPEPE viviane@pontal.ufu.br

acesso a formação presencial, podendo ser realizada em horário e tempo de disponibilidade do aluno.

O curso possui carga horária que contempla 200 (duzentas) horas/aulas a distância e conta com uma equipe média de 17 (dezessete) professores pesquisadores e formadores e 50 (cinquenta) tutores e se apresenta como uma tentativa de contribuir com a formação continuada de professores que atendem ou pretendem atender alunos surdos, na busca de implementar a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Ao iniciarem no curso os alunos responderam a um questionário que retrata sobre o perfil dos estudantes e suas concepções sobre EaD, inclusão, educação inclusiva, as práticas do AEE na escola e o AEE para pessoas surdas. Ao final responderam algumas questões idênticas ao questionário inicial e outras referentes às contribuições do curso para a sua formação profissional. Neste trabalho apresentaremos a análise do perfil da turma 3, o que relatam sobre o EaD e duas questões nas quais os alunos responderam inicialmente e ao final para compararmos os dados. A primeira questão diz respeito às suas concepções sobre a Educação inclusiva e a segunda sobre o que eles pensam da Educação Especial considerando a realidade brasileira.

No questionário inicial obteve-se 821 respostas e no final, 566. Hipotetizamos que a diminuição na quantidade de respostas deveu-se ao fato de que nem todos concluíram o curso, por desistência, na maioria dos casos, ou por reprovação em menor escala. E ainda, pela possibilidade de optarem por não responder, já que não é uma atividade obrigatória.

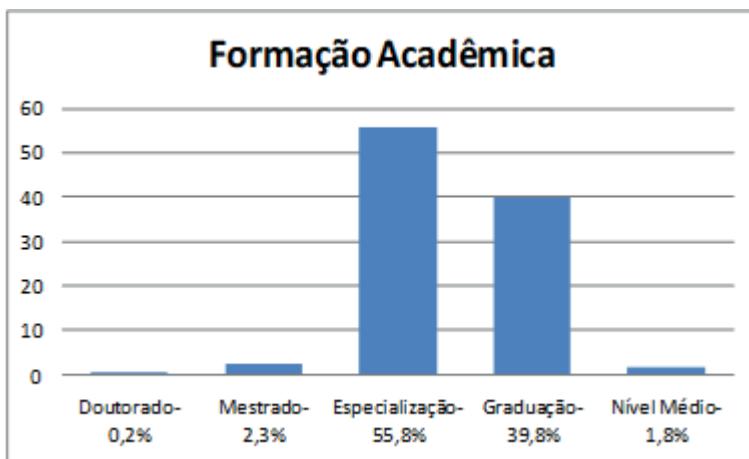
Nos tópicos que se seguem iremos apresentar os dados referentes às questões analisadas e compreender se houveram mudanças nas concepções destes cursistas com relação à Educação Inclusiva e suas percepções sobre a Educação Especial no Brasil após a conclusão deste curso de formação continuada⁴.

⁴ Destacamos as respostas dos sujeitos em itálico e com recuo para melhor visualização. Utilizamos as falas com o objetivo de exemplificar as categorias de respostas e a cada parágrafo tem-se uma fala que representa um participante da pesquisa. Para melhor compreensão indicaremos as respostas pelo código, resposta 1, 2, sucessivamente (R1, R2...) sendo que cada resposta corresponde a fala de um sujeito. Os sujeitos não foram identificados pelo questionário e não podemos inferir de quem se trata. Assim, as respostas foram analisadas pelo seu

Perfil dos alunos da turma 3

Ao iniciar o curso os alunos responderam a um questionário no qual as primeiras questões buscavam traçar um perfil da clientela. É importante conhecer quem é este aluno no que se refere à sua formação inicial e continuada e como ele percebe o curso de educação à distância. Com relação à formação acadêmica, o grupo tem a seguinte característica:

Gráfico 1: Distribuição dos participantes por formação acadêmica.



Fonte: Dados do Cursistas disponíveis na Plataforma do Curso.

Um pouco mais da metade dos participantes da pesquisa (55,8%) possuem curso de especialização, sendo que a grande maioria na área de educação e 39,8% graduação. Uma pequena porcentagem com mestrado (2,3%) e menor ainda, 0,2% o curso de doutorado. E, 1,8% fizeram somente o nível médio. Com relação à formação continuada (dados gerados pela plataforma) a maior parte, 83,07% realizou pelo menos um curso nos últimos 5 anos.

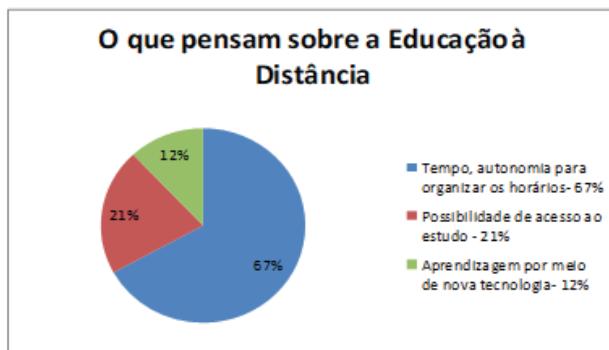
Quanto à participação em cursos à distância (EaD), a maioria, 71%, já havia participado de outros cursos na modalidade à distância. Conforme ressalta Mourão (2010), este tipo de ensino

contexto.

busca atender à necessidade de dinamização da informação e contribui para a democratização da educação. Coaduna com o aumento das exigências pela formação profissional, impostas pelo governo em detrimento à defasagem de oportunidades e condições de formação docente no Brasil e constitui-se numa alternativa pedagógica, ferramenta de ensino e aprendizagem aliada às novas tecnologias.

Quando questionados sobre o que pensam a respeito da educação à distância, as respostas foram categorizadas e podem ser visualizadas no gráfico abaixo:

Gráfico 2: O que os cursistas da turma 3 pensam sobre Ead



Fonte: Dados do Cursistas disponíveis na Plataforma do Curso.

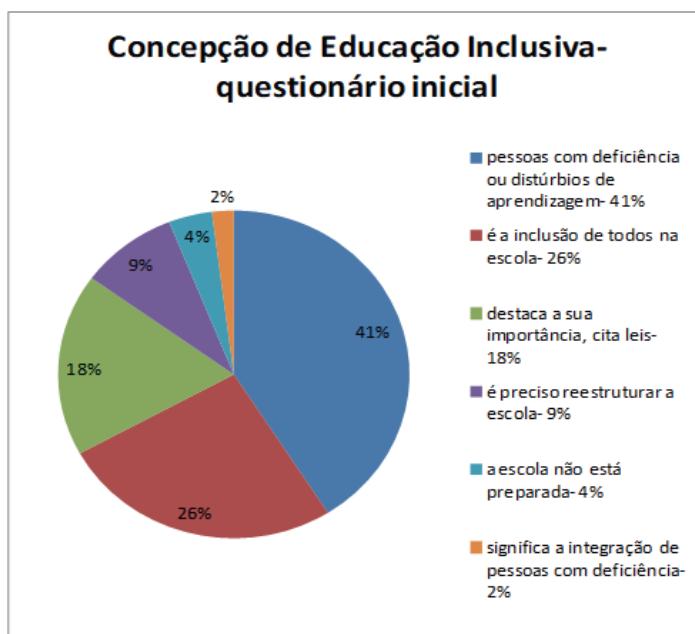
Verificou-se que a maioria dos participantes (67%) acredita que essa modalidade de ensino possui a vantagem para as pessoas que não possuem tempo de frequentarem aulas presenciais e também pela possibilidade de organizarem, de forma autônoma, seus horários de estudo. Em seguida, 21% argumentaram que o ensino à distância é uma via de acesso para aqueles que não possuem o ensino presencial por residirem em cidades pequenas onde não há universidades, professores qualificados e cursos disponíveis. E em menor quantidade, 12% responderam que a EaD é um espaço de expansão das novas tecnologias e ressaltaram a importância de ser utilizado com as inúmeras possibilidades de aprendizagem por essa via.

Concepções de Educação Inclusiva

Com relação à concepção de Educação Inclusiva, os participantes do curso responderam à questão: “O que você sabe sobre Educação Inclusiva?”, ao iniciar o curso e ao concluir-lo. A seguir, serão analisados primeiro os dados obtidos no questionário inicial e depois, o final, buscando também um paralelo entre os dois.

As respostas foram avaliadas por categorias e ao delineá-las, produziu-se o gráfico abaixo:

Gráfico 3: Concepção de Educação Inclusiva- questionário inicial



Fonte: Dados do Cursistas disponíveis na Plataforma do Curso.

Constatou-se que na maioria das respostas (41%) os participantes descreveram que a Educação Inclusiva corresponde à inserção de pessoas com deficiência no sistema de ensino e também abrange os distúrbios e dificuldades de aprendizagem. Aparecem as expressões: *portadores de deficiência, portadores de necessidades educacionais especiais, déficit e pessoas especiais, bem*

como citações diretas de vários tipos de deficiência. Como se pode constatar nos discursos que se seguem:

Educação inclusiva se entende o processo de inclusão dos portadores de necessidades especiais ou de distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino em todos os seus graus. (R1).

A inclusão é dar oportunidade com dignidade àqueles que têm uma necessidade especial. (R2).

A educação inclusiva é uma inclusão dos alunos com algum déficit que está sendo inserido no ensino dito 'normal'. (R3).

É uma forma de socialização tanto social quanto educacional daqueles que de certa forma possuem uma qualidade diferenciada dos demais ditos 'normais'. (R4).

Sei que é o processo de inserir portadores de necessidades especiais nas escolas regulares, socializando o mundo em que vivemos. (R5).

A educação inclusiva permite que pessoas com deficiência possam estar inseridas em uma escola regular e ter uma educação igual aos demais alunos. (R6).

TDAH, Baixa visão, surdos e cegos. (R7).

É inserir um aluno com necessidades especiais em uma sala regular com a intenção de que o mesmo vença as suas limitações e consiga adaptá-las para a sua efetiva aprendizagem. (R7).

Dar a oportunidade a alunos especiais colocando junto a outras pessoas. (R8).

Acredito que seja a inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais estudando junto com as demais. Recebendo também, um trabalho diferenciado quanto à suas potencialidades, porém o mais importante é o convívio com crianças "normais", que fará dela alguém com grandes perspectivas. (R9).

Entendo Educação Inclusiva como processo de inclusão dos portadores de necessidades especiais ou de distúrbios de aprendizagem na rede de ensino regular, em todos os níveis de ensino. (R10).

De acordo com a maioria das respostas (41%) a educação inclusiva seria para um grupo de pessoas, aquelas com deficiência ou dificuldades ou distúrbios para aprender. Contudo, diversos autores (Mantoan, 2006; Góes e Laplane, 2004; Glat, 2007; Bueno, 2008; Silva, 2009) discutem que a inclusão envolve todas as pessoas, com deficiência ou não, as minorias excluídas da sociedade, sejam os negros, pobres, índios, doentes mentais e outros. Desde 1948 a Declaração Universal dos Direitos Humanos impõe os direitos iguais à educação, independentemente das características, interesses e necessidades individuais. A Declaração de Salamanca (1994) constitui-se importante documento, marco na legislação, que salienta a obrigatoriedade de a escola oferecer serviços que atendam à diversidade da população. Como se lê:

Todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados... (UNESCO, DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 17-18).

A Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, resultante da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990, descreve objetivos em forma de artigos, sendo alguns deles citados abaixo:

Art. 1º- Satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem; art. 3º- universalizar o acesso à educação e promover a equidade; art. 4º- concentrar a atenção na aprendizagem; art. 5º- ampliar os meios de e o raio de ação da educação básica, considerando a diversidade,

a complexidade e o caráter mutável das necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos; art. 6º propiciar um ambiente adequado à aprendizagem. (UNESCO, 1990, p. 2).

Nestes documentos há um enfoque para o oferecimento da educação a todos, sem discriminação. Dentro desse contexto, existe também uma concepção por parte dos participantes da pesquisa de que se deve promover a igualdade. A expressão “escola igual para todos” aparece nos documentos oficiais, bem como na mídia por meio das propagandas. Kassar (2007) e Silva (2009), salientam para o cuidado com relação a este discurso porque, apesar de se demonstrar democrático, pode levar a práticas discriminatórias, haja vista que as pessoas não são iguais, possuem diferentes “condições biológicas, sociais e culturais” (KASSAR, 2007, p. 60). É necessário sim, que se ofereça escola de qualidade para todos e uma igualdade de oportunidades, nas quais deve haver uma reestruturação da escola para atender a todos, pautada na concepção de que a diferença é inerente ao ser humano.

Para Mantoan (2006, p. 23) o sistema de ensino brasileiro está aberto para poucos, na medida em que suas práticas estão focadas no homogêneo, na ideia de igualdade e normalização. E nesse sentido, não garante a todos os alunos condições para “[...] prosseguir em seus estudos, segundo a capacidade de cada um, sem discriminações nem espaços segregados de educação”. Mendes (2006) retrata que a inclusão perpassa por questões políticas mais amplas como a disparidade social e reflete que não há como se pensar em inclusão num país onde a desigualdade impera.

É verdade que a inclusão tem sido acentuadamente mais complicada e difícil para as pessoas com deficiência, por considerar a existência aparente de uma diferença que a estrutura instituída pela escola não quer romper e as resistências às mudanças paralisam a proposta da inclusão. E nesse sentido, a escola não tem conseguido “[...] rever suas práticas homogeneizadoras, meritocráticas, condutistas, subordinadoras e, em consequência, excludentes; o preconceito, o paternalismo em relação aos grupos fragilizados, como as pessoas com deficiência.” (MANTOAN, 2006, p. 24).

Constatamos em algumas respostas um conceito de que é preciso transformar o “anormal” em “normal”, ou possibilitar ensino para o “anormal”. Isto é, a escola busca critérios para definir a anormalidade, orientada pela vertente da homogeneidade, como se a diferença fosse o “anormal”, diferença construída pela instituição. Conforme salienta Ferreira e Ferreira (2007, p. 38),

Na escola aparecem critérios e conceitos que instituem a diferença, ora por parâmetros estatísticos como a média ou a moda; ora critérios que tomam as peculiaridades da forma ou a função de certas estruturas físicas das pessoas e, em quase todos os casos, apoiando-se em processos comparativos do aluno que difere com um aluno “tipo ideal”; ideal que emerge e se estabelece a partir da ideologia dominante, que valida uns e empurra outros para o desvio.

Aparecem também os termos, *portadores de necessidades especiais, portadores de deficiência ou necessidades educacionais especiais*. O primeiro é condizente com a nossa legislação (Lei de Diretrizes e Bases de 1996) e o último citado em alguns documentos como a resolução nº 02/2001. Estes termos são discutidos por vários autores (Ferreira e Ferreira, 2007; Glat, 2007; Kassar, 2007, Bueno, 2008, 2010; Silva, 2009) porque trazem algumas conotações que merecem ser debatidas no que diz respeito ao conceito das palavras. Com relação aos educandos com necessidades educacionais especiais, a resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/ Câmara de Educação Básica (CEB) nº 2, de 11 de setembro de 2001, institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, descreve em linhas gerais que estas pessoas são todos aqueles que possuem dificuldades para aprender (com ou sem causas orgânicas) ou para se comunicar ou superdotados. Isto é, engloba as dificuldades de aprendizagem, como várias vezes citadas nas respostas dos participantes desta pesquisa como pessoas que precisam ser incluídas juntamente com “os que possuem deficiência”. E então, se pode concluir que foram todos colocados no mesmo grupo, as pessoas com deficiência e aqueles com dificuldades de aprendizagem.

Patto (2008), Ferreira e Ferreira (2007) discutem que as dificuldades no processo de escolarização muitas vezes se misturam às dificuldades de “ensinagem”. Não há causa orgânica identificada e em vários casos detectou-se dificuldades inerentes ao processo de escolarização, no que diz respeito às metodologias e práticas de ensino. E nessa perspectiva, as crianças com dificuldades de aprendizagem são rotuladas às que possuem necessidades educacionais especiais.

Quanto ao termo portador, é importante evidenciar que ele foi alterado pela Resolução nº 1, de 15 de outubro de 2010 do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência- CONADE que no art. 2º atualiza a nomenclatura do regimento interno do CONADE, e dispõe no inciso I- “Onde se lê pessoas portadoras de deficiência, leia-se pessoas com deficiência”.

Para Ferreira e Guimarães (2003, p. 30) o termo portador é inadequado porque “[...] necessidades não se portam, como objetos; necessidades são experimentadas e manifestam-se”. Como nos lembra Silva (2009) a expressão portadores “remota a ideia de deficiência enquanto algo que se carrega e que marca o sujeito de forma pejorativa, ou ainda que a encara enquanto um fardo, um peso para a sociedade e para a pessoa que aponta, carrega”. (SILVA, 2009, p. 144).

Podemos contatar, nos dados da pesquisa, que há um enfoque nas deficiências, uma ênfase nos aspectos biológicos. Como nos lembra Rodrigues (2006) e Ferreira e Ferreira (2007) a formação inicial e continuada tem focalizado numa compreensão essencialmente médica, na qual a condição biológica torna-se impedimento e uma barreira para a inclusão escolar e social. Para diversos autores (Amaral, 1995; Glat, 1989; Vigotski, 2007; Miranda, 2005) as necessidades educacionais especiais são socialmente construídas, um produto de sua interação com o contexto escolar, cujo ambiente proporciona a aprendizagem. Vigotski (2007) declara que as leis gerais do desenvolvimento são iguais para todas as crianças, porém é necessário considerar que a criança com deficiência requer recursos especiais e caminhos alternativos. Góes (2004, p. 99) defende que “[...] não é o déficit em si mesmo que traça o destino da criança. Esse “destino” é construído pelo modo como a deficiência é significada, pelas formas de cuidado e educação recebidas pela criança, en-

fim, pelas experiências que lhes são propiciadas”.

Nas respostas, 26% destacaram que a inclusão significa a inserção, o atendimento a **todos** na escola, como consta:

É um direito de todo e qualquer cidadão de estar na escola, independente de quais forem suas condições, e esta deve se adequar para melhor atendê-lo. (R1).

Educação Inclusiva é aquela que possibilita o acesso sem discriminação de todos à escola, independente de suas deficiências ou habilidades. (R2) .

É um direito reservado a todos independente de sua condição, o indivíduo não precisa mais adequar-se ao meio e sim o meio adequar-se ao indivíduo. (R3).

Dezoito por cento (18%) descreveram a relevância da inclusão e citaram algum documento oficial para respaldar a sua resposta, 9% salientaram que para a efetivação da inclusão é necessário o estabelecimento de mudanças no sistema de ensino, 4% enfatizaram que a inclusão não está acontecendo na prática porque a escola, seus profissionais não estão preparados e 2% disseram que a inclusão significa a integração de pessoas com deficiência na escola.

Vale destacar a diferença entre os termos integração e inclusão. O termo integração data dos anos 1960/1970 e sua noção básica é o princípio de normalização. Esse processo de normalização tem como meta oferecer ao aluno o acesso à escola regular, ou seja, é fazer parte da realidade escolar, ter acesso à educação.

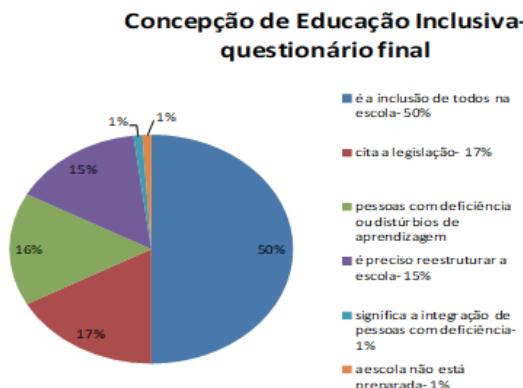
A integração oferece ao aluno a oportunidade “[...] de transitar no sistema escolar, da classe regular ao ensino especial.” (MANTOAN, 2003, p. 22). Entretanto, trata-se de uma inserção parcial onde os alunos, depois do acesso à escola, serão atendidos por serviços segregados como salas de reforço ou classes especiais.

Ao contrário da integração, a inclusão busca promover a inserção escolar do aluno de forma completa, total e sistemática (MANTOAN, 2003). A inclusão tem como meta não deixar nenhum aluno excluído do sistema escolar. Para isso, é proposta uma adaptação das estruturas da escola, uma nova organização

do sistema educacional que conteemple as necessidades de todos os alunos. Assim, a inclusão propõe que a estruturação da escola aconteça em função das necessidades dos alunos.

Neste momento é interessante verificar as mudanças nas respostas após a realização do curso, para isso destacamos no gráfico abaixo estes dados:

Gráfico 4: Concepção de Educação Inclusiva- questionário final



Fonte: Dados disponíveis na plataforma do Curso.

Como se pode notar há um aumento nas respostas referentes à concepção de que inclusão significa escola para todos de 26% para 50%, bem como na compreensão de que é preciso modificar a escola, de 9% para 15%. Há menor ênfase nas deficiências, de 41% para 16%. E a palavra integração aparece muito pouco, 1% nas respostas.

Dessa forma, podemos concluir que o curso ampliou o olhar e o conhecimento em relação à proposta da educação inclusiva e traz outra perspectiva que difere ao modelo médico, com destaque nas deficiências. Foi interessante constatar as respostas que fazem uma reflexão na necessidade de a escola se modificar para que a inclusão ocorra, nas palavras dos participantes da pesquisa:

A educação inclusiva não significa apenas colocar o aluno em sala de aula e sim mudarmos de atitude para atendermos às necessidades dele também, atra-

vés de metodologias e recursos diferenciados para que ele tenha uma educação eficiente e de qualidade. (R1).

Não basta colocar a criança com necessidades especiais em sala de aula, é necessário assegurar condições de acesso ao currículo, eliminando barreiras e promovendo acessibilidade, interação e participação coletiva. (R2).

Na educação inclusiva a escola tem que se ajustar aos alunos, e não como era antigamente com a integração que o aluno era que se ajustava à escola como se isso fosse possível a eles. (R3).

Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos. (R4).

Ao analisar as respostas constatamos que há uma conscientização de que é preciso que muitas alterações sejam efetivadas na educação, como destaca Ferreira e Ferreira (2007).

Concepções mecanicistas, lineares, claramente hierarquizadas de ensino e currículo, processos pedagógicos centrados nos docentes, assim como concepções psicométricas ou homogeneizantes de alunos, aliadas a concepções patologizantes de qualquer dificuldade ou fracasso escolar, não mais contribuem com as ações que estão sendo requeridas para a inserção escolar dos alunos com deficiência. (FERREIRA e FERREIRA, 2007 p.43).

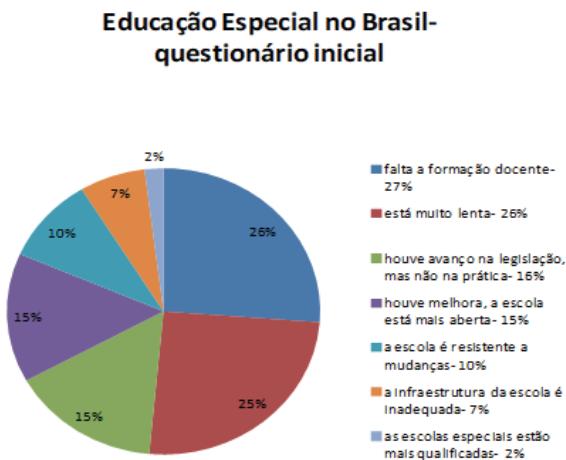
Vigotsky (2007) orienta os educadores para uma visão diferenciada de desenvolvimento humano e aprendizagem e aponta a importância do ensino interativo com destaque no aprendizado com o outro, na heterogeneidade e na interlocução com os aspectos culturais. E neste ínterim, é preciso promover:

[...] ações que busquem materializar a inclusão escolar e estar atento às estratégias que possam ressignificar as pessoas com deficiência, não apenas alterando os rótulos com os quais caracterizam as suas identidades, mas ressignificando o ‘outro’ no fazer pedagógico. (FERREIRA E FERREIRA, 2007, p. 39).

A Educação Especial no Brasil

Os cursistas responderam à seguinte questão, antes e após a realização do curso. *“Como você pensa a Educação Especial, considerando a realidade do Brasil?”*. Vejamos no gráfico abaixo as categorias de respostas ao iniciarem o curso.

Gráfico 5: Educação especial no Brasil - questionário inicial



Fonte: Dados disponíveis na plataforma do Curso.

Como pudemos averiguar, na maioria das respostas, 27% dos alunos apontaram como dificuldade para a consolidação da inclusão e da educação especial nas escolas a falta de formação docente para o trabalho com esta modalidade de ensino.

Os professores estão despreparados, com dificuldades para trabalhar com a diversidade. (R1).

Muito difícil, não temos uma formação adequada e o apoio necessário. (R2).

Falta professor capacitado nessa área e cursos de apri-

moramento. (R3).

Em seguida, correspondente a 26% dos depoimentos, os participantes da pesquisa disseram que a inclusão é um processo que está acontecendo de forma muito lenta, a maioria descreve que no Brasil há poucos avanços em relação à educação inclusiva. Outro fato é o aumento dos documentos legais em relação aos direitos de todos na escola e às práticas para a educação especial, mas no cotidiano da escola o que está escrito é pouco executado, esta categoria de respostas correspondeu a 16%. Como podemos exemplificar:

Ainda é um grande desafio, pois as leis estão aí e é preciso cumpri-las com responsabilidade. (R1).

As leis estão presentes nas ainda não estão vigorando. (R2).

As leis são perfeitas apenas no papel, na teoria, mas na prática quase nada acontece. (R3).

A partir destes dados questionamos: o que acontece de fato no cotidiano da escola em relação ao atendimento da população da educação especial? Será que os profissionais desconhecem os escritos da legislação? Ou se apenas se inclui fisicamente os alunos sem que hajam as devidas modificações na acessibilidade curricular, pedagógica e arquitetônica? E quanto à formação docente inicial e continuada delineada pelas políticas públicas, ela acontece de fato? Se acontece, como é realizada? São muitas as questões. Nos relatos, os cursistas enfatizaram que no papel a inclusão está elaborada, mas na prática está longe de acontecer e que no Brasil reina a morosidade.

Alguns depoentes relataram que houve melhora porque a escola está mais aberta para receber pessoas com deficiência na escola, totalizando neste discurso, 15% das descrições. Já 10% apontaram que a escola é resistente a mudanças, a maioria expôs que os profissionais não se conscientizaram da necessidade da implementação de atitudes inclusivas e que o preconceito em relação à clientela da educação especial é presente. Apontaram também como aspecto dificultador a falta de infraestrutura da

escola (7%) como materiais didáticos e arquitetura física inadequada. Uma pequena porcentagem, 2% disseram que as escolas especiais são instituições que possuem melhores condições de atender este aluno em termos de recursos humanos e materiais.

Conforme os depoimentos, analisamos que apesar da escola estar mais aberta para receber a todos, isso não quer dizer que estabelece práticas inclusivas. Como vimos nos dados numéricos, os cursistas relataram a presença dos alunos na escola, mas acreditam que os profissionais estão resistentes para trabalharem com os discentes da educação especial. Isto é, abre as portas para a entrada dos alunos, mas não modifica atitudes e não há um comprometimento da inclusão pedagógica, o que consideramos o principal objetivo da educação inclusiva.

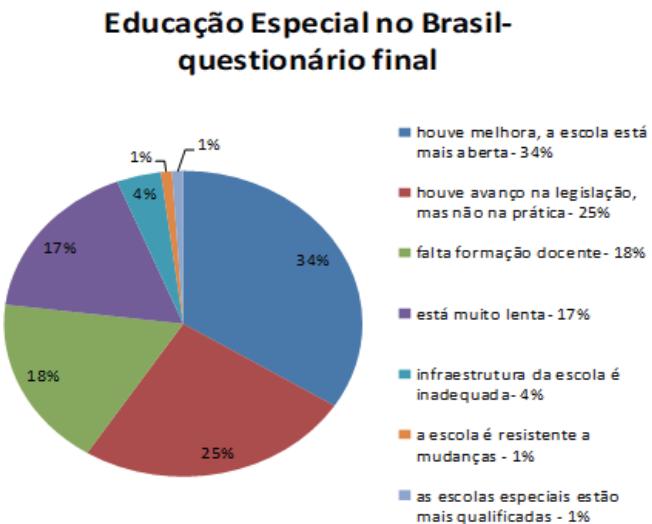
Mantoan (2006) declara que:

[...] tanto as escolas especiais quanto as comuns precisam se organizar e melhorar o atendimento que dispensam a seus alunos. Precisamos lutar por essas mudanças e por movimento que têm como fim virar essas escolas do avesso. (MANTOAN, 2006 p. 27).

Nessa perspectiva, a mudança deve promover o rompimento do modelo conservador da escola tradicional porque vai na contramão dos desafios da inclusão, já que exige que todos os alunos sigam um mesmo modelo, padrão de aprendizagem e de comportamento. Para Glat e Blanco (2007) “[...] uma necessidade educacional especial não se encontra na pessoa, não é uma característica intrínseca sua, mas sim um produto de sua interação com o contexto escolar onde a aprendizagem deverá se dar”. (GLAT E BLANCO, 2007 p. 28).

Neste momento vamos conhecer os depoimentos após a conclusão do curso de capacitação. Visualizamos no quadro abaixo as categorias de respostas:

Gráfico 6: Demonstrativo da evolução da Educação especial no Brasil na percepção dos cursistas.



Fonte: Dados disponíveis na plataforma do Curso.

A maioria das respostas (34%) demonstra que na percepção dos participantes da pesquisa houve melhora, as escolas brasileiras estão mais receptivas, abertas para modificar suas práticas e atender às pessoas da educação especial. Acreditamos que o curso auxiliou os alunos a pesquisarem os estudos já realizados sobre a temática e também as instituições que possuem o Atendimento Educacional Especializado (AEE), assim como as metas do Ministério da Educação (MEC) proporcionando a formação continuada e os recursos para o atendimento desta população. Segue alguns depoimentos:

A educação especial precisa ainda ser compreendida por alguns seguimentos, porém eu considero que ainda está em processo de construção. Mas já há muitos avanços. (R1).

Penso que estamos vivenciando um momento de mudanças e transformações. A Educação Especial tem se fortalecido e ganhado o seu espaço. (R2).

A segunda maior categoria de respostas correspondeu a 25%, na qual os participantes disseram que houve avanços na legislação, mas as práticas ainda estão lentas. Comparado ao gráfico inicial este dado aumentou de 16% para 25%. Isso nos leva a crer que os alunos adquiriram maior conhecimento no curso sobre a legislação e puderam se posicionar criticamente a respeito do desequilíbrio existente entre a teoria e a prática.

Quanto ao argumento de falta de formação docente, este número diminuiu de 27% para 18%. Podemos inferir que além de estudarem as políticas públicas referentes à formação docente, conheceram como a mesma está sendo realizada nas Universidades e nas instituições responsáveis pelas políticas de formação continuada, propostas pelo MEC. É evidente que ainda falta uma formação que dê maior suporte para o profissional trabalhar de maneira responsável com a clientela da educação especial, como apontaram os 18% dos participantes, mas ela está presente na legislação e alguns cursos estão sendo oferecidos, como este curso a distância.

Sabemos que a educação inclusiva pressupõe educar a todos nas diferenças humanas considerando as especificidades que envolvem as pessoas com deficiência e, assim, é primordial a formação adequada e o conhecimento sobre a organização do ensino e do currículo de maneira a atender as diferentes necessidades. Considerando que o professor é o profissional que atua diretamente com a aprendizagem, a formação docente deverá “[...] favorecer o estabelecimento de interações sociais visando o aprendizado desses sujeitos, para que as ações já desencadeadas em favor da inclusão e as metas estabelecidas pelas políticas educacionais alcancem êxito desejado.” (OLIVEIRA, 2010, p. 168).

O discurso de que a Educação Especial é um processo lento no Brasil caiu de 26% para 17%. O que nos leva a crer que o conhecimento das propostas de inclusão, tanto na legislação quanto nas instituições e no AEE, fez com que os sujeitos deste estudo reconhecessem que as discussões estão acontecendo e que a educação especial se tem mostrado um trabalho necessário com urgentes mudanças na estrutura da escola.

Outro dado que se modificou foi o relato de que a infraestrutura da escola é inadequada, de 7% para 4%, permanecendo uma porcentagem relativamente pequena. Sabemos que os re-

cursos financeiros para as adequações, tanto físicas quanto de materiais pedagógicos, têm crescido com os investimentos do Governo, Estado e Municípios e assim, este problema foi pouco elencado. Com um número muito pequeno de respostas (1%) os participantes disseram que a escola é resistente a mudanças e que as escolas especiais estão mais preparadas.

Considerações Finais

Constatamos neste estudo a importância da formação continuada do docente, pois verificamos mudanças de concepções em relação à educação inclusiva e à educação especial. Houve uma compreensão sobre as políticas públicas da educação inclusiva, o conhecimento sobre as terminologias utilizadas na educação especial e a representação disto no atendimento das pessoas com deficiência.

Segundo Ferreira (2006), os professores constituem-se no recurso mais importante para a inclusão, porque trabalham com a formação, com o desenvolvimento e aprendizado e estão diretamente em contato com as diferentes possibilidades e limitações do ser humano e suas condições para o aprendizado. “Assim, o reconhecimento do valor e do poder que residem no corpo docente deve estar no centro de qualquer projeto cujas ações estejam voltadas para o desenvolvimento de escolas inclusivas”. (FERREIRA, 2006, p. 230).

Neste sentido, em nossa pesquisa verificamos a aprendizagem dos discentes em suas respostas, o quanto o debate e o estudo fizeram com que suas percepções se modificassem e que, de forma crítica, puderam olhar para os termos construídos na educação inclusiva, confrontando o significado de cada um com as práticas realizadas no cotidiano da escola. E assim, puderam apropriar-se dos aspectos que envolvem a efetivação da inclusão, o conhecimento da população da educação especial e como as suas percepções refletem nas suas atitudes e, por consequência, no atendimento destas pessoas.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. **Conhecendo a deficiência.** São Paulo: Robel, 1995.

BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. UNESCO, Brasília, 1948.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

CARVALHO, E. C. R. **A nova LDB e a Educação Especial.** Rio de Janeiro: WVA, 2008.

FERREIRA, M. C. C; FERREIRA, J. R. Sobre a inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: **Políticas e práticas da Educação Inclusiva – 3. ed.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação Inclusiva.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GLAT, R. **Somos iguais a Você:** Depoimentos de Mulheres com Deficiência Mental. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

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: 7 Letras, 2007.

GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.). **Políticas e práticas da Educação Inclusiva.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Asso-

ciados, 2004.

KASSAR, M. de C. M. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular- do que e de quem se fala? In: **Políticas e práticas da Educação Inclusiva**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

LAPLANE, A. L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: **Políticas e práticas da Educação Inclusiva**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

MANTOAN. Uma Escola de Todos para Todos e com Todos: o mote da inclusão. **Educação**, São Paulo, n.49, p. 127-135, 2003.

MANTOAN, M. T. E; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MENDES, E. G.. A Radicalização do Debate sobre Inclusão Escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387 405, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 23 dez. 2011.

MIRANDA, A. A. B. A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental. In: FONSECA, S. G; BARAÚNA, S. M.; MIRANDA, A. B. M. (Orgs.) **O Uno e o diverso em educação escolar**. Uberlândia: EDUFU, 2005.

MOURÃO, M. P. Formação de professores e educação à distância: em busca de elos e estratégia de apoio. In: MOURÃO, M.P; SILVA, L.Z; DECHICHI, C (Orgs.). **Políticas e práticas de formação continuada de professores para educação especial**. Uberlândia, EDUFU, 2010.

OLIVEIRA, M. K. et. Al. (Orgs.). **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2010. 287 p.

PATTO, M. H. S. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira &Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

RODRIGUES, D. Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo, Summus, 2006.

SILVA, E. **Formação de professores em educação especial: a experiência da UNESP – Campus de Marília**. 2009. 184fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, CORDE, 1994.

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

CAPÍTULO XIII

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: INTERAÇÕES E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PARTICIPANTES DO CURSO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS SURDOS

Fernanda Duarte Araújo Silva¹
Simone Vieira de Melo Shimamoto²
Lidiane Abrão Pires³

Introdução

O presente artigo expõe dados de uma pesquisa desenvolvida no curso ministrado a professores da rede pública brasileira, denominado Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Pessoas Surdas – Turma III, oferecido na modalidade a distância, no ano de 2011, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em parceria com o Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE).

Desde o ano de 2007, a UFU, por meio do CEPAE, faz parte da rede de formação continuada a distância de professores em Educação Especial do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Educação Especial (SEESP), em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

O Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos [Turma III], foi realizado no período de 08/2011 a 02/2012, com carga horária de 180 horas e teve por objetivo oferecer formação continuada a distância, via web, para professores da rede pública de ensino regular do Brasil que atendem ou pretendem atender a alunos surdos na modalidade de Atendimento Educacional Especializado. (BRASIL, 2007).

Além disso, foi desenvolvido integralmente na modalida-

¹ Professora FACIP/UFU e membro do GEPEPE.

² Doutoranda da Linha de Pesquisa Trabalho e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU e membro do GEPEPE

³ Professora da Rede Municipal de Educação de Uberlândia e Membro do GEPEPE.

dade de educação a distância, via Web, utilizando o Ambiente Virtual de Aprendizagem MOODLE. Os alunos contaram com o apoio de tutores e professores formadores durante todo o curso. A concepção de ensino-aprendizagem adotada neste processo de educação a distância respalda-se na interação entre os participantes do curso (aluno-professor, aluno-aluno e tutor-aluno). Esta interação foi sincrônica, desenvolvida por meio de chats, fóruns e/ou vídeo conferências e assincrônica, efetivada no ambiente virtual específico do curso. (BRASIL, 2007).

Com estrutura que permite uma metodologia interativa para o ambiente web, o curso pretendeu favorecer a construção de conhecimentos teórico-práticos significativos sobre questões relacionadas ao atendimento educacional especializado para estudantes surdos, bem como fornecer informações acerca das especificidades relacionadas ao desenvolvimento psicoeducacional destes estudantes com surdez. Esse aprendizado ocorreu de forma interativa no ambiente virtual por meio da participação efetiva dos alunos em fóruns de discussões teóricas e práticas acerca da Educação Especial, das políticas públicas de inclusão escolar e da mediação pedagógica na construção do conhecimento. (BRASIL, 2007). Consideramos que os fóruns de discussão na EAD possibilitam o diálogo e o debate, sendo concebidos como um dos instrumentos mais pertinentes à reflexão dos usuários do ambiente virtual.

Considerando esses pressupostos, o presente trabalho tem como objetivo analisar e discutir as representações sociais dos participantes do Curso de Aperfeiçoamento Educacional Especializado para Alunos Surdos, sobre Educação a Distância (EAD). Assim, apreciamos algumas “falas” dos cursistas nos fóruns realizados em duas turmas do referido curso, efetivado na Unidade I, intitulada: Introdução à Educação a Distância. Vale mencionar que mantivemos o anonimato de todos os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Fundamentando-nos nessa linha, de acordo com as orientações e pressupostos das representações sociais na perspectiva moscoviana, percebemos que os pesquisadores que estudam as Representações Sociais na perspectiva moscoviana apoiam-se, na maioria das vezes, em um conceito construído por Jodelet (2001) que, visando esclarecer o conceito e os processos que formam as Representações Sociais, estudou o desenvolvimento

dos conhecimentos, enfatizando sua importância no campo das ciências humanas e sociais. Ela entende as Representações Sociais como “[...] uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.” (JODELET, 2001, p.36).

Para Jodelet (2001), as representações são importantes na vida cotidiana, uma vez que nos orientam no modo de nomear e definir conjuntamente os distintos aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e nos posicionarmos frente a eles de forma defensiva. Desse modo, precisamos buscar informações sobre nosso mundo, nos adequarmos a ele, nos comportarmos, dominarmos física e intelectualmente, para identificar e resolver os problemas que se apresentam; por esses motivos é que criamos as representações.

Encontramos, na obra de Moscovici (2003), a definição de Representação Social como sendo:

Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social. (MOSCOVICI, 2003, p.21).

Vivemos em uma sociedade permeada por ideias, palavras, costumes, imagens, que se vão inserindo em nós, sem que ao menos tenhamos consciência desse processo. Assim, apesar das diferenças entre as tomadas de decisões dos grupos, somos induzidos a entender e analisar essa sociedade de maneira semelhante.

Neste sentido, concebendo o sujeito constituído social e historicamente por meio das mais diversas linguagens, discorreremos brevemente sobre a historicidade da EAD, com vias a compreender sua transformação e a influência desta no exercício de aprimoramento do nível de consciência dos sujeitos sociais sobre si, os demais sujeitos e a sociedade constituída.

Um olhar em busca da historicidade da EAD

Compreender a EAD na atualidade exige um passeio por seu processo de construção, já que a mesma surgiu em moldes bastante diferenciados dos atuais. Para Moran (2002):

Educação a distância é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente. É ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes.(MORAN, 2002, p. 1).

Assim, a concepção de presença se altera, pois, tal modalidade de educação considera a presença uma possibilidade a distância. Uma presença estabelecida em espaços e tempos diferenciados, mas nem por isso, uma ausência. Os processos de organização e efetivação da EAD acompanharam e não poderiam ser diferentes, as próprias possibilidades comunicacionais e tecnológicas da sociedade.

Segundo estudos de Saraiva (1996), p. 18),

[...] um primeiro marco da educação a distância foi o anúncio publicado na Gazeta de Boston, no dia 20 de março de 1728, pelo professor de taquigrafia Cauleb Phillips: "Toda pessoa da região, desejosa de aprender esta arte, pode receber em sua casa várias lições semanalmente e ser perfeitamente instruída, como as pessoas que vivem em Boston". (SARAIVA, 1996, p. 18).

Em 1833, a terminologia “ensino por correspondência” passa a ser adotada na Suécia, ampliando o alcance desta modalidade de ensino que se iniciava, organizando-se em nível institucionalizado, a partir da metade do século XIX, com cursos diferenciados por correspondência, sendo alguns exemplos os cursos de: línguas; comerciais; extensão universitária.

Em se tratando do Brasil, temos a década de 1920 como marca de abertura ao campo da EAD, possibilitando aos sujeitos, sobretudo àqueles cuja realidade obstava novas oportunidades de acesso à educação e ao desenvolvimento profissional.

Com o avanço nos transportes, correios e tecnologia, sobretudo a partir das décadas de 1960/1970, a tele-educação, ampliação e o aprimoramento de tais processos foram inevitáveis, sendo ofertados cursos atualizados, com agilidade de acesso. Ainda segundo Saraiva (1996), a EAD:

[...] embora mantendo os materiais escritos como sua base, passa a incorporar, articulada e integradamente, o áudio e o videocassete, as transmissões de rádio e televisão, o videotexto, o videodisco, o computador e, mais recentemente, a tecnologia de multimeios, que combina textos, sons, imagens, mecanismos de geração de caminhos alternativos de aprendizagem (hipertextos, diferentes linguagens), instrumentos de uma fixação de aprendizagem com feedback imediato, programas tutoriais informatizados, etc. (SARAI-VA, 1996 p. 19).

Do ensino por correspondência à transmissão radiofônica e, após, a televisiva, a informática foi um diferencial permitindo a utilização combinada da telemática e da multimídia. Aliás, as últimas décadas foram campo de um imenso avanço tecnológico, possibilitando a ampliação e a diversificação dos programas, o que muito aprimorou os processos de concretização da referida modalidade educacional. O ritmo dos acontecimentos motivou a organização legal dos processos de EAD culminando, em 1996, com a regulamentação da mesma no Brasil pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96 – o que *abriu novas portas* desta educação no país.

Neste cenário, em 2005, surge a Universidade Aberta do Brasil, com o propósito de oferecer capacitação aos professores da Educação Básica, permitindo o MEC que faculdades, universidades, centros universitários e tecnológicos ofertassem cursos virtuais e ainda direcionassem 20% do tempo previsto para integralização do currículo de cursos presenciais já reconhecidos, na modalidade a distância.

Como se pode perceber, as novas tecnologias foram ex-

pressivas para a constituição do arquétipo de EAD da maneira que se organiza na contemporaneidade. De materiais impressos a ambientes virtuais complexos com diversas possibilidades de intercâmbio, dentre elas os chats, fóruns, wiki, vídeo aulas, permite-se a profissionais da educação escolar, a exemplo da pesquisa que agora compartilhamos, o acesso à continuidade e ao aprimoramento dos estudos, bem como à atualização constante em seu campo de trabalho.

A utilização de mídias impressas e audiovisuais no curso permite adentrarmos os espaços de formação dos professores atuantes na Educação Básica do país – especialmente aqueles que trabalham ou trabalharão com alunos surdos – o aprimoramento conceitual, a reflexão de sua práxis e o consequente aprimoramento do/na seu trabalho docente.

Compreender como este contexto possibilita, de fato, a melhoria da qualidade docente é um exercício importante e imprescindível, para o qual nos sentimos desafiadas. Sabemos que a realidade societal é dialética, histórica, construída a muitas mãos e, portanto, em constante movimento. Exatamente por esta complexidade é que se justifica um estudo pormenorizado, fidedigno do processo de EAD no espaço/tempo em que nos encontramos, a fim de abrirmos possibilidades à reflexão, reorganização, replanejamento e aprimoramento do processo de formação de professores na modalidade virtual, engrossando as fileiras daqueles que se preocupam e se ocupam com a qualidade do processo de formação docente na atual contextura.

Educação a Distância: vozes e percepções dos professores da rede pública do Curso de Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos

A atualidade está marcada por um modelo de desenvolvimento capitalista, voltado para os interesses de mercado e consumo de bens. Entre as mudanças geradas por esse sistema neoliberal encontramos a grande utilização das novas tecnologias, nos seus mais diversos espaços sociais, entre eles, na educação. As consequências dessa inserção das tecnologias no campo educacional podem ser superficiais ou podem ocasionar mudanças significativas na organização do trabalho pedagógico. Nessa perspectiva temos, com este trabalho, o intuito de

interpretar alguns discursos que permeiam entre os professores do Curso de Aperfeiçoamento Educacional Especializado para Alunos Surdos, sobre EAD, levando em conta toda a sua singularidade.

Ao decidirmos trabalhar com a perspectiva moscoviana sobre Representações Sociais, acreditamos que ela se constitui como o melhor caminho para compreendermos o que pensam e quais são os conhecimentos dos professores sobre EAD.

De acordo com Jodelet (2001), as Representações Sociais giram em torno de três questionamentos que servem de base para futuras reflexões, que são: *Quem sabe e de onde sabe? O que e como sabe? Sobre o que sabe e com que efeitos?*

As representações dos professores sobre EAD são política e historicamente construídas e definidas por meio das experiências pessoais e coletivas. Nessa perspectiva, os professores do Curso de Aperfeiçoamento Educacional Especializado para Alunos Surdos criam e difundem os conhecimentos relativos à EAD. Vale destacar que a representação que prevalece entre os profissionais da educação, referente a essa questão, é resultado também das intervenções de diversas formas de comunicação, dentre elas a mídia.

Sujeitos da Pesquisa

De acordo com a teoria elaborada por Moscovici (2003), para apreendermos as Representações Sociais, precisamos buscá-las no diálogo. Por isso, optamos por trabalhar com um fórum de discussão desenvolvido durante o curso, pois no mesmo os cursistas expressam livremente suas representações sobre a EAD.

Analisamos uma amostra dos fóruns de discussão de duas turmas do *Curso de Aperfeiçoamento Educacional Especializado para Alunos Surdos*. Nessas, encontramos um total de 50 sujeitos. Desses, apenas 32 desenvolveram as atividades propostas, sendo 29 mulheres e 03 (três) homens. Todos são professores em efetivo exercício em escolas públicas dos Estados: MG, SP, RS, DF, RO, BA, ES, SE e GO; possuem curso superior (graduação/licenciatura) e conhecimentos básicos em informática, condições necessárias à inscrição no curso, além de estarem atuando preferencialmente no Atendimento Educacional Espe-

cializado e/ou Sala de Recursos Multifuncionais de instituições escolares públicas.

De modo geral, esperamos conseguir, por meio dos fóruns, uma visão a propósito do que pensam esses sujeitos sobre EAD. Foi sugerido nessa atividade que o cursista elaborasse um conceito próprio de Educação a Distância, comentando as principais características da EAD, e refletisse sobre a seguinte questão: Você acredita que podemos estudar e aprender a distância? Por quê?

A seguir, apresentaremos algumas das análises realizadas no trabalho.

O que os sujeitos sabem sobre EAD e com que efeitos...

A formação de professor constitui-se um dos eixos mais discutidos nas últimas décadas na área educacional. Segundo Silva (2005) a educação no Brasil tem sido bastante enfatizada em diversas esferas do contexto social.

Talvez o Brasil nunca tenha vivido período no qual a educação foi tão destacada nos discursos políticos e empresários, nunca se teve assegurada em lei a possibilidade de construção de projetos políticos-pedagógicos e gestão democrática das escolas, nunca se teve tão facilitado o acesso à informação e à bibliografia internacional, nunca se dispôs de tamanha diversidade de materiais e veículos para instrumentalizar o processo educacional, nunca as famílias brasileiras de camadas médias destinaram tão grande parte de seu orçamento à educação de seus filhos, nunca se teve disponíveis tantos resultados de pesquisa sobre a realidade brasileira (são centenas de dissertações e teses defendidas anualmente, só na área de Educação) e, sobretudo, sob os auspícios do Banco Mundial, nunca o país investiu tanto na formação continuada de professores. (SILVA, 2005, p.382).

Para Libâneo (2007), o tema da formação de professores assume atualmente no Brasil uma importância crucial, devido ao impacto das atuais transformações econômicas, políticas, sociais e culturais na educação e no ensino, conduzindo a uma

reavaliação do papel da escola e dos professores.

A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã, possibilitando uma relação autônoma, crítica e construtiva com a cultura em várias manifestações: a cultura provida pela ciência, pela técnica, pela estética, pela ética, bem como cultura paralela (meios de comunicação de massa) e pela cultura cotidiana. (LIBÂNEO, 2007, p.7).

O desafio da educação escolar consiste, assim, em oferecer serviços de qualidade de modo que os alunos tenham acesso a melhores e mais efetivas condições de exercício da liberdade política e intelectual. Para tanto, é importante que a formação de professores garanta alguns aspectos essenciais para esse profissional, como destaca Libâneo (2007):

Novas exigências educacionais pedem às universidades e cursos de formação para o magistério, um professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos diversos universos culturais, dos meios de comunicação. O novo professor precisaria, no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias. (LIBÂNEO, 2007, p.10).

Sabemos que a formação de educadores está passando por um momento de revisão e crise em nosso país. Muitos são os motivos que provocaram esta situação. Entre eles podemos citar: o questionamento do papel exercido pela educação na sociedade e a falta de clareza sobre a função do educador no contexto atual.

Devemos ter claro que a educação é um fenômeno histórico-social que perdura toda a existência do ser humano, concretizando-se tanto nas relações das pessoas entre si quanto entre as pessoas e as demais manifestações do mundo natural, físico,

social, tecnológico, espiritual, no decorrer dos tempos. A escola surge no contexto de acumulação de conhecimentos e experiências que se transmitem e se ampliam para garantir a existência, exigindo uma instituição como instância do saber e da formação humana. (LIBÂNEO, 1995).

Percebemos que o contexto atual exige um novo perfil de educador, que vá além dos limites da profissionalização para o atendimento da sociedade capitalista, ou seja, das necessidades de mercado. Observamos constantes transformações na forma de compreender e atuar na realidade, cujo dinamismo e simultaneidade da realidade têm comprometido a construção de uma formação significativa dos profissionais.

Segundo Fidalgo (2009), todas essas mudanças exigem qualificação docente. Assim, a EAD surgiu como redentora de cursos instrumentais, estreitamente ligados às necessidades demandadas e capazes de garantir certa otimização dos espaços formativos.

Ainda segundo Fidalgo (2009), essa “cobrança” por formação, muitas vezes, esteve relacionada aos desígnios da lógica capitalista e pouca valorização foi destinada aos fundamentos constitutivos da qualificação dos docentes, que abrangesse o processo de socialização, fundado e orientado por princípios filosóficos comprometidos com a emancipação humana.

Para Moran (2000), existe uma expectativa de que novas tecnologias nos trarão respostas rápidas para o ensino, mas elas não são as soluções para todos os problemas educacionais. O que elas permitem é ampliarmos os conceitos de aula, de espaço e tempo, de comunicação audiovisual, e estabelecer novas pontes entre o presencial e o virtual, entre o estar juntos e o estar conectados a distância:

Se ensinar dependesse só de tecnologias já teríamos achado as melhores soluções de muito tempo. Elas são importantes, mas não resolvem as questões de fundo. Ensinar e aprender são os desafios maiores que enfrentamos em todas as épocas e particularmente agora em que estamos pressionados pela transição do modelo de gestão industrial para o da informação e do conhecimento. (MORAN, 2000, p.12).

Nessa linha, Masetto (2000) também enfatiza que não é a tecnologia que vai resolver ou solucionar o problema educacional no país, mas, se usada adequadamente, pode colaborar para o desenvolvimento educacional dos alunos e alunas.

Percebemos, na presente pesquisa, que questões referentes ao tempo e espaço são bastante mencionadas pelos sujeitos que participaram do *Curso de Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos*, como uma das principais vantagens da EAD, como mostra as falas abaixo:

Como trabalho período integral e não tenho tempo para estudar no período noturno, acredito que será muito gratificante estudar a distância. Com isso ganho tempo e tranquilidade para estudar. (Sujeito 2).

Penso que a educação a distância veio para nos auxiliar, é uma maneira de estarmos atualizadas e comprometidas com a educação, sem precisarmos nos ausentar tanto do contexto familiar, pois nos abre para a organização de horários. (Sujeito 7).

Podemos utilizar várias ferramentas tecnológicas mais a que mais se utiliza é a Internet. A flexibilidade do tempo e horário de estudos é de grande importância nos dias de hoje, fazendo que mais pessoas possam ampliar seu conhecimento utilizando um período menor de tempo, pois podemos levar em conta o tempo gasto para conseguir chegar a um determinado local onde realizamos o curso. (Sujeito 10).

Acredito que essa modalidade tem permitido oportunidade de estudos para aqueles que não conseguem frequentar ensino presencial, pois reserva um tempo que melhor for para sua rotina reorganiza sua vida de estudante, podendo então escolher o tempo ideal para realizar seus estudos. Portanto, considero ser de grande valia realizar cursos à distância. (Sujeito 14).

O EAD é uma alternativa viável para atender pessoas que querem continuar seus estudos e não têm oportunidade de estarem presentes em uma sala de aula diariamente, é um meio de se ter acesso ao conhecimento de informações relevantes ao seu cotidiano. (Sujeito 16).

Mill e Fidalgo (2006) enfatizam que as mediações tecnológicas na EAD dão a oportunidade para que tanto professores quanto alunos participem de atividades em tempos e espaços assimétricos e assíncronos. Assim, uma das principais características da EAD refere-se à flexibilidade dos tempos e espaços do trabalho.

Durante as discussões realizadas nos fóruns analisados, um dos sujeitos destaca que a EAD consiste em uma nova forma de ensinar e aprender, como podemos perceber em sua fala, descrita abaixo:

A concepção de Educação a Distância diz respeito a uma nova forma de ensinar e aprender, intermediada por tecnologias de informação e comunicação sem a necessidade de deslocamento. Tanto o papel do professor quanto do aluno foge ao ensino tradicional/presencial, o professor é um orientador/mediador enquanto o aluno é o agente do seu aprender. (Sujeito 20).

Acreditamos que não é possível desvincular a discussão sobre concepções de EAD sem mencionarmos questões referentes ao ensino e à aprendizagem:

Tanto no ambiente de ensino/aprendizagem presencial quanto não presencial, temos de rever o uso que fazemos de diferentes tecnologias enquanto estratégias. Temos de ter clareza quanto ao paradigma educacional que estamos utilizando. Não basta trocar o uso do termo ensino por educação, se, na prática, não promovemos a inclusão do sujeito, pelo menos no que se refere aos processos de aprendizagem. (CORRÊA, 2003, p.47).

Encontramos também Masetto (2000), definindo os conceitos de ensinar e aprender. Segundo ele, ensinar está ligado a um sujeito, que é o professor, que por suas diversas ações pode ser compreendido como alguém que transmite conhecimentos e experiências a um aluno que tem por obrigação receber, absorver e reproduzir informações recebidas. Já o conceito de aprender está diretamente relacionado ao aluno, que, por suas ações

– que envolvem ele próprio, colegas e professores – pesquisa, dialoga, debate, desenvolve competências pessoais e profissionais, atitudes éticas, políticas, muda comportamentos, transfere aprendizagens, integra conceitos teóricos com realidades práticas, relaciona e contextualiza experiências e, entre outras coisas, resolve problemas.

Nessa perspectiva, alunos e alunas se desenvolvem e o professor é concebido como um mediador entre o aluno e a aprendizagem, sendo então, o facilitador e motivador da aprendizagem. Durante as discussões nos fóruns analisados, nos deparamos com várias menções sobre a importância do aluno no processo de construção de sua aprendizagem:

A qualidade do curso à distância, somente nós alunos é que fazemos ser bom ou ruim, vai depender de nós pesquisarmos, leremos e debatermos, enfim interagir com nossa turma. O curso a distância traz em nossa vida a oportunidade de sermos o que queremos ser. (Sujeito 23).

A EAD se caracteriza pela intensa interação dos alunos nas atividades online e presencial. A motivação do aluno é o grande segredo para o sucesso do ensino a distância e o professor exerce a função de mediador e orientador no curso. Uma autonomia muito grande é exigida em cursos ministrados a Distância, as questões propostas se articulam por meio dos diálogos estabelecidos. (Sujeito 30).

Penso que é possível, sim, estudar e aprender a distância porém, requer um maior empenho nos estudos, pois como o aluno é o sujeito desta aprendizagem, é ele que tem que se organizar de forma a realizar sempre as leituras e atividades para que realmente aprenda. Necessita de empenho e responsabilidade para aproveitar esse recurso que a educação a distância proporciona. (Sujeito 34).

Para Masetto (2000), não é fácil para o professor sair do papel de mero “transmissor” para mediador e orientador, como mencionado pelos sujeitos acima, afinal, sair dessa posição e entrar em diálogo direto com os alunos, correr o risco

de ouvir perguntas que talvez não tenha as respostas e propor aos alunos momentos de busca por essas respostas, pode gerar desconforto e insegurança. Assim, confiar nos alunos, acreditar que são capazes e que podem ser responsáveis pelos seus processos de aprendizagem junto com os professores, assumir que apesar da idade, podem retribuir atitudes de respeito, diálogo, responsabilidade; de assumir as consequências de seus atos, de profissionalismo.

A partir da percepção que todos têm com a EAD a oportunidade de aprender, alguns cursistas apresentaram representações que revelam questões referentes à inclusão social e democratização de conhecimentos, como podemos perceber abaixo:

Uma das principais características da EAD é a independência do espaço geográfico, permitindo que alunos oriundos de lugares variados tenham acesso ao ensino, sem a necessidade de deslocamento. Essa característica é primordial a um país com dimensões continentais como o nosso, principalmente, pela distribuição desigual da nossa população. Também, porque muitas das oportunidades se concentram nas regiões sul-sudeste, que dificultam o acesso por parte das outras regiões. (Sujeito 18).

Concordo com sua posição em relação à EAD, No entanto, creio que a EAD auxilia mais os países em desenvolvimento, do que aqueles já desenvolvidos. É gratificante levar educação de qualidade a todos, cobrir nosso país com oportunidades de estudo, que devido as nossas grandes extensões, nem sempre é possível com cursos presenciais. Assim, acredito que a EAD "é um dos melhores instrumentos para a inclusão social". (Sujeito 19).

Acredito que a EAD consiste na democratização do conhecimento, onde têm direito ao estudo, fazendo com que todos participem, tenham acesso às informações e troquem experiências. (Sujeito 23).

Detectamos nessas falas que a EAD é compreendida como uma oportunidade de democratização do conhecimento. Breitãs (2004) enfatiza que os desequilíbrios no acesso à informação

e na produção do conhecimento são apontados como grandes fatores de exclusão social, e já se discute o peso do dinheiro na definição de uma agenda de pesquisas científicas:

Assim, as drogas cosméticas passam a ser mais valorizadas que o estudo de vacinas contra a malária. O fechado controle das inovações pelas corporações multifuncionais acaba por ignorar as necessidades de milhares de pessoas. Os mercados competitivos podem ser considerados garantias para a eficiência, mas não para a equidade social. (BRETÃS, 2004, p.100).

Assim, para Bretãs (2004) na face perversa da globalização, a internet é compreendida como um dos principais fatores da polarização entre ricos e pobres, o que favorece o acúmulo de informação destinada à elite econômica e contribui para dividir o mundo entre os que têm e os que não têm conhecimento.

Ainda segundo Bretãs (2004), o Human Development Report 1999 (HDDR99), elaborado pelo United Nations Development Programme - UNPD destacava que a globalização se constitui como uma força dominante na última década do século XX, organizando uma nova era de interação entre as nações, economias e pessoas. Alguns alunos do Curso de Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos também enfatizam a questão da interação na EAD:

Na educação a distância os alunos estão todos interligados, porém não juntos fisicamente, se bem elaborado podemos aprender muito, pois nos oferece leituras nas quais somamos ao nosso conhecimento e trocamos experiência com outros participantes que vivem em locais que, se não fosse por meio desse ambiente, seria muito mais difícil a troca de experiências. (Sujeito 2).

Assim como a maioria compartilha da crença de que a EAD tem sido uma forma de estudo indispensável e necessária, pois ela possibilita uma maravilhosa oportunidade de aprender e de realizar trocas significativas com várias pessoas. Ela tem o poder de atingir mais e mais pessoas nesta sua formatação “a distância”, principalmente para quem não pode ou não tem

a condição de frequentar cursos presenciais. (Sujeito 6).

Mas o mesmo relatório HDRR99 aponta para os efeitos negativos da internet, enquanto acesso a conhecimentos, ligados ao crescimento de aspectos marginalizantes, como o aumento da insegurança e das desigualdades, classificando como “grotescas” as diferenças de qualidade de vida entre os países (BRETĀS, 2004), mas durante o ano de 2000 encontramos algumas intenções de possíveis políticas públicas em busca da inclusão social e formação para a cidadania:

As tecnologias de informação e comunicação devem ser utilizadas também para a democratização dos processos sociais, para fomentar a transparência de políticas e ações de governo e para incentivar a mobilização dos cidadãos e sua participação ativa nas instâncias cabíveis. (SOCIEDADE, 2000, p.45).

Em linhas gerais, percebemos que todas as falas dos cursistas, alunos e alunas do Curso de Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos, apontam para representações positivas acerca da EAD. Os sujeitos apontam questões referentes a tempo, espaço geográfico, oportunidade de formação inicial e continuada e democratização do conhecimento, como principais características dessa modalidade de ensino.

Em minha opinião essa modalidade de ensino auxilia na democratização do acesso e construção do saber/conhecimento, uma vez que muitos cursos são razoavelmente mais baratos que os presenciais e, sobre tudo, permite ao aluno conciliar trabalho, estudo e família. (Sujeito 17).

Nos dias de hoje o ensino a distância é uma ótima opção para quem não quer ir todos os dias a uma instituição de ensino, mas vale lembrar que precisa de maior tempo de dedicação. (Sujeito 24).

A Educação a distância propõe a eliminação de barreiras de acesso ao conhecimento permitindo um maior número de pessoas envoltas no processo de

aprendizagem significativa. Ela tem uma flexibilidade de que permite melhor organização e utilização do tempo, tão escasso atualmente, devido às necessidades da vida moderna. Ela também estimula o aluno a ser agente conhedor e sujeito da construção do seu conhecimento, mediado pelo tutor que está do outro lado da "tela." Desta forma ela contribui para a formação continuada do profissional que quer estar sempre atualizado e revisando sua prática. (Sujeito 36).

Os cursistas também mencionaram nos fóruns algumas de suas experiências em EAD:

Na Educação a distância faço minha segunda graduação a distância (semipresencial) e minha pós-graduação a distância; terei que me deslocar apenas para a defesa da minha monografia. Se não fosse Educação a distância, posso afirmar com certeza que seria impossível para mim, conciliar os estudos com o trabalho, marido, filhos... Eu sempre recomendo e incentivo quem me pergunta sobre a EAD. (Sujeito 7).

É interessante olharmos para a EAD como um processo de ensino desafiador e significativo, eu é quem diga, vários cursos de formação continuada e especialização ajudaram-me a vencer as barreiras buscando acreditar e a desenvolver atividades de aprendizagem com alunos especiais inclusive a Língua Brasileira de Sinais onde comecei pela internet hoje tenho quatro anos trabalhando com surdo e ainda continuo buscando, mesmo porque o professor nunca para, se parar fica para trás, sei que é difícil só depende do nosso esforço, definindo melhor os dias e horários para o estudo, local, lembrando que centro do processo de ensino é o aluno. (Sujeito 22).

Creio na EAD; já faço curso a distância há alguns anos principalmente na área de Educação Especial Inclusiva e acredite adquiri bastante conhecimento inclusive na área da informática onde preciso a todo o momento pelo fato de trabalhar na Sala de Recursos com alunos com necessidades educativas especiais. (Sujeito 31).

Sentimos falta de posicionamentos críticos acerca da EAD nas representações dos cursistas, mas detectamos que durante os fóruns analisados as interações entre professores, tutores e alunos foram uma constante. A troca de ideias e socialização dos relatos e das reflexões feitas pelos cursistas demonstraram que a EAD pode constituir-se em uma das oportunidades de interação com diferentes interlocutores, permitindo a interação de distintos olhares sobre os temas estudados.

Conclusão

Sabemos que são muitas as definições sobre EAD. Há autores que se baseiam na ideia de autoaprendizagem ou de autonomia possíveis na EAD. Para Belloni (1999), a EAD é centrada no “[...] sujeito aprendente, considerando como um indivíduo autônomo, capaz de gerir seu próprio processo de aprendizagem”. (BELLONI, 1999, p.6). Pensa-se nessa autonomia já que professores e alunos estão distantes espacialmente. Há, então, por parte do aluno a necessidade de iniciativa, autodisciplina e a autonomia em organizar seus próprios horários e tempos de estudos. Logo, o aluno é desafiado a pesquisar e entender o conteúdo de forma a interagir com a disciplina.

Para outros, como Gouvêa e Oliveira (2006) e Tori (2010), a Educação a Distância pode ser compreendida como um distanciamento entre alunos e professores, uma separação espacial (geográfica/local). Alunos e professores em locais diferentes e em momentos diferentes ou alunos juntos, mas em lugar diferente do professor. Existe um distanciamento espacial; entretanto, estão próximos considerando as potencialidades da tecnologia. Conforme Valente e Mattar (2007), o distanciamento físico entre os participantes “[...] não implica em distanciamento humano” (VALENTE; MATTAR, 2007, p. 19), já que a aprendizagem será mediada pelas tecnologias interativas que propõem debates, pesquisas e discussão através de fóruns, mensagens e chats.

Para Moran (2000), essas tecnologias interativas vêm mostrando que a interação e interlocução entre professores e alunos na EAD acontecem de forma eficaz, o que deveria ser a base de qualquer processo ensino-aprendizagem. Para o autor, os avanços tecnológicos vêm proporcionando uma maior interatividade

de entre as pessoas e vencendo a distância física entre educador e educando.

Em linhas gerais, acreditamos que no contexto de mudanças no âmbito econômico e educacional, a EAD se revelou uma forma de tornar a educação mais democrática, levando mais facilmente, aos mais diferentes espaços geográficos, acesso à informação e aquisição ao conhecimento.

Entendida como uma modalidade de educação, a EAD é uma oportunidade de preencher os espaços vagos do processo ensino aprendizagem que as atividades presenciais não alcançaram. Nesse sentido, é importante ressaltar que a EAD não deve ser considerada uma substituta da educação convencional. As duas, tanto presencial quanto a distância, fazem parte do mesmo processo.

Percebemos que questões sobre autonomia, democratização e espaço geográfico, são apontadas como as principais características da EAD nas representações dos sujeitos pesquisados.

Através das reflexões e diálogos tecidos sobre a EAD nesse trabalho, percebemos que houve interação entre professor e aluno no curso. E mais, a EAD conseguiu mostrar suas possibilidades, características e potencialidades.

Enfim, por estabelecer uma comunicação de múltiplas vias, a EAD superou, para esses sujeitos, os limites de tempo e espaço com a sua evolução e tem feito cada vez mais professores se envolverem em cursos a distância. Nota-se que a EAD, no que se refere ao acesso às mais diversas informações que possibilitam o desenvolvimento da formação profissional e pessoal dos sujeitos, tornou-se uma facilitadora, proporcionando uma maior interatividade entre as pessoas e vencendo a distância física entre educador e educando, corroborando assim com a democratização do saber.

REFERÊNCIAS

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. p. 6.

BRASIL, **Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial-MEC/SEESP: Brasília, Edital nº 02, 2007.

BRETÃS, B. Comunicação mediática no processo ensino/aprendizagem. In: COSTA, J.W.da; OLIVEIRA, M.A.M. (Orgs.). **Novas linguagens e novas tecnologias: educação e sociabilidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 81-110.

CORRÊA, J. Novas tecnologias da informação e da comunicação; novas estratégias de ensino/aprendizagem. In: COSCARRELLI, C. V. **Novas Tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 43-50.

FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M.A.M.; FIDALGO, N.L.R. Trabalho docente, formação continuada e tecnologias. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M.A.M.; FIDALGO, N.L.R.(Orgs.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas, SP: Papirus, 2009. p.135-161.

GOUVÊA, G.; OLIVEIRA, C. I. **Educação a Distância na Formação de Professores**: Viabilidades, potencialidades e limites. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2006.

JODELET, D. **Representações Sociais**: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2001. p.17-44.

LIBÂNEO, J. C. Tendências Pedagógicas na Prática Escolar. In: LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola pública - a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, p.19-44, 1995.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 9. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS (Orgs.) **Novas**

Tecnologias e mediação pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2000. p.133-173.

MILL, D.; FIDALGO, F. Educação a distância e trabalho docente virtual: Sobre tecnologia, espaços, tempos, gênero e coletividade na Idade Mídia. **Trabalho & Educação**, São Paulo, v.15, p.119-120, 2006.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS (Org.) **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000. p.11.65.

_____. **O que é educação a distância**. São Paulo: USP, 2002. Disponível em <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>. Acesso: 20 jan. 2012.

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às Representações Sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (Org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p.45-66.

_____. **Representações Sociais: investigações em Psicologia Social**. Traduzido por Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SARAIVA, T. Educação à distância no Brasil: lições da história. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n.70. abr./jun. 1996. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1048/950>>. Acesso em: 24 jan. 2012.

SILVA, T. T. A construção social da identidade e da diferença. In: _____ (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 73-102.

TAKAHASHI, T. (Org.). **Sociedade da informação no Brasil**: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TORI, R. **Educação sem distância**: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. São Paulo: Editora Senac, 2010.

VALENTE, C.; MATTAR, J. **Second Life e Web 2.0 na Edu-**

caçãO: o potencial revolucionário das novas tecnologias. São Paulo: Novatec, 2007.



Esperamos que esse livro contribua para o debate político e filosófico sobre a educação. Afirmamos que caso seja infringido qualquer direito autoral, imediatamente, retiraremos a obra da internet. Reafirmamos que é vedada a comercialização deste produto.

Título	Retratos e pinturas da formação continuada de professores em educação inclusiva e especial no Brasil
Orgs.	Lázara Cristina da Silva e Jane Maria dos Santos Reis
Formato	A5
1 ^a Edição	Dezembro de 2018

Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia – MG
Brasil

A organização de mais uma obra da coleção “Atendimento Educacional para surdos: tons e cores da formação continuada de professores ao exercício profissional” resulta do trabalho coletivo realizado na Universidade Federal de Uberlândia, formado por um grupo profissionais empenhados e comprometidos com o debate acerca da formação docente continuada e com o processo de inclusão educacional de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação. Trata-se do grupo GEPEPES – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Políticas e Práticas em Educação Especial, responsável pela organização de obras que, como essa, discutem amplamente a inclusão educacional a partir de diversas abordagens epistemológicas.

Retratos? Pinturas? A formação continuada de professores expressa, conforme nos apresentam os capítulos dessa obra, os rumos, as decisões, o cotidiano escolar, as deficiências, as necessidades educacionais originárias das diferenças físicas, sensoriais e cognitivas que tonificam e potencializam a inclusão educacional no Brasil.

Trata-se, portanto, da organização de um material rico e diverso, que assim como a multiplicidade de retratos e pinturas, aborda inúmeros aspectos da formação continuada de professores ao exercício profissional no âmbito do Atendimento Educacional Especializado.

**Lázara Cristina da Silva
Jane Maria dos Santos Reis**

