

2015

**ANAIS DO SEMINÁRIO DE INCLUSÃO:
PRÁTICAS, DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO**



 **UFU** Universidade
Federal de
Uberlândia

CEPAE – FACIP/UFU

**ANAIS DO SEMINÁRIO DE INCLUSÃO:
PRÁTICAS, DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO**

1ª Edição, Vol. 1

ISSN 2525-6157

**ITUIUTABA-MG
2015**

SUMÁRIO

EIXO 1 – ACESSIBILIDADE, COMUNICAÇÃO E INCLUSÃO

INCLUSÃO: A IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO
INCLUIR EM UMA ESCOLA ESTADUAL REGULAR DE ITUIUTABA-
MG A PARTIR DE 2006 [TC] 05
Kelen Aparecida Pereira
Flávio Alves dos Santos

LIBRAS EAD: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NA
INCLUSÃO DOS ALUNOS SURDOS [TC] 18
Marisa Dias Lima
Márcia Dias Lima
Letícia de Sousa Leite

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONSTRUINDO A ACESSIBILIDADE
ATRAVÉS DA MATEMÁTICA [TC] 30
Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira

EIXO 2 – EDUCAÇÃO ESPECIAL E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO NO MUNICÍPIO DE
ITUIUTABA-MG [TC] 39
Andréia Demétrio Jorge Moraes
Elisangela Carvalho Pontes

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DO CURSO DE
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS
SURDOS SOBRE A RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA DE ALUNOS
SURDOS [TC] 50
Fernanda Duarte Araújo Silva
Viviane Prado Buiatti
Vilma Aparecida Souza

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIAL: OBSERVAÇÃO COM
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA
DE ITUIUTABA – MG [RE] 62
Jaqueline de Andrade Calixto
Flavia Maria Lourenço Fonseca

A CONTRIBUIÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO PROCESSO DE LETRAMENTO DOS ALUNOS SURDOS [TC] Leticia de Sousa Leite– UFU Lúrian Kézia Leite Guimarães Raquel Bernardes	66
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CONSTRUINDO MATERIAIS DIDÁTICOS EM LIBRAS PARA ALUNOS SURDOS [RE] Marisa Dias Lima Márcia Dias Lima Lázara Cristina da Silva	77
OS JOGOS DIGITAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO DESENVOLVIMENTO DAS POTENCIALIDADES DOS EDUCANDO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO [RE] Rosidelma Salles do Nascimento Medeiros Talita Costa Alves	84
PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: ESTUDO DE CASO DE UMA CRIANÇA COM TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA [TC] Thatyere Pereira dos Santos Desyreé Gabriela Neves Maria Aparecida Augusto Satto Vilela	87
EIXO 3 – POLITICAS PÚBLICAS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO PARA PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	
PLANO NACIONAL E MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA [TC] Fernando Henrique dos Santos Maria Aparecida Augusto Satto Vilela	99
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTINUADA PROMOVIDA PELO PROGRAMA UFOP COM A ESCOLA [RE] Maria Aparecida Augusto Satto Vilela	110
DISCIPLINA DE LIBRAS NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB A PERSPECTIVA DOS DISCENTES Thaysa dos Anjos Silva Romanhol Hilkie Cibelle da Cruz Oliveira	175
EIXO 4 – PRÁTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR	

A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN:
POSSIBILIDADES E DESAFIOS EM UM ESTUDO DE CASO [TC]
Kate Daiane Alves Nascimento 115
Andréia Demétrio Jorge Moraes

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PARTICIPANTES DO CURSO DE
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO
EDUCACIONAL SOBRE INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO [TC]
Fernanda Duarte Araújo Silva 126
Viviane Prado Buiatti
Vilma Aparecida Souza

PROPOSTA EDUCACIONAL EM RELAÇÃO À PESQUISA E
LEVANTAMENTO DE DADOS ENVOLVENDO A EDUCAÇÃO
ESPECIAL, NO MUNICÍPIO DE ITUIUTABA-MG [TC]
Cláudia Lúcia da Costa 137
Gustavo Araújo de Carvalho

O SUPERVISOR ESCOLAR E SUAS AÇÕES NA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA 145
Marcia Maria Alves da Rocha
Genis Alves Pereira de Lima

DIREITO À CIDADANIA: SEGURIDADE DO TRABALHO E DA
EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE
[RE] 155
Naiara Sousa Vilela

A ALEGRIA DA MÚSICA NA SALA DE AULA [RE] 161
Sara Jane Rezende Ribeiro Coimbra

EIXO 5 – DIVERSIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR

UMA (DES)CONSTRUÇÃO DE CINDERELA: A EXPERIÊNCIA DA
IMPROVISAÇÃO CÊNICA COM ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS NA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
ESPECIAL RISOLETA NEVES 165
John Karllus Paula
Karla Natália da Costa
Wenderson Silva Oliveira

TC: Trabalho Completo
RE: Resumo Expandido

Ressalva: Os textos apresentados são de criação original dos
autores, que responderão individualmente pelos mesmos.

**INCLUSÃO: A IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO
INCLUIR EM UMA ESCOLA ESTADUAL REGULAR DE ITUIUTABA-MG A
PARTIR DE 2006**

Kelen Aparecida Pereira

Fundação Educacional de Ituiutaba – FEIT

kelenpereira28@hotmail.com

Flávio Alves dos Santos

Universidade Federal de Uberlândia/FACIP

flavioifsta@hotmail.com

RESUMO

Este artigo propõe analisar a implantação e implementação do Projeto Incluir em uma escola Estadual na cidade de Ituiutaba-MG a partir de 2006. A pesquisa norteou-se pela problemática: Como ocorreu o processo de implantação e implementação do Projeto Incluir na escola? Quais as dificuldades enfrentadas pela escola? Quais foram as mudanças percebidas a partir da implantação do Projeto? O referencial teórico embasou-se por Mantoan (2009) e Fávero (2004), além dos documentos: Declaração de Jomtien (1990), Declaração de Salamanca (1994), LDB 9394/96 (1996), Declaração de Guatemala (1999) e o Projeto Incluir (2005). Trata-se de uma pesquisa qualitativa exploratória, por meio de um estudo de caso, uma vez que é uma descrição da realidade da escola, trabalhando com os valores institucionais, e levando em consideração as variáveis, de modo a analisar a escola de forma geral e suas particularidades. Como instrumento de coleta de dados foram utilizados questionários, conversas informais e fotografias. O público-alvo da pesquisa foram os professores, a diretora e a monitora da escola. Percebe-se que a partir da implementação do Projeto Incluir em 2006, o processo de inclusão tem ocorrido de forma mais efetiva, houve maior preocupação com a formação continuada dos professores e com a mudança na estrutura física da escola. Porém, a escola ainda enfrenta muitos problemas, sendo eles de origem financeira e no que se refere à concepção dos professores ao processo de inclusão.

Palavras-Chave: Inclusão. Projeto Incluir. Ensino Regular.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como proposta analisar o processo de implantação e implementação da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em uma escola estadual regular de Ituiutaba-MG, por meio do Projeto Incluir, a partir de 2006. A

escolha do tema surgiu no decorrer de formação acadêmica, quanto ao realizar os estágios em algumas escolas regulares de Ituiutaba, foram observadas diversas dificuldades encontradas pelas escolas em realizar o processo de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais.

Diante disso, instigados em descobrir como foi o processo de inclusão a partir de 2006 quando foi implementado o Projeto Incluir em Minas Gerais, proposto pelo governo do estado de Minas Gerais, por meio da Secretaria de Estado da Educação. Outro fator que contribuiu para a escolha do tema foram as discussões e os conhecimentos adquiridos em algumas disciplinas que abordavam o processo de aprendizagem de crianças com necessidades educacionais especiais; os documentos legais que asseguram o acesso e a inclusão das crianças especiais nas escolas regulares; os conhecimentos adquiridos sobre a dificuldade dos alunos surdos ao estudarem em escolas regulares; e o estudo sobre o Projeto Incluir na disciplina Saberes e Práticas da Educação Inclusiva na instituição em que a autora desta pesquisa estudou.

A pesquisa teve como problemática: Como ocorreu o processo de implantação e implementação do Projeto Incluir na escola? Quais as dificuldades enfrentadas pela escola? Quais foram as mudanças percebidas a partir da implantação do Projeto? Como aporte teórico se utilizou Mantoan (2009) e também Fávero (2004).

Os documentos legais que subsidiaram a pesquisa foram a *Declaração de Jomtien* (1990), aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos na cidade de Jomtien na Tailândia no período de 5 a 9 de Março de 1990. A *Declaração de Salamanca* (1994), aprovada durante a Conferência Mundial de Educação Especial, de 7 a 10 de junho de 1994, que trata das mudanças referentes aos direitos à educação, reconhecendo a necessidade e urgência em se providenciar educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais no sistema regular de ensino. A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96*, que apresenta um capítulo especialmente voltado para orientações sobre a Educação Especial. A *Declaração de Guatemala* (1999), celebrado na Guatemala, em maio de 1999, foi aprovada pelo Congresso Nacional, por meio do Decreto Legislativo n.º 198, de 13 de junho de 2001, e promulgado pelo Decreto n.º 3.956, de 08 de outubro de 2001, da Presidência da

República, a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. E o *Projeto Incluir* (2005), implantado em 2005 no estado de Minas Gerais e em 2006 na cidade de Ituiutaba – MG, que tem o objetivo de *Organizar as escolas públicas comuns para receber e atender com qualidade a diversidade de seus alunos, tornando-as verdadeiramente inclusivas*¹.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa exploratória, por meio de um estudo de caso, uma vez que é uma descrição da realidade da escola, trabalhando com os valores institucionais, e levando em consideração as variáveis, de modo a analisar a escola de forma geral e suas particularidades. Como instrumento de coleta de dados foram utilizados questionários e conversas informais.

O público-alvo da pesquisa foram os professores, a diretora e a monitora de uma escola estadual de ensino regular da cidade de Ituiutaba-MG. Fizemos um estudo da trajetória histórica do processo de inclusão e do Projeto Incluir e apresentamos o caminho metodológico da pesquisa, analisando os dados encontrados. Finalizamos com algumas considerações a partir dos achados da pesquisa.

TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO PROCESSO DE INCLUSÃO

Ao realizar uma retomada da história da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, verificamos que a mesma é bem recente no Brasil. As políticas de implementação e os documentos legais começam a fazer parte do cenário nacional somente na segunda metade do século XX. Os primeiros documentos que sugerem ações referentes à inclusão foram: a 1ª Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei n. 4.024/61, que dispôs que a educação é direito de todos e recomendou a integração da educação especial ao Sistema Regular de Ensino. Dez anos mais tarde, a Lei 5692/71, alterou em parte, a referida LDB, reafirmou a necessidade de inclusão e acrescentou a necessidade de tratamento adequado aos sujeitos com necessidades especiais. Em 1981, foi instituído pela ONU (Organizações das Nações Unidas), o ano Internacional das Pessoas com Deficiência que levantou a bandeira da igualdade de oportunidades para

¹ Secretaria do Estado de Educação, ambiente virtual de ensino, disponível em: <http://200.198.28.154/sistema44/index.asp?ID_PROJETO=40&ID_OBJETO=280585&ID_PAI=280367&AREA=ATRIBUTO>. Acesso em: 5 set. 2012.

todos. Nos anos seguintes encontramos na Constituição Federal de 1988 também determinações sobre os direitos para as pessoas com necessidades educacionais especiais. Essa Constituição, em seu artigo 208, inciso III, aponta como dever do Estado, o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente, na Rede Regular de Ensino.

Há mais de trinta anos as diversas nações, dentre elas o Brasil, participaram da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien na Tailândia no período de 5 a 9 de março de 1990, na qual foi aprovada a Declaração de Jomtien (1990), que afirma que “toda pessoa tem direito a educação”. Discutiu-se a necessidade de universalizar o acesso à educação e promover a equidade, propiciando um ambiente adequado à aprendizagem, fortalecendo alianças entre as políticas públicas, concentrando a atenção na aprendizagem e ampliando os meios e o raio de ação da educação básica.

Em 1994, a Declaração de Salamanca, aprovada durante a Conferência Mundial de Educação Especial, de 7 a 10 de junho de 1994, reafirmou o compromisso para com a educação para todos, firmado em 1990 com a declaração de Jomtien (1990), e reconheceu a necessidade de urgência e a providência de educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino.

Promulgada em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9.394/96, dedicou um capítulo inteiro à educação especial, mostrando a importância de alunos com necessidades educacionais especiais estudarem em escolas regulares. Com a promulgação dessa lei, o acesso do aluno foi garantido preferencialmente na rede regular de ensino; ainda garantiu os serviços de apoio especializados quando necessários e o atendimento em escolas ou serviços especializados quando não há possibilidade de inclusão do aluno na escola regular. A lei assegura ainda um sistema de ensino com professores especializados, currículos adaptados, métodos, técnicas e recursos próprios para auxiliar a inserção e a permanência do aluno especial na escola.

Celebrado na Guatemala, em maio de 1999, foi aprovada pelo Congresso Nacional, por meio do Decreto Legislativo n.º 198, de 13 de junho de 2001, e promulgado pelo Decreto n.º 3.956, de 08 de outubro de 2001, da Presidência da

República, a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

Em 2005 é implantado em Minas Gerais o Projeto Incluir, pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), tem como finalidade organizar escolas públicas regulares em condições de atender os alunos com necessidades especiais e transtornos globais do desenvolvimento.

PROJETO INCLUIR: algumas considerações

Em 2005 é implantado em Minas Gerais o Projeto Incluir, pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), que tem como finalidade organizar escolas públicas regulares em condições de atender os alunos com necessidades especiais e transtornos globais do desenvolvimento. A Secretaria Municipal de Educação (SEE) pretende que cada município conte com, pelo menos, uma escola estadual (ou municipal quando não houver escola estadual) devidamente preparada para o atendimento à inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais. O projeto prevê visitas periódicas de profissionais das escolas especiais em escolas regulares nas quais o estudante se encontra incluído. Outra ação do projeto é disponibilizar profissionais capacitados, como intérprete, para dar apoio a alunos com quadro de surdez, viabilizando o processo de comunicação pela Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Outro apoio é a instrução sobre Códigos Aplicáveis, que deverá ser ministrada por profissionais capacitados para o uso do Sistema Braille Integral, do Código Matemático Unificado e do Código para a Comunicação Alternativa para alunos de baixa visão, cego e surdocego. Para complementar, o documento orienta a implantação de oficinas Pedagógicas de Formação e Capacitação Profissional e Sala de recursos com a missão de apoiar o professor da escola de origem do aluno; atender alunos de várias escolas da região e usar equipamentos pedagógicos.

Nesse sentido, percebemos que a estrutura arquitetônica da escola para que se efetive a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais vai muito além de uma estrutura adaptada, uma vez que deve ser planejada e projetada para atender às especificidades dos alunos.

Outro aspecto a ser abordado no projeto diz respeito à formação de professores e profissionais da educação. Segundo Costa (2011. p. 3), é

Na escola e na sala de aula, que as diferenças, geralmente, se tornam mais evidentes, exigindo dos professores, conhecimentos mais densos sobre as especificidades e peculiaridades dos alunos, fato esse que requer capacitação específica. A referida formação inicial deve capacitar os docentes das escolas comuns, para a compreensão e a vivência do paradigma da diversidade, procurando construir uma nova proposta educacional, que atenda a todos os alunos, em suas especificidades e diferenças.

Ainda, de acordo com Costa (2011. p.4),

Há um grave problema na formação dos professores, que reside no modo tradicional ainda em vigor nos currículos de formação do corpo docente em que é a forma como é criado o saber, produzido o conhecimento e posteriormente transmitido. Esta situação não foge na formação dos professores. Mesmo, após todas as transformações que ocorrem no processo da inclusão, percebe-se que nos currículos de preparação para a formação dos licenciados, pouco se mudou.

Segundo o exposto acima, a formação de professores é um dos obstáculos no processo de inclusão de forma efetiva nas escolas regulares. É preciso ser pensado em um currículo para os cursos de formação de professores que oportunizem reflexões acerca do processo de inclusão.

No que se refere à formação de professores, o Projeto Incluir destaca:

Os Professores da rede pública mineira são capacitados, em várias áreas da deficiência, por instituições parceiras e pelos Centros de Apoio e Atendimento às Pessoas com Surdez/CAS e Centros de Apoio à Pessoa com Deficiência Visual/CAP, do Estado de Minas Gerais. (MINAS GERAIS, 2005).

De acordo com o que o Projeto Incluir propõe, a formação dos profissionais deve ocorrer em serviço, para atender às especificidades das diferentes áreas das deficiências, não contempladas na formação inicial dos profissionais da educação.

O PROJETO INCLUIR EM UMA ESCOLA ESTADUAL REGULAR NA CIDADE DE ITUIUTABA-MG: caminho metodológico da pesquisa e análise dos dados

Trata-se de uma pesquisa qualitativa exploratória, um estudo de caso, pois é uma descrição da realidade da escola, levando em consideração os valores institucionais e as variáveis, analisando a escola como um todo e suas particularidades.

Segundo Godoy (1995, p.58) a pesquisa qualitativa exploratória é aquela que considera:

O ambiente como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave; possui caráter descritivo; o processo é o foco principal de abordagem e não o resultado ou o produto; a análise dos dados foi realizada de forma intuitiva e indutivamente pelo pesquisador; não requereu o uso de técnicas e métodos estatísticos; e, por fim, teve como preocupação maior a interpretação de fenômenos e a atribuição de resultados.

Como instrumento de coleta de dados foram utilizados questionários e conversas informais. O público-alvo da pesquisa foram os professores, a diretora e a monitora de uma escola estadual de ensino regular da cidade de Ituiutaba - MG.

Para a construção dessa pesquisa, escolhemos inicialmente 2 escolas estaduais, entre 38 escolas públicas da cidade de Ituiutaba-MG, sendo 31 escolas de ensino fundamental e 7 escolas de ensino médio estaduais e municipais. A escolha se justifica por serem as pioneiras em relação à inclusão na cidade Ituiutaba - MG. Com o objetivo de resguardar a identidade das escolas passamos a denominá-las como escola A e B.

Ao iniciar a pesquisa, estivemos na escola B, que se mostrou resistente em participar da pesquisa. Várias tentativas de convencimento foram realizadas, porém não obtivemos sucesso. A profissional responsável pela gestão da escola informou que por motivo de falta de tempo não poderia participar da pesquisa. Já a escola A se mostrou receptiva se colocando à disposição desde a primeira visita. A diretora agendou uma nova visita para a semana seguinte alegando que os professores estavam em formação continuada em Códigos Aplicáveis do Sistema Braille Integral, do Código Matemático Unificado e o Código para a Comunicação Alternativa para alunos de baixa visão, cego e surdocego na cidade de Belo Horizonte – MG.

Em nova visita no dia seguinte, mesmo sem a presença dos professores, tive a oportunidade de estabelecer uma conversa informal com a diretora. Foram feitos vários

questionamentos como: Há quanto tempo ela trabalha na instituição? Qual o motivo da escolha da escola A ser polo do Projeto Incluir? Quais dificuldades encontradas em trabalhar em uma escola regular que se torna inclusiva a partir da implantação do Projeto Incluir em 2006? Foi solicitada sua participação em cursos de formação específicos na área de inclusão? A participação em cursos de formação foi oferecida pela Secretaria de Estado da Educação – SEE, ou partiu de iniciativa própria? Quais mudanças foram possíveis observar na estrutura física da escola a partir da implantação do projeto em 2006?

A partir dos questionamentos a diretora relatou que trabalha na instituição há trinta anos. Para a escolha da escola, a SEE teve como critério considerar a região onde a escola se localiza como zona de alto risco. No que se refere às dificuldades encontradas em trabalhar em uma escola com o Projeto Incluir, a diretora confidenciou que ela tinha uma “aversão”² em trabalhar com crianças com necessidades educacionais especiais, e que esse sentimento foi se modificando no decorrer do processo de inclusão, por meio das experiências vivenciadas na escola e pela formação continuada que ela participou. Para compreender o processo de resistência em trabalhar com a inclusão recorremos a Mantoan (2009, p. 25):

Os professores comuns consideram-se incompetentes para atender às diferenças nas salas de aula, especialmente aos alunos com deficiência, pois seus colegas especializados sempre se distinguiram por realizar esse atendimento e exageraram na valorização de suas competências.

Acreditamos que os fatores acima apresentados têm contribuído para que muitos profissionais tenham resistência ao processo de inclusão.

Em resposta a suas angústias, a diretora relatou que por iniciativa própria procurou uma especialização em ensino especial fora da cidade de Ituiutaba. Em consequência dessa especialização teve oportunidade de trazer para Ituiutaba-MG uma sala de extensão do curso de especialização de Uberlândia-MG, para qualificação de professores. Em 2005, quando a SEE entrou em contato com a escola apresentado a proposta do Projeto Incluir, alguns professores já se anteciparam procurando cursos de

² Expressão utilizada pela própria diretora.

formação e, posteriormente, com a implantação do Projeto em 2006, a SEE disponibilizou cursos.

No que se refere à estrutura física da escola, a diretora disse que primeiramente foram construídas rampas de acesso, e foi desenvolvido um projeto para construção de uma Sala de Recurso chamada AEE (Atendimento Educacional Especializado). Por não ter conseguido verba para a construção, foi utilizada uma sala já existente na escola, porém sem as condições adequadas no que se refere ao espaço. Quanto aos materiais pedagógicos, no início da implantação a escola teve muita dificuldade, pois os materiais disponibilizados pela SEE eram insuficientes. Porém, os profissionais da escola diante da necessidade se propuseram a confeccionar materiais alternativos. A diretora disse também que para atender a necessidade de materiais específicos para a sala de AEE, há alguns anos a SEE passou a disponibilizar verbas que anualmente vem para a escola destinadas exclusivamente para compras de materiais pedagógicos para as salas de AEE.

Para a coleta de dados junto aos professores e a monitora foi construído um questionário com 15 perguntas, sendo 9 perguntas fechadas e 6 perguntas abertas. Foram 9 perguntas relacionadas à identificação dos sujeitos e 6 perguntas relacionadas ao Projeto Incluir. Aplicamos 13 questionários entre os profissionais da educação na escola A, porém somente obtivemos resposta de 5 questionários. Ao refletirmos sobre o motivo da não devolução dos questionários, concluímos que há um descaso por parte dos professores em participar da pesquisa.

Ao analisar os questionários no que se refere à identificação dos sujeitos, os dados apontam que participaram da pesquisa 4 mulheres, sendo 3 professoras e uma monitora com idades superiores a 46 anos, todas com nível superior completo e 1 homem, intérprete de Libras com 23 anos e nível médio e em processo de graduação em nível superior. Quanto ao tempo de exercício da profissão na escola pesquisada, pudemos perceber que há uma diversidade entre eles. Encontramos profissionais que trabalham na instituição há trinta anos e outros que trabalham pouco mais de um ano. Portanto, temos profissionais com grande experiência e profissionais inexperientes.

Quanto à formação inicial dos professores para trabalharem com alunos com necessidades educacionais especiais, Costa (s/d, p.3) afirma que a:

Formação inicial deve capacitar os docentes das escolas comuns, para a compreensão e a vivência do paradigma da diversidade, procurando construir uma nova proposta educacional, que atenda a todos os alunos, em suas especificidades e diferenças.

Porém, pela idade e tempo de experiência da maioria dos sujeitos pesquisados, a formação inicial deles se deu por meio de um currículo que não tinha os conhecimentos sobre a inclusão como a autora acima escreve, pois o estudo sobre inclusão nos cursos de formação é uma prática recente.

Ao analisarmos as respostas dos questionários no que se refere ao Projeto Incluir, todos os sujeitos da pesquisa afirmaram conhecer e participar do projeto. Afirmaram também já ter trabalhado com alunos com necessidades educacionais especiais. Quando questionados sobre a viabilidade da implantação do projeto afirmaram que não há clareza no que se refere aos benefícios do projeto; alguns acreditam que é necessário, porém não veem viabilidade.

Pelos questionamentos sobre as mudanças ocorridas na escola a partir da implantação do projeto, não há um consenso entre os pesquisados, como se pode verificar no Quadro 1.

Quadro 1 – Mudanças ocorridas na escola após a implantação do Projeto Incluir

Mudanças	Perceberam	Não perceberam
Mudanças na Estrutura física	3	2
Mudanças no currículo para atender às especificidades da educação especial	1	4
Práticas pedagógicas	5	0
Formação do corpo docente	3	2

Fonte: Dados do questionário aplicado.

No que se refere à formação específica para atendimento às necessidades educacionais especiais, questionamos sobre quais cursos os sujeitos pesquisados haviam feito. Foram feitos cursos em Braille (2 sujeitos); Libras (4 sujeitos) e Deficiência mental (1 sujeito). O que demonstra que a escola conta, mesmo que de forma reduzida, com profissionais capacitados para atender a algumas especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

No que diz respeito às práticas pedagógicas, todos os sujeitos acreditam que ocorreram mudanças. Fizemos um recorte das respostas que se referiam aos questionamentos sobre as mudanças nas práticas e apresentamos a seguir: trabalhar com o lúdico; aprender a lidar com as diferenças; atendimento diferenciado; plano pedagógico diferenciado; trabalho diferenciado. Percebemos que os professores acreditam que devam ocorrer mudanças nas práticas, porém não relacionam essas mudanças com as do currículo, pois ao mesmo tempo afirmam que não houve mudanças neste.

A análise do quadro acima nos oportuniza vários questionamentos: Como podemos mudar as práticas pedagógicas sem passar pela mudança do currículo? Sem pensar na mudança da estrutura da escola e sem passar por uma formação docente? Como mudar a prática sem formação? Utilizando o senso comum?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos as análises dos dados da pesquisa realizada em uma escola estadual regular de ensino na cidade de Ituiutaba – MG que passou a fazer parte do Projeto Incluir a partir de 2006, quando foi implantado na cidade, procuramos dar respostas aos questionamentos levantados ao propormos a pesquisa. Retomamos os questionamentos e discutimos sobre os “achados”. Como ocorreu o processo de implantação e implementação do Projeto Incluir na escola? Quais as dificuldades enfrentadas pela escola? Quais foram as mudanças percebidas a partir da implantação do Projeto? Procuramos ainda atender ao objetivo proposto que foi conhecer o Projeto Incluir e processo de implantação e implementação do mesmo em uma escola estadual regular na cidade de Ituiutaba – MG. A pesquisa nos permite concluir que o Projeto Incluir tem contribuído com o processo de inclusão na escola pesquisada. Por se tratar de um processo que vem ocorrendo desde 2006, podemos dizer que já é possível perceber alguns avanços, porém tem muito a caminhar para chegar a oferecer um processo de inclusão que vá muito além da inserção do aluno com necessidades educacionais especiais na escola regular. O processo de implementação do Projeto Incluir na escola pesquisada esbarra com a falta de recursos, falta de formação

específica dos educadores, resistência dos educadores em reconhecer que o aluno com necessidades educacionais especiais pode ser incluído de forma efetiva em uma escola regular de ensino, podendo participar de atividades do cotidiano da escola, falta de um currículo que atenda às especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Em nossa trajetória de pesquisa e discussão dos dados encontrados, entendemos que foi possível aprimorar nossos conhecimentos acerca do Projeto Incluir e sobre o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996.

CEZAR, Ana Maria Roux Valentini Coelho. **Método do Estudo de Caso (Case Studies) ou Método do Caso (Teaching Cases)?** Uma análise dos dois métodos no Ensino e Pesquisa em Administração. 2005. Disponível em: <http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCSA/remac/jul_dez_05/06.pdf>. Acesso em: 13 maio de 2012.

COSTA, Gelda Gonçalves. **Projeto Incluir: educação inclusiva sua implementação nas escolas do estado de Minas Gerais, um olhar do professor regente, os aspectos da formação acadêmica e a realidade do trabalho em sala de aula**. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/imprensa/noticias/2161-secretaria-de-estado-de-educacao-discuteeducacao-inclusiva>>. Acesso em: 24 abr. 2012.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Tailândia, 1990. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/Declaracao_Jomtien>. Acesso em: 25 maio 2011.

DECLARAÇÃO DE GUATEMALA. **Departamento de assuntos jurídicos internacionais**. Disponível em: <<http://www.oas.org/juridico/portuguese/treaties/A-65.htm>>. Acesso em: 03 ago. 2010.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Necessidades Educativas Especiais – NEE In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso em: Qualidade – UNESCO**. Salamanca/Espanha: UNESCO, 1994.

MANTOAN, Maria Tereza. **O Direito à Diferença na Igualdade de Direitos.**
Disponível em: < <http://www.bengalalegal.com/mantoan> >. Acesso em: 13 maio 2012.

MINAS GERAIS. **Projeto Incluir.** Diretrizes da Educação Inclusiva. Belo Horizonte:
DESP/SEE. 2006.

LIBRAS EAD: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NA INCLUSÃO DOS ALUNOS SURDOS

Marisa Dias Lima – UFU

marisalima@faced.ufu.br

Márcia Dias Lima – UFU

marcia@faced.ufu.br

Letícia de Sousa Leite – UFU

leticia@faced.ufu.br

RESUMO

Este artigo tem por finalidade de evidenciar a importância da formação de professores em Libras (Língua Brasileira de Sinais) para atuar na inclusão dos alunos surdos. A fim de assegurar o princípio da igualdade de oportunidade à educação para todos, o professor deve ser o mediador junto aos alunos surdos, promovendo assim, a acessibilidade comunicativa em Libras. O processo de educação no contexto da diversidade exige muita dedicação e uma formação adequada dos profissionais envolvidos no cotidiano escolar. O presente trabalho tem como objetivo geral apresentar a relevância do Curso de Aperfeiçoamento em Libras na capacitação dos profissionais da rede pública de ensino para que os mesmos atuem na educação inclusiva, principalmente, com os alunos surdos. Especificamente, pretende-se investigar a contribuição desse curso de formação continuada para que os professores possam oferecer uma educação de forma eficiente, de qualidade e que atenda às particularidades educacionais dos alunos surdos. O procedimento metodológico se constituiu na análise da participação dos professores que atuam na rede pública de ensino. Para contribuir em nossa reflexão sobre as percepções da formação continuada em Libras para os professores e, além de analisar os dados, fundamentamo-nos em trabalhos como os de Skliar (2006), Rebouças (2009) Maia (2002) dentre outros; e ainda alguns documentos oficiais, tais como, a Lei 10.436/02 e o Decreto 5.626/05 que motivaram nossas discussões. Os resultados dessa pesquisa lançam luz à necessidade de cursos de formação continuada que preparem os professores para atuar na diferença, em especial na educação e inclusão dos alunos surdos.

Palavras-Chave: Formação de professores; Libras EaD; Alunos Surdos; Inclusão Escolar.

INTRODUÇÃO

A inclusão não pode ser concebida como mera inserção, alocação, integração do aluno Surdo no espaço escolar, mas como aquela que atente à diversidade e contemple

conhecimentos sobre as especificidades de todos os alunos. (PORTARIA nº 555/2007/MEC). Apesar de todo acolhimento e simpatia por colegas e professores ouvintes, há necessidade de buscar o conhecimento que realize um trabalho de valorização das diferenças, pautado no desenvolvimento biopsicossocial do indivíduo e seu preparo para estar inserido no contexto social (LORENZETTI, 2002, p.8).

Nessa perspectiva, observamos que a Língua ocupa um papel fundamental nas relações dos sujeitos ao promover a comunicação entre Surdos e ouvintes. Uma Língua que não somente favoreça a comunicação entre todos, mas principalmente a aquisição do conhecimento (Língua Brasileira de Sinais – L1: primeira língua e Língua Portuguesa – L2: segunda língua). Ao discutir sobre a Educação dos Surdos, enfocamos na formação dos professores, em Libras, para efetivar uma comunicação que acessibilize os conteúdos ministrados na língua materna de tais alunos.

Na discussão sobre a educação dos surdos, é preciso levar em conta as necessidades e dificuldades linguísticas de tais alunos a fim de efetivar a comunicação entre professores e alunos – surdos e ouvintes – no contexto da sala de aula. Atualmente, entende-se que na educação do aluno surdo o seu direito está fundamentado na aquisição da língua materna, a Língua Brasileira de Sinais, antes de iniciar a aprendizagem da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita. Diante da aquisição da Libras enquanto primeira língua (L1), os alunos surdos têm condições de desenvolvimento na Língua Portuguesa como segunda língua (L2), uma vez que os surdos não possuem a aquisição natural da linguagem oral.

O processo de educação no contexto da diversidade exige muita dedicação e uma formação adequada dos profissionais envolvidos no cotidiano escolar. Em se tratando da educação dos alunos surdos inseridos no contexto de sala de aula inclusiva, entendemos que os caminhos até então percorridos nos mostram que há muito por ser feito com relação à formação dos professores. No entanto, apesar dos impasses e das dificuldades diagnosticadas, a proposta é promover a construção de conhecimentos relacionados à totalidade que a docência representa, formando e capacitando os profissionais da educação para lidar com as demandas educacionais e sociais.

Por muitas vezes os professores são encaminhados para a sala de aula desconhecendo as particularidades dos alunos, sem receber formação adequada. Ao levar em conta que o aluno surdo apresenta uma condição linguística diferente é preciso que os educadores estejam preparados para desenvolver estratégias assertivas, oportunizando que as diversas esferas simbólicas sejam utilizadas para a construção de um novo conhecimento a partir da Libras. Essas considerações permitem evidenciar que se torna necessário fomentar o desenvolvimento de cursos de formação de professores que os preparem para trabalhar com os alunos surdos, rompendo com as barreiras comunicativas ao acessibilizar os conteúdos de ensino em Libras.

O presente artigo tem por finalidade evidenciar a importância da formação de professores em Libras para atuar na inclusão dos alunos surdos. Como objetivo geral, apresentamos a relevância do Curso de Aperfeiçoamento em Libras na capacitação dos profissionais da rede pública de ensino para que os mesmos atuem na educação inclusiva dos alunos surdos. Por considerar que a educação desses alunos ultrapassa a questão da Língua de Sinais, é preciso desenvolver discussões teóricas que conduzam o professor à reflexão sobre questões pertinentes à educação de pessoas surdas, bem como fornecer um espaço para reflexão e discussão, que melhor atendam a prática pedagógica e as necessidades de aprendizes surdos.

O procedimento metodológico se constituiu na análise da participação dos professores que atuam na rede pública de ensino. Para contribuir em nossa reflexão sobre as percepções da formação continuada em Libras para os professores e, além de analisar os dados, fundamentamo-nos em trabalhos como os de Skliar (2006), Rebouças (2009) Maia (2002) dentre outros; e ainda alguns documentos oficiais, tais como, a Lei 10.436/02 e o Decreto 5.626/05 que basearam nossas discussões.

Para fins didáticos, este estudo está organizado em cinco partes, sendo que primeiramente, explicitaremos as nossas leituras a respeito da temática envolvendo a acessibilidade e comunicação em Libras. Posteriormente, abordaremos a contribuição da Educação a Distância na formação de professores. Depois, apresentaremos o Curso de Aperfeiçoamento em Língua Brasileira de Sinais - EaD. Em seguida, as análises e

discussões abordando as percepções dos professores sobre o curso e, por fim, as nossas considerações finais.

ACESSIBILIDADE E COMUNICAÇÃO EM LIBRAS

A Escola Inclusiva surgiu para viabilizar o acesso à Educação para todos os alunos. No entanto, inúmeros grupos minoritários, como os surdos, por exemplo, continuam encontrando inúmeras barreiras, entre elas a de comunicação e, portanto, ficando alheios ao conhecimento e à educação uma vez que a Instituição Escolar ainda está em processo de adequação, preparação e adaptação para acolher a todos indistintamente. O que impera atualmente na maioria das instituições públicas de ensino é a educação inclusiva em que os alunos surdos são inseridos com os alunos ouvintes em sala de aula comum, e a língua de instrução é a Língua Portuguesa, mediada pelo profissional intérprete de Libras.

Na prática, em função da ausência de um currículo elaborado a fim de atender as necessidades linguísticas dos alunos surdos e da formação de professores, as propostas educacionais vigentes não contribuem para o pleno desenvolvimento de tais educandos. O Decreto nº 5.626/05 deixa bem claro, no seu artigo 14, capítulo IV, inciso II:

Ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos; assim como no inciso V: apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos.

Apesar do respaldo da Lei 10.436/2002 e do Decreto supracitado, a Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000, estabelece a acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização. Ainda assim existe a necessidade de se desconstruir concepções clínicas que permanecem arraigadas no inconsciente das relações entre Surdos e ouvintes. Em tais convicções equivocadas, é defendida a visão clínica do sujeito surdo relacionado a algum defeito, da necessidade de ser consertado, e, no caso da não adaptação aos parâmetros aceitos pela normalidade, tal sujeito pode ser considerado como incapaz ou de apresentar outros problemas de ordem neurológica e não específica.

Concordamos com Skliar (1997) em sua afirmativa,

Percebe-se, contudo, concretamente, a necessidade de uma transformação objetiva quanto às atitudes, aos estereótipos e aos imaginários sociais que correspondem ao poder e ao saber clínico/terapêutico; transformação essa que implica toda uma desconstrução das grandes narrativas e dos contrastes binários (Bauman, 1991; Silva, 1995) presentes nessa educação; uma trajetória que implica, também, toda uma revisão sobre questões relacionadas com as identidades, as linguagens e o multiculturalismo dos surdos.

Os profissionais e os educadores que estão envolvidos na educação dos alunos surdos precisam buscar conhecimentos e informações para transformar tais concepções em posturas críticas e reflexivas. Assim, será possível perceber como ocorrem as múltiplas experiências visuais dos Surdos no contexto sociocultural. Estes precisam ter a oportunidade de construir sua própria identidade de maneira espontânea e autônoma, enquanto sujeitos coparticipes em seu processo educativo. Uma escola inclusiva com professores conscientes das inúmeras diferenças no contexto escolar, sabedores da Libras e das particularidades que envolvem a educação dos alunos surdos, interessados, participativos e competentes, terá melhores condições de promover uma educação em busca da melhoria do ensino para os alunos surdos.

CONTRIBUIÇÃO DA EAD NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As questões que envolvem o pressuposto de uma educação inclusiva que considere as necessidades educacionais de todos os alunos aparece em diferentes estudos e pesquisas. A principal delas diz respeito à formação dos professores e na falta de preparo desse profissional. Skliar (2006, p.31) traz algumas considerações, em relação ao “estar preparado”:

Afirma-se que a escola e os professores não estão preparados para receber os “estranhos”, os “anormais” nas aulas. Não é verdade. Parece-me ainda que não existe nenhum consenso sobre o que signifique “estar preparado” e, muito menos, acerca de como deveria se pensar a formação quanto às políticas de inclusão propostas em todo o mundo.

Diante da necessidade da formação, a autora Rebouças (2009) nos leva a considerar que “a profissão de professor exige uma grande versatilidade”, visto que tal

profissional requer autonomia e capacidade para traçar planos de intervenção pedagógica em diferentes condições, e para tanto, carece mais do que uma formação acadêmica. Portanto, investir na formação continuada de professores, é uma das melhores formas de sanar as privações relacionadas à educação de alunos surdos no ensino regular, sendo que, quase todos os fatores que interferem no processo de inclusão de tais estudantes estão ligados às atitudes e práticas cotidianas em sala de aula; seja referente à didática do professor, quanto às relações sociais e comunicativas entre o professor e alunos surdos.

Atualmente, os cursos de formação da modalidade EaD têm sido adotados pela maioria dos professores que buscam espaços diversificados de estudo, reflexão e discussões teóricas/metodológicas. Outros fatores contribuem na oferta da Educação a Distância, tais como o aumento das exigências do governo brasileiro, nos últimos anos, pela certificação e ampliação da formação profissional, que se depara com a defasagem nas condições de formação docente no país.

Nessa concepção de ensino mediado pela tecnologia, os cursos de formação continuada ofertados em EaD encontram cada vez mais aceitação pelos professores que buscam se qualificar, além de proporcionar um instrumento de democratização do acesso ao conhecimento, possibilitando a participação plena de pessoas excluídas dos processos educacionais, por questões de horário, localização de moradia ou falta de recursos materiais e outras. (MAIA, 2002).

CURSO DE APERFEIÇOAMENTO EM LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – EAD

Os órgãos governamentais vêm promovendo por meio de resoluções, regulamentação e outros, a implementação do Curso de Libras para a formação continuada capacitando os profissionais da rede pública de ensino para atuar com os alunos surdos. Tal caminho é necessário para uma efetiva mudança nas condições oferecidas pela escola no processo inclusivo desses alunos. Essa proposta se baseia na instrução por meio da Língua Brasileira de Sinais como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa como segunda língua (L2) na modalidade escrita.

Desde o início do ano de 1990, o Ministério da Educação – MEC vem orientando as novas ações nos sistemas educacionais, tendo por base a proposta de Inclusão. Recentemente, as pesquisas do censo escolar demonstraram crescente número das matrículas de alunos surdos no ensino regular, sendo que a maioria deles tem a Libras como meio de comunicação. Nessa direção, diferentes pesquisas ressaltam a importância da Língua Brasileira de Sinais no processo de desenvolvimento de ensino-aprendizagem dos alunos surdos. Contudo, poucos professores dominam a língua materna desses estudantes.

A escola deve atender às necessidades educacionais de seu alunado garantindo a acessibilidade curricular e, conseqüentemente, uma educação de qualidade ao promover diferentes ações. Isso também implica em eliminar as barreiras de acessibilidade comunicacional no ambiente escolar, como prevê a legislação (Decreto nº 5626/05), tendo sempre em mente a necessidade da disseminação da Libras no espaço educacional, a fim de que os sujeitos inseridos nesse processo compreendam a complexidade do sistema linguístico utilizado pelos surdos.

Diante de tal desafio, é essencial o desenvolvimento de programas de formação continuada para professores na aprendizagem da Libras como uma ação importante na transformação do sistema educacional de ensino; em uma proposta inclusiva que considere as particularidades educacionais dos sujeitos surdos. Ressaltamos que o Bilinguismo, enquanto proposta educacional para os alunos surdos, é garantido pela Lei nº 10.436 de 2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626 de 2005.

A respeito disso, a Universidade Federal de Uberlândia – UFU em parceria com o Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial – CEPAE implementou um Curso de Aperfeiçoamento em Língua Brasileira de Sinais na modalidade EaD com o intuito de oferecer formação continuada aos professores da rede pública de ensino que atuam com a educação especial, mais especificamente, com os alunos surdos. Desde a sua primeira edição, o Curso de Aperfeiçoamento em Libras já formou em média 3.550 (três mil, quinhentos e cinquenta) professores de diversas regiões do Brasil.

Este curso tem por objetivo aprimorar o conhecimento dos profissionais da educação sobre a Língua Brasileira de Sinais, efetivando a comunicação entre os professores e os alunos surdos. Além disso, oferece um suporte pedagógico para a aprendizagem da Libras, apresenta discussões teóricas e metodológicas sobre a surdez e suas implicações na educação, e no desenvolvimento de diretrizes gerais para a sociedade quanto à sua formação para atuar no processo educacional das pessoas surdas.

O curso é ministrado na modalidade a distância (EaD) integralmente por meio da web, com duas linhas de ação articuladas, quais sejam: ensino de Libras para a formação continuada/capacitação de professores; produção de conhecimentos, totalizando em 180 horas (cento e oitenta horas). Os conteúdos são organizados em 5 (cinco) unidades de ensino que abordam a introdução da EaD, os conceitos e aspectos introdutórios à Língua de Sinais, a história da educação do surdo, as políticas públicas na educação do surdo, e as concepções de educação do surdo.

A partir da oferta do referido curso de capacitação e do cenário atual na educação dos alunos surdos, surgiu a importância de analisar as percepções dos professores participantes sobre o Curso de Aperfeiçoamento em Libras na modalidade EaD.

ANÁLISES E DISCUSSÕES: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O CURSO

O Curso de Língua Brasileira de Sinais – Libras na modalidade de educação a distância para a formação continuada de professores da rede pública de ensino do país, alcança aproximadamente 1.500 (mil e quinhentos) participantes por edição. Ao final do curso é desenvolvida uma atividade de autoavaliação apresentando questões aos professores referentes às percepções sobre a organização e estrutura do curso, e na influência dessa formação em sua prática de mediação pedagógica, dentre outros questionamentos.

A seguir, selecionamos alguns depoimentos dos professores participantes, para uma breve análise.

A primeira visão que tive acerca do curso era a de que seria muito difícil, trabalhoso e de muita disciplina. Realmente foi um curso que exigiu seriedade, disciplina e responsabilidade, mas o difícil para mim passou a não existir a partir do momento em que consegui realmente me envolver com o curso. Um pouco depois do início do curso tive problema particular. Além disso, tenho uma rotina muito corrida, mas diante da flexibilidade que o curso a distância proporciona consegui finalizar o curso no qual considero que aprendi muito, pois antes do curso não sabia nada acerca da Língua de Sinais, não aprendi tudo, mas aprendi onde buscar as informações corretas, acho que isto é o bastante. Não tive nenhuma dificuldade com a plataforma do curso, considero que foi muito dinâmica, e quando surgia alguma dúvida com relação as atividades eu sempre pedia orientações à tutora. (DEPOIMENTO 1).

Por meio do primeiro depoimento, observamos a eficácia do curso oferecido, uma vez que o participante pontua sobre o seu desconhecimento da Libras ao início do curso e, ao final deste, “considero que aprendi muito”, conforme consta no supracitado. Além disso, alguns pontos merecem destaque no que diz respeito à dinâmica do curso, à organização da plataforma de ensino, à flexibilidade da EaD e à participação da tutora no processo de ensino e aprendizagem do depoente 1 (um).

Para finalizar trago ainda alguns pontos positivos que considere fundamental para o término deste curso: Flexibilidade de entrega das atividades, prontidão da tutora, a metodologia bem motivadora (maravilhosa) e atividades simples, mas que resultam em aprendizagem. (DEPOIMENTO 2).

No excerto do depoimento acima o participante relatou pontos positivos sobre as atividades simples que resultam em aprendizagem. Novamente surge a importância da tutoria no processo de aprendizagem e também a flexibilidade na entrega das atividades. Tais considerações nos permitem observar que o curso atende às expectativas dos participantes, além de não se constituir enquanto um processo pronto e acabado. Ao contrário, a flexibilidade na entrega das atividades considera a particularidade e o ritmo de cada aprendiz.

Considero o meu desempenho satisfatório neste curso, eu já fiz vários cursos de libras e pós em Libras com foco em interpretação em uma instituição renomeada no estado de São Paulo, mas o diferencial deste curso é a metodologia, achei muito interessante, sinais, frases, diálogo, assim é possível mesmo quem não tem um conhecimento básico de

libras ficar por dentro da comunicação desde as primeiras aulas, as leituras complementares são muito boas e fáceis de serem interpretadas, o material como os vídeos para baixar no computador e sempre retornar a visualizá-los são fundamentais, o material é muito bom, e o que enriqueceu muito os meus conhecimentos são as curiosidades do mundo surdo, muito interessante conhecer mais sobre a cultura surda, retornarei ao site para aprofundar, revisar os conhecimentos, houve aumento de vocabulário da minha parte, pois não conhecia vários sinais, esse curso trouxe uma melhor contribuição para os meus conhecimentos, inclusive estou compartilhando esses conhecimentos com um grupo de estudantes de pedagogia no programa escola da família na escola onde trabalho. Vocês estão de parabéns por esse curso ofertado. (DEPOIMENTO 3).

Em relação à metodologia do curso, o terceiro depoimento tece uma crítica positiva e parabeniza de modo geral pelos materiais disponíveis para estudo, pelos vídeos e textos complementares, além de abordar a cultura surda e demais curiosidades do mundo surdo. Podemos perceber pelas narrativas acima que os participantes destacam, a seu modo, a importância do Curso de Aperfeiçoamento em Libras em sua formação enquanto docentes para atuar na educação dos alunos surdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Provenientes de uma formação hábil e superficial, que não consegue atender às especificidades comuns no cotidiano escolar, os professores que atuam com alunos surdos, na maioria das vezes, buscam cursos de formação pela sua necessidade de poder minimizar a dificuldade de trabalhar com a diferença na sala de aula. Logo, urge a formação especializada dos professores para atuar com os alunos surdos dentro de uma sociedade que está constantemente em mudanças, constituída por várias culturas tecnológicas.

Buscamos argumentar neste estudo sobre a relevância de curso de formação de professores que considere a diferença linguística dos alunos surdos. Nesse contexto, a oferta do Curso de Aperfeiçoamento em Libras na modalidade EaD oferecido pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU em parceria com o Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial – CEPAE oportuniza o

conhecimento de aspectos relacionados à educação dos alunos surdos, além do aprimoramento da língua materna de tais sujeitos.

Para tanto, é necessário uma equipe colaborativa para desenvolver a excelência do curso, no qual atuam diferentes agentes: o coordenador, o supervisor, o professor e o tutor; sendo o último responsável por estabelecer o elo entre os professores e os cursistas. Ao retomar o objetivo geral proposto neste trabalho, apresentamos a relevância do Curso de Aperfeiçoamento em Libras na capacitação dos profissionais da rede pública de ensino para que os mesmos atuem na educação inclusiva, principalmente, com os alunos surdos.

Ressaltamos que o Curso de Aperfeiçoamento em Libras na modalidade EaD é considerado um mediador essencial para concretizar a formação continuada dos professores, na perspectiva inclusiva. Os resultados desta pesquisa lançam luz à necessidade de cursos de formação continuada que preparem os professores para atuar na diferença, em especial na educação e inclusão dos alunos surdos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Censo Demográfico 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/>> Acesso em: 15 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Portaria N° 555, de 05 de junho de 2007**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>> Acesso em: 13 nov. 2015.

_____. **Decreto n. 5.626, de 22 de Dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436/02 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, DF. Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 08 nov. 2015

_____. **Lei n. 10.436, de 24 de Abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em <www.planalto.gov.br> Acesso em: 08 de nov. 2015.

_____. **Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos.

LORENZETTI, M. L. A inclusão do aluno surdo no ensino regular: a voz das professoras. **Revista Espaço**. Rio de Janeiro, v. 18/19, 2002/2003.

MAIA, C. **Guia Brasileiro de Educação a Distância**. São Paulo, Esfera, 2002.

REBOUÇAS, L. S. **A prioridade dos docentes surdos para ensinar a disciplina Língua Brasileira de Sinais (Libras) nas instituições de ensino superior após o decreto 5.626/2005**. 2009. Dissertação de Mestrado – UFBA, Salvador, BA. 2009.

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

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONSTRUINDO A ACESSIBILIDADE ATRAVÉS DA MATEMÁTICA

Marcelo Vitor Rodrigues Nogueira
FACIP/UFU
marcelo21211mat233@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho foi elaborado a partir das reflexões suscitadas na disciplina Projeto Integrado de Prática Educativa IV, no Curso de Matemática da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP/UFU). Nele, visamos construir por meio de uma educação matemática crítica a conscientização na comunidade escolar sobre a temática acessibilidade e inclusão. Objetivamos instigar um processo ensino-aprendizagem que proporcione uma matemática que tenha significado e que direcione o aluno a uma reflexão crítica de sua realidade social, implicando educá-los de forma democrática. Embasamo-nos em autores como Skovsmose (2008), D’Ambrosio (2007) e Amado (2013), com a metodologia de pesquisa para a ação e educação matemática crítica, com o intuito de construir com a comunidade escolar uma consciência crítica capaz de fazê-los compreender por meio de sua realidade social o que de fato podemos considerar inclusão.

Palavras-chave: Inclusão. Acessibilidade. Educação matemática.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto de uma pesquisa desenvolvida na disciplina de Projeto Integrado de Prática Educativa II, no Curso de Matemática da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP/UFU). Nele realizamos reflexões sobre a relevância de documentos como Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar que nos possibilitam analisar atualmente a estrutura física da escola e seu funcionamento visando propiciar aos licenciandos um primeiro contato com as instituições escolares.

Objetivamos, por meio da disciplina Projeto Integrado de Prática Educativa IV, cuja finalidade principal é a elaboração de projetos de intervenção pedagógica que proporcionem o estudo da metodologia da pesquisa-ação que se divide em duas vertentes: a pesquisa na ação e a pesquisa para a ação. Esse projeto se encontra na vertente da pesquisa para a ação, na qual torna-se necessário que o investigador “tome

conhecimento de uma situação-problema a fim de agir sobre ela e dar-lhe solução” (AMADO, 2013, p.191).

O projeto “Educação Inclusiva: construindo acessibilidade através da matemática”, apresentou como situação-problema a falta de compreensão sobre como tratar o tema acessibilidade de forma coerente no contexto escolar. Ressaltamos como consequência a ausência de um contexto que compreenda um ensino inclusivo, e propomos, a partir dessa metodologia, um projeto que envolva o conteúdo matemático, estabelecendo uma conexão com a geometria, medidas, ângulos e o desenvolvimento de uma matemática que vise ter uma significância na vida dos alunos em sociedade.

Realizamos, em um primeiro contato com uma escola pública da cidade de Ituiutaba-MG, uma investigação para ação sobre os possíveis problemas enfrentados pela referida instituição de ensino.

Tendo como ponto de partida a análise dos documentos e a descrição do ambiente escolar, fomos movidos pela realidade oposta descrita no Projeto Político Pedagógico e pela falta de utilização de espaços que permitem acessibilidade. Utilizamos desse projeto para a ação para debater e problematizar a falta de um ambiente com acessibilidade e o desenvolvimento de uma educação matemática crítica que configura a conscientização sobre a importância de compreender o espaço físico em que se está inserido.

Em um contato inicial, ao analisar estes documentos que norteiam as propostas e o funcionamento da escola, podemos identificar que apontavam para um ensino de qualidade e uma estrutura física capaz de atender a todas as necessidades educacionais, quanto organizacionais, fazendo uma relação de interação entre escola, alunos e comunidade.

No entanto, adentrando ao ambiente escolar, pudemos analisar sua estrutura e observar que ela continha falhas em sua construção, e não possuía o mínimo de acessibilidade. Possuía somente rampas que são trancadas e se encontram sujas e com materiais que deveriam ser descartados de forma correta, pois são “sucatas”. Observamos assim, que a realidade vivenciada se distancia da proposta descrita no projeto da escola. Essa realidade nos instigou a pesquisar e retratar as inquietudes,

elaborando um projeto para a ação, que visa conscientizar por meio de uma intervenção pedagógica no contexto escolar sobre a importância da acessibilidade e da desobstrução desses locais para os alunos que necessitam, assim como a comunidade em geral poder se locomover.

Buscamos em metodologias nas aulas realizar uma relação entre o ensino de matemática e a acessibilidade, possibilitando ao aluno discutir e refletir criticamente sobre o ambiente que está inserido, e como deve estar preparado para atender às necessidades de quem necessita de um ambiente que possua uma estrutura física acessível às pessoas com deficiência física, oferecendo-lhes situações que possam despertar autonomia intelectual e pessoal por meio do ensino de matemática.

Apoiamo-nos em Freire (2008), que ressalta a importância de partirmos dos saberes dos educandos e respeitar suas especificidades. Para reforçar um ensino que tenha um significado construtivo, baseamo-nos nos Parâmetros Curriculares Nacionais para entender a proposta de um ensino inclusivo. Esse partiria das necessidades e saberes dos alunos, fundamento que deveriam ser seguido, porém não acontece de fato em nossa realidade educacional.

Buscando encontrar um meio para que possamos construir uma solução para uma educação inclusiva, nos baseamos em Skovsmose (2008), com a ideologia de uma educação matemática crítica e democrática, utilizando de seus conhecimentos para uma possível compreensão não apenas do conteúdo mais do meio em que vivemos do constante movimento social que nos engloba.

REFERENCIAL TEÓRICO

A socialização de conhecimentos e saberes entre escola/sociedade e professor/aluno não se efetiva na prática se não há respeito aos conhecimentos que chegam até a escola por meio das práticas sociais e culturais dos alunos em seus meios vividos. Assim, Freire (2008, p. 64) nos diz:

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se

reconhece a importância dos “conhecimentos feitos” com quem chegam à escola.

Analisando a fala de Freire (2008), ressaltamos a importância de respeitar a especificidade dos educandos no processo ensino-aprendizagem, para que possam construir uma educação significativa, que leve em consideração as suas vivências e experiências. Analisando essas vivências, podemos observar que as instituições são orientadas, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que ressaltam que:

[...] o currículo é construído a partir do projeto pedagógico da escola e viabiliza a sua operacionalização, orientando as atividades educativas, as formas de executá-las e definindo suas finalidades. Assim, pode ser visto como um guia sugerido sobre o que, quando e como ensinar; o que, como e quando avaliar.

Compreendemos a necessidade de ter um olhar que não vise apenas o conteúdo proposto ou sua reprodução sem significado, não possibilitando ao aluno desenvolver seu raciocínio ou contribuir para sua formação. Os PCNs (1998) ressaltam a importância de:

Ver as necessidades especiais dos alunos atendidas no âmbito da escola regular requer que os sistemas educacionais modifiquem, não apenas as suas atitudes e expectativas em relação a esses alunos, mas, também, que se organizem para constituir uma real escola para todos, que dê conta dessas especificidades. (PCNs, 1998).

A educação inclusiva configura um papel importante na sociedade. Sanches e Teodoro (2006, p.73) afirmam:

Educação inclusiva não significa educação com representações e baixas expectativas em relação aos alunos, mas sim a compreensão do papel importante das situações estimulantes, com graus de dificuldade e de complexidade que confrontem os professores e os alunos com aprendizagens significativas [...].

Uma das metas e perspectivas deste trabalho é tornar escolas regulares que não tem conhecimento do processo de inclusão escolar mais conscientes da importância dessa temática, capazes de assegurar um ensino de qualidade em que todos os

envolvidos nesse processo possam contribuir de forma significativa, tendo em vista essa intenção. Beyer (2006, p.76) acrescenta que:

O desafio é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isto sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoras dos indesejados estigmas. Ao contrário pondo em andamento na comunidade escolar, uma conscientização crescente dos direitos de cada um.

Analisando o desenvolvimento dessas práticas pedagógicas que viabilizem uma educação que construa um ambiente aprazível capaz de atender às necessidades educacionais, pensamos a partir do ensino de matemática estimular um processo ensino-aprendizagem que seja significativo aos educandos e capaz de criar conexões com o cotidiano e a sala de aula, explorando os ambientes que estão inseridos e criando cidadãos críticos e preparados para atuarem em sociedade.

Nessa perspectiva, pensar em uma Educação Matemática Crítica nos instiga a refletir sobre ensinar uma matemática que tenha significado e que direcione o aluno à criticidade de sua realidade social, o que implica educar de forma democrática. Segundo Skovsmose (2008), para que haja uma educação que seja conduzida com valores democráticos, o processo educacional deverá minimizar as relações de poder em sala de aula, proporcionado ao aluno e ao professor que estabeleçam um diálogo de igualdade.

Já D'Ambrosio (2007) refere-se à interação do indivíduo com a realidade como meio para ir além da sobrevivência.

O conhecimento é gerador do saber, decisivo para a ação, e, por conseguinte é no comportamento, na prática, no fazer, que se avalia, redefine e reconstrói o conhecimento. A consciência é o impulsionador da ação do homem em direção à sobrevivência e à transcendência, ao saber fazendo e fazer sabendo. (D'AMBROSIO, 2007, p. 53).

Por fim, acreditamos que o ensino de Matemática pode contribuir para que se formem cidadãos críticos e conscientes com uma visão que os possibilite por meio de reflexões, opinarem e interferirem em sua realidade.

Nesse sentido, visando construir um projeto que incentive a criticidade em torno da temática acessibilidade e inclusão, partimos do contexto educacional e realidade dos educandos utilizando da operacionalização com o intuito de realizar o processo de reflexão-ação sobre as várias etapas do desenvolvimento do trabalho.

OPERACIONALIZAÇÃO

O projeto terá duração de um semestre, com realização pelo professor de matemática e participação de toda a comunidade escolar.

ETAPA 1: Diálogos entre a escola e os alunos sobre o que é inclusão

O professor deve realizar diálogos com os alunos sobre a temática inclusão, e mediar um debate entre eles, escrevendo em um papel suas percepções, posteriormente após recolher os dados, o mesmo irá ter um ponto de partida, para iniciar a temática inclusão.

ETAPA 2: Múltiplos olhares sobre a acessibilidade

O professor, a partir das respostas, apresentará aos alunos um ambiente acessível através do vídeo Acessibilidade siga a ideia, e debater com eles sobre a importância de um ambiente que seja propício para a utilização de pessoas com deficiência física, objetivando que os alunos reflitam criticamente e troquem experiências que vivenciam afim de que comecem a visualizar matematicamente como adaptar estes ambientes.

ETAPA 3: Permeando pelo ambiente escolar

Realizar um passeio pelo interior da escola possibilitando que os alunos percebam as falhas que a estrutura possui. O professor, tendo consciência das lacunas que o local possui, como portas, rampas, altura das tomadas e espaços muito pequenos como biblioteca, e sala recurso, deverá utilizar de uma fita métrica, e uma folha em branco para que possa fazer algumas anotações sobre o espaço físico da escola.

ETAPA 4: A pesquisa como fonte de informação

O professor deverá utilizar do laboratório de informática para que os alunos pesquisem quais são as medidas necessárias para que se tenha um ambiente acessível, e

comparar os dados pesquisados com os coletados, afim de que o aluno tenha uma visão crítica não somente matemática, mais crítico-social.

ETAPA 5: Construindo a acessibilidade através da matemática

O professor tendo consciência que a rampa da escola foi construída de forma incorreta refletirá, juntamente com os alunos, para chegarem juntos à conclusão que sua inclinação é muito extensa, sendo necessária a construção de mais uma rampa que interligasse à outra. Posteriormente, será utilizado um teodolito para descobrir a altura da primeira rampa e sua angulação.

ETAPA 6: Desenvolvendo habilidades matemáticas

Reprodução da rampa em uma folha quadriculada sendo feita individualmente, e com a ajuda do professor estabelecendo conexões com o ensino de matemática em especial trigonometria.

ETAPA7: Estreitando relações: família, alunos e comunidade escolar

Desenvolver uma palestra com o tema inclusão, discorrendo sobre o tema acessibilidade e explanando aos alunos e familiares a importância de se projetar ambientes acessíveis a toda a comunidade. E mostrá-los como o tema inclusão é amplo e visa atender a vários grupos da comunidade escolar.

A realização desta ação tem como perspectiva a sensibilização da comunidade escolar e dos alunos, transmitindo a toda comunidade e disseminando ações que contribuam para um processo inclusivo no âmbito escolar, estabelecendo uma conexão entre os alunos e o conteúdo proposto, podendo assim ser um meio de diminuir os vários problemas que assolam o meio educacional.

Esperamos, por meio da pesquisa para a ação, contribuir para sensibilizá-los por meio do processo ensino-aprendizagem, pelo menos no ambiente em que atuam. O benefício da pesquisa-ação está no fornecimento de subsídios para o ensino: ela apresenta ao professor informações razoáveis para a tomada de decisões, embora, muitas vezes, de caráter provisório.

Destacamos que essa ação é de suma importância, pois visa, de forma significativa, construir uma interação entre alunos, escola e comunidade, respeitando seu ambiente escolar e social, realizando uma conexão entre eles, levando-os ao desenvolvimento de uma educação crítico e social. Transmitindo uma visão de respeito, sendo esse o foco principal para a construção de uma perspectiva inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste trabalho visou estabelecer uma conexão entre escola, alunos e comunidade, buscando por meio da informação desenvolver uma interação capaz de sensibilizar e estruturar uma linha de pensamento inclusiva capaz de sanar ou minimizar a falta de consciência que a instituição possui, uma vez que não compreende que os poucos meios que ela deveria utilizar para acessibilidade se encontram trancados e com materiais que não foram descartados de forma correta.

Podemos compreender que o desafio de uma escola para todos que é a proposta apontada pelos PCNs (1998) são ainda um desafio que temos se arrastar por algum tempo, já que as instituições ainda não entenderam que a proposta de inclusão não se dá apenas para as pessoas com deficiência física, mas também que possuam deficiência intelectual, podendo assim de forma excludente segregar esses alunos, não permitindo que consigam formular um aprendizado significativo.

Podemos contribuir com a escola que temos, para construir a escola que queremos e assim ter a consciência que podemos sim, fazer a diferença não somente no ambiente escolar, mas em sociedade. A inclusão deverá ocorrer também com uma mudança de postura e uma consciência crítica, não apenas com os alunos, nem pautada em um sentimento de pena, pois ele irá nos impossibilitar de explorar a capacidade criadora e as habilidades de nossos alunos que têm muito a nos ensinar enquanto educadores e cidadãos.

A reflexão crítica desse ambiente nos possibilitou perceber como somos preconceituosos. Realizar esse projeto pode não sanar totalmente o problema da escola, mas minimizará e fazer valer os direitos de quem já os possui e ainda lhes é negado. Por fim, terminamos com uma frase de Freire (2008 p. 94) que nos inspira a pensar sobre o

que me levou a escrever esta proposta: “Me movo como educador porque, primeiro me movo como gente”.

REFERÊNCIAS

AMADO, A. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.) **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73 - 81.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso 20 out.2015.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática** – Elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

REIS, J, F, dos. **Etnomatemática, educação matemática crítica e pedagogia dialógico-libertadora**: contextos e caminhos pautados na realidade sociocultural dos alunos. 2010. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática), Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2010.

SANCHES, I.; TEODORO, A. Inclusão Escolar: Conceitos, Perspectivas e Contributos. **Revista Lusófona de Educação**, v.8, pp. 63-83, 2006.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO NO MUNICÍPIO DE ITUIUTABA-MG

Andréia Demétrio Jorge Moraes

UEMG/Unidade Ituiutaba
deia.demetrio@uol.com.br

Elisangela Carvalho Pontes

UEMG/Unidade Ituiutaba/PAPq
eliscarvalhopontes@hotmail.com

RESUMO

Na atualidade, importantes transformações sociais têm sido vislumbradas, fruto de inúmeros debates e reivindicações no sentido de garantir a todos os cidadãos uma vida mais digna o que resultou em legislações, nacionais e internacionais que resguardam os direitos dos seres humanos. A ideia de inclusão apresenta-se fruto desse momento histórico, em transformação e que envolve aspectos políticos, culturais, sociais e filosóficos. Com a democratização do ensino, as escolas brasileiras vem sendo desafiadas a se reorganizarem em favor do processo de escolarização de todos os alunos, considerando os desafios da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais (NEE) no ensino regular. Este estudo, ainda em andamento, tem como objetivo mapear os processos de Educação Inclusiva, implementado nas redes públicas de ensino do município de Ituiutaba, Minas Gerais, identificando como as diferentes redes de ensino do município vem se organizando para atender às novas diretrizes nacionais para inclusão escolar de alunos com NEE. A pesquisa em questão tem caráter quantitativo, uma vez que tem como objetivo mapear dados do Censo, Educacenso, e das redes de ensino traçando um panorama da demanda e da oferta de educação especial no município de Ituiutaba. Caracteriza-se como um estudo exploratório permitindo identificar e registrar dados oficiais sobre a inclusão no município. Compreendemos a inclusão para além da garantia de acesso às salas de aula das escolas regulares, a inclusão envolve o respeito às diferenças e competências individuais, e o atendimento às necessidades particulares de cada estudante. Dessa forma, a escola tem a responsabilidade de auxiliar todos os alunos na aquisição de habilidades e conhecimentos que lhes permita viver em sociedade de forma independente. Para que isso ocorra de forma satisfatória, as escolas precisam contar com os serviços de apoio.

Palavras-chave: Inclusão. Escola. Educação. Direito.

INTRODUÇÃO

O direito à igualdade de oportunidades está garantido em diferentes documentos, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, adotada e proclamada

pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948, que declara que todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos, são dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade.

A Constituição Federal Brasileira, de 1988, em seu artigo 5º expressa que, “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros, e aos estrangeiros residentes no País, a inviolabilidade do direito à vida, liberdade, igualdade, segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988). O artigo 205 que trata da educação, explicita que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988).

A Declaração Mundial de Educação para todos em Jomtien em 1990, estabelece compromissos mundiais no sentido de “garantir a todas as pessoas conhecimentos básicos necessários a uma vida digna e garante que cada pessoa, criança, jovem ou adulto, deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem”. (JOMTIEN, 1990).

Em 1994, a Declaração de Salamanca demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional.

Já a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, conhecida como a Convenção da Guatemala, realizada em 1999 e reconhecida no Brasil por meio do Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001, prevê que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e sugere que medidas sejam tomadas assegurando a integração em diversas áreas inclusive na comunicação.

Em seu artigo III, a Convenção da Guatemala define que, para se alcançar os objetivos traçados na convenção, os Estados que dela tomaram parte comprometem-se a tomar medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou outra natureza, para eliminar a discriminação contra as pessoas com deficiência no sentido de proporcionar sua plena integração à sociedade. Dentre essas medidas o artigo III ainda prevê ações mínimas necessárias para combater a discriminação, dentre elas,

Medidas das autoridades governamentais e/ou entidades privadas para eliminar progressivamente a discriminação e promover a integração na prestação ou fornecimento de bens, serviços, instalações, programas e atividades, tais como o emprego, o transporte, as comunicações, a habitação, o lazer, a educação, o esporte, o acesso à justiça e aos serviços policiais e as atividades políticas e de administração (BRASIL, 2001).

Compreendemos, portanto que estes dispositivos legais apontam para o direito que todas as crianças possuem de frequentar a escola e o direito que os alunos com NEE possuem em frequentar uma classe comum em escola próxima ao seu domicílio. Esse fato somente será efetivado quando todas as escolas ofertarem uma educação que seja inclusiva, que estabeleça caminhos que vão ao encontro das necessidades de todos os seus alunos, sem nenhuma distinção.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO

Quando discorremos sobre educação especial é comum as pessoas associarem aluno com deficiência a um ensino diferenciado, “adaptado”, no qual deve ser segregado para ser “preparado”. Entretanto Fávero salienta que esse costume vem sendo colocado em xeque,

Há uma crescente constatação de que elas devem ter acesso à mesma escola e à mesma sala de aula que qualquer outro aluno. As mudanças necessárias para que isso ocorra com qualidade, além de garantirem às pessoas com deficiência seu direito à igualdade, talvez sejam uma contribuição para a melhoria do ensino em geral. (FÁVERO, 2008, p. 17).

Não se pode negar que alguns alunos, principalmente aqueles que têm certos tipos de deficiência, precisam de cuidado especial para que possam ter pleno acesso à educação. No entanto, tal não pode significar seu confinamento em uma sala ou escola, longe dos demais.

Segundo Glat, Pletsch e Fontes (2009, p. 125), com a intensificação dos movimentos sociais em defesa dos direitos das minorias, os indivíduos que apresentavam um padrão diferente da maioria, começaram ser reconhecidos e sua participação na sociedade, repensada. Em relação à Educação Especial, foi adotada uma

nova postura, o da integração, que consistia na inserção dos alunos oriundos de escolas especiais ou classes especiais. Esses estudantes eram preparados para serem integrados no ensino regular, recebendo atendimento especializado paralelo. A integração escolar ainda está presente em grande parte das redes educacionais brasileiras, apesar desse modelo ser criticado por manter o foco do problema da aprendizagem nos alunos e por outro lado, tirando responsabilidade da escola.

Cabe frisar que o pressuposto da integração sempre foi o da educação dos que tivessem condições de acompanhar as atividades regulares, concebidas sem qualquer preocupação com as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2009).

Tentando superar os problemas da integração, um novo paradigma começou a se formar no âmbito educacional, o da inclusão, que amplia o olhar sobre a educação especial, deslocando o foco das limitações causadas pela deficiência dos alunos em seu processo de aprendizagem, para a capacidade desenvolvimento que poderiam ser oferecidas a eles pelas escolas, favorecendo a plena participação no processo de escolarização. As escolas devem oferecer subsídios para que os estudantes com deficiência possam aprender conteúdos específicos concomitantemente ao ensino comum. Esse direito está assegurado no artigo 208 de nossa Constituição Federal, garantindo para as pessoas com deficiência o direito ao atendimento educacional especializado.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E ESCOLARIZAÇÃO

O censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, em 2010, nos oferece um panorama numérico sobre a população do município, por faixa etária e os tipos de deficiência. Para efeito desse estudo, utilizamos a faixa etária de zero a 19 anos uma vez que o público alvo da educação básica está entre essa faixa.

Quadro 1- População de 0 a 24, anos residente em Ituiutaba, por faixa etária e por tipo de deficiência

	População residente / faixa etária			
	0 a 4 anos	5 a 9 anos	10 a 14 anos	15 a 19 anos
Pelo menos uma das deficiências investigadas	148	467	550	801
Deficiência visual - não consegue de modo algum	12	-	-	12
Deficiência visual - grande dificuldade	37	29	37	149
Deficiência visual - alguma dificuldade	09	192	389	437
Deficiência auditiva - não consegue de modo algum	-	-	11	-
Deficiência auditiva - grande dificuldade	-	31	-	14
Deficiência auditiva - alguma dificuldade	12	147	40	106
Deficiência motora - não consegue de modo algum	68	-	08	12
Deficiência motora - grande dificuldade	26	28	32	-
Deficiência motora - alguma dificuldade	-	19	21	76
Mental/intelectual	20	96	52	94
Nenhuma dessas deficiências	5.737	5.592	6880	7171
Sem declaração	-	-	-	-
População Total	5.885	6059	7430	7972
Porcentagem da população que apresenta pelo menos uma das deficiências pesquisadas	2,5%	7,7%	7,4%	10,4%

Fonte: IBGE, 2010³

Ao fazermos a análise dos dados no quadro acima, constatamos que 2,5% das crianças na faixa etária de 0 a 4 anos apresenta pelo menos um tipo das deficiências pesquisadas, sendo que a taxa mais alta nesse grupo são de deficiência motora (94 crianças) e de deficiência visual (58 crianças). Na etapa seguinte, de 5 a 9 anos, a porcentagem de população com algum tipo de deficiência sobre para 7,7 %; o que nos leva a questionar: essa é uma fase em que a maioria das crianças já frequenta a escola, portanto é um período em que as limitações causadas pela deficiência são percebidas ou acentuadas. Essa hipótese é reforçada quando observamos que 192 crianças apresentam deficiência visual com “alguma dificuldade” e 147 com deficiência auditiva com “alguma dificuldade” e 96 crianças com deficiência mental/intelectual. Na faixa etária dos 10 aos 14 anos, 7,4 % das crianças apresentam alguma das deficiências

³ As pessoas com mais de um tipo de deficiência foram contadas no item “Total” apenas uma única vez, considerando a primeira deficiência.

investigadas, chamando a atenção para o grande número, 389 crianças com deficiência visual com “alguma dificuldade”; acreditamos que esse alto índice de deficiência visual leve, seja em parte identificado por meio de alguns programas desenvolvidos nas escolas, que incentivam a detecção precoce de problemas visuais, o mesmo acontece na faixa etária de 15 a 19 anos.

Podemos concluir, por meio dos dados estatísticos levantados pelo IBGE, que 7,18 % da população ituiutabana com idade escolar prevista para a educação básica apresenta, em maior ou menor grau deficiências como visual, auditiva, motora ou intelectual. Por estar inseridas dentre esse percentual, crianças e jovens com limitações significativas, consideramos que os mesmos tenham necessidade e direito a uma educação especial.

Conforme anteriormente citado, a Constituição Federal brasileira de 1988 assegura avanços significativos para a educação escolar de pessoas com deficiência quando, em seu Art. 1º, proclama como fundamentos a cidadania e a dignidade humana e em seu Art. 3º, inciso IV, como um dos objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1998). Garantindo a educação para todos, entendemos que essa educação precisa ocorrer em ambientes que sejam comuns.

Garantindo o direito ao ensino regular, o Artigo 58º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96 define a oferta da educação especial: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. (BRASIL, 1996).

Em seu capítulo III, no artigo 208, a Constituição estabelece “a educação como dever do Estado e será efetivado, dentre outras garantias a de que o Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência será ofertado preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, 1988).

A educação especial realizada por meio do Atendimento Educacional Especializado atua como forma de apoio, oferecendo uma complementação específica e individualizada para cada estudante de acordo com a necessidade apresentada pelo

mesmo. Essa forma de atendimento, realizada de forma paralela ao ensino regular, não impede o aluno de frequentar as turmas correspondentes à sua idade cronológica. A oferta desse atendimento está regulamentada no Parecer nº 13/2009, do Conselho Nacional de Educação - CNE/Câmara de Educação Básica que estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial;

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (BRASIL, 2009).

Nessas leis e pareceres, assim como nas concepções de educação inclusiva, o Atendimento Educacional Especializado deve ser oferecido a todos os estudantes que dele necessitem, em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior e preferencialmente na rede regular de ensino. De acordo com Mantoan (2015, p. 40), a escola comum é o ambiente mais adequado para garantir o relacionamento de alunos com ou sem deficiência que tenham a mesma idade cronológica, conseguindo quebrar qualquer ação discriminatória. Nesse sentido, temos o dever de proporcionar o ensino regular a todos os alunos, garantindo também, concomitantemente o Atendimento Educacional Especializado de forma paralela, pois,

A escola comum não pode ser substituída pelo ensino especial na oferta do ensino acadêmico, pois este é complementar à formação do aluno com deficiência e trata primordialmente das limitações que a deficiência lhes acarreta quando estudam em turmas do ensino regular. (MANTOAN, 2013, p.31).

O direito à educação e à educação especial no ensino regular está garantido nas legislações educacionais. Em Ituiutaba-MG, o número de matrículas referentes aos alunos que frequentam o Atendimento Educacional Especializado está disposto no quadro abaixo.

Quadro 2 – Número de alunos em Ituiutaba que frequentam o Atendimento Educacional Especializado

Rede	Ensino	N.º estudantes
Municipal	Regular	311
Estadual	Regular	228
Rede Privada	Regular	62
Estadual e Filantrópica	Especial	437
Total		1.038

Fonte: Dados do IBGE, 2010 e Plano Decenal Municipal de Educação de Ituiutaba, MG, 2015.

Os dados acima mostram que no município de Ituiutaba, apenas 57,8 % dos estudantes que frequentam o Atendimento Educacional Especializado o fazem na rede regular de ensino. Uma grande parte desses estudantes, público alvo da educação especial, frequenta o Atendimento Educacional Especializado em escolas de educação especial, somando um total de 42,2% entre educação especial em instituição estadual e em instituição filantrópica.

Os caminhos propostos para uma educação inclusiva, uma educação que acolha a todos os alunos indistintamente, em nosso país, tem se chocado com o caráter eminentemente excludente e segregador do ensino atual. O desenvolvimento e implantação da proposta inclusiva têm esbarrado em inúmeras barreiras provenientes de nossa própria cultura,

A proposta revolucionária de incluir todos os alunos em uma única modalidade educacional, o ensino regular, tem encontrado outras barreiras, entre as quais se destaca a cultura assistencialista/terapêutica da educação Especial. (MANTOAN, 2013, p. 29).

Os dados encontrados nos levam a concordar com Mantoan (2013) no sentido de que, em nossa cultura, ainda se mostra difícil distinguir a educação especial, reconhecida e tradicionalmente praticada, de sua nova concepção, uma educação especial presente no ensino regular, utilizada de forma complementar à formação dos alunos com deficiência por meio do Atendimento Educacional Especializado. E ainda nos levam a compreender que ambas, escola comum e escola especial, têm resistido às propostas de mudanças previstas nas legislações e que exigem uma abertura incondicional às diferenças.

Uma das mais sérias e influentes razões para que essa situação se mantenha é a neutralização dos desafios que a inclusão impõe ao ensino comum e que mobilizam o professor a rever e a recriar suas práticas e a entender as novas possibilidades educativas trazidas pela escola para todos. (MANTOAN, 2013, p. 31).

Mudanças estão sendo implementadas nos sistemas de ensino públicos e particulares, porém ainda apresentam dificuldades de incluir todos nas escolas. Essa dificuldade se deve à enorme diversidade existente em nossa sociedade; estudantes que com suas inúmeras diferenças inviabilizam o enquadramento desses sujeitos na cultura da igualdade presente em nossos sistemas de ensino.

Caminhando em nossa análise quantitativa, apresentamos no quadro abaixo, os dados referentes à população dentro da faixa etária própria da educação básica, estendida até 19 anos, juntamente com o número dos que apresentam alguma deficiência e o número dos que são atendidos no Atendimento Educacional Especializado.

Quadro 3 – Quantitativo da população de Ituiutaba, de 0 a 19 anos com deficiência e que frequentam o AEE

Faixa etária	População Total	Apresentam alguma deficiência	Estudantes Atendidos no AEE em 2015
0 a 19 anos	27.346	1.966	1.038

Fonte: IBGE e Plano Decenal Municipal de Educação de Ituiutaba, MG.

Constatamos, neste estudo, de acordo com os dados apresentados acima, que, de acordo com o Censo realizado em 2010, o município de Ituiutaba tinha, entre a população daquele período, um número de 1.966 crianças e jovens que apresentavam algum tipo de deficiência, entre as que constaram no censo foram: deficiência física, visual, auditiva e intelectual. Desse grupo, somente 1.038 indivíduos frequentam o Atendimento Educacional Especializado -AEE em escolas regulares e especiais e 928 não o frequentam.

Consideraremos para efeito deste estudo que as crianças que tinham menos de 1 ano de idade, na ocasião do recenseamento, hoje já estão em idade de frequentar a educação infantil. Por isso, terminamos essa comunicação com alguns questionamentos que são indicativos da continuidade desta pesquisa.

Por que 928 crianças e jovens no município de Ituiutaba, apesar das famílias os declararem com algum tipo de deficiência não frequentam o Atendimento Educacional Especializado, considerado pelas legislações um direito do estudante em todos os níveis de ensino? Será que as famílias desconhecem seus direitos e a importância da educação especial no ensino regular? Será que a deficiência apresentada pelos mesmos não lhes causa nenhuma limitação educacional?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela ONU, em 1948 e da proclamação expressa na mesma que garante que, todos os seres humanos nascem livres e iguais em direitos e dignidade; diversas ações e legislações, internacionais, nacionais e regionais, foram pensadas e executadas no sentido de se garantir esses direitos. Nessa corrente, garantir o direito à educação e principalmente a uma educação igual para todos se mostra tarefa árdua, mas essencial para a garantia da inserção social, requisito indispensável para o desenvolvimento e para a preservação da dignidade humana.

Ao reconhecermos o direito de uma educação igual para todos, não podemos perder de vista que os seres humanos possuem suas particularidades e individualidades advindas de nascimento ou oriundas de diferentes fatores e circunstâncias sociais. Nesse sentido, além da igualdade de acesso e permanência na escola, do direito a uma educação de qualidade, o estudante precisa ser considerado em suas particularidades e necessidades específicas e isso acontece para muitos deles por meio da educação especial e do Atendimento Educacional Especializado, que por direito legal deve ser oferecido preferencialmente na rede regular de ensino.

O município de Ituiutaba ainda não conseguiu concretizar a educação especial em consonância com os preceitos legais e com a proposta inclusiva, que prescreve que a mesma deva fazer parte do ensino regular. A educação especial, complementar ao ensino regular, já foi implantado em diversas escolas de ensino regular, mas não em número suficiente para garantir o Atendimento Educacional a todos os estudantes que dele

necessitam. No município, 42,2 % desses atendimentos complementares são realizados pelas escolas de educação especial do município.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição Federal*. Brasília – DF. 1988.

_____. *Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2008.

_____. *Decreto nº 6.571*, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. 2008.

_____. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dez. 1996. Seção 1. 1996.

_____. *Resolução Nº 02/2001*. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. 2001.

_____. *Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2008.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma educação especial? In: MANTOAN, Maria Teresa Egler. *O desafio das diferenças nas escolas (org.)*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GLAT, R.; FERNADES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, Brasília, Out/2005. p.35-39.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. *Inclusão Escolar o que é? Por quê? Como fazer? Cotidiano escolar*. São Paulo, Moderna, 2006.

_____. (org.). *O desafio das diferenças nas Escolas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

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

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DO CURSO DE
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS SURDOS
SOBRE A RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA DE ALUNOS SURDOS**

Fernanda Duarte Araújo Silva

FACIP/UFU, fernandaduarte@pontal.ufu.br

Viviane Prado Buiatti

IPSI/UFU, vivibuiatti@hotmail.com

Vilma Aparecida Souza

FACIP/UFU, vilmasouza@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo possui como objeto de investigação a relação entre os profissionais das instituições escolares e as famílias de crianças surdas. As questões que permearam a pesquisa foram: Quais as representações de professores que atuam com crianças surdas sobre as relações com as famílias? Como esses profissionais têm percebido essas relações? Consideram que as famílias têm estabelecido parcerias com as escolas, com intuito de contribuir com a formação e desenvolvimento das crianças? Caso positivo, como os professores avaliam essas relações? A pesquisa é de natureza qualitativa e possui como referencial teórico metodológico as representações sociais, na perspectiva moscoviciana. Os dados foram coletados a partir de um questionário aplicado no ano de 2015, no “Curso de Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos”, Turma IX. Nosso objetivo nesse artigo é então identificar e analisar quais são as representações sociais dos cursistas que participaram do “Curso de Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos”, Turma IX, sobre a relação entre os profissionais que atuam nas escolas e as famílias dos alunos surdos. Em linhas gerais percebemos que a maior parte dos professores possuem a representação de que as famílias têm estabelecido uma boa relação com a escola. Esse modo de pensar, demonstra que esses profissionais têm vivenciado experiências positivas na formação das crianças surdas, onde o diálogo constitui se como uma prática constante nos espaços escolares.

Palavras-chave: formação de professores; surdes; relação escola-família; representações sociais; atendimento educacional especial.

INTRODUÇÃO

O presente artigo possui como objeto de investigação a relação entre os profissionais das instituições escolares e as famílias de crianças surdas. As questões que

permearam a pesquisa foram: Quais as representações de professores que atuam com crianças surdas sobre as relações com as famílias? Como esses profissionais têm percebido essas relações? Consideram que as famílias têm estabelecido parcerias com as escolas, com intuito de contribuir com a formação e desenvolvimento das crianças? Caso positivo, como os professores avaliam essas relações?

A pesquisa é de natureza qualitativa e possui como referencial teórico metodológico as representações sociais, na perspectiva moscoviciana. As representações nessa linha moscoviciana, se constituem como estruturas dinâmicas, que operam em um conjunto de relações e de comportamento, assim, podem ser entendidas 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).

Assim, 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 interpretá-los, tomar decisões e nos posicionarmos ante eles de forma defensiva.

Construímos as representações, pois precisamos buscar informações sobre nosso mundo, devemos nos adequar a ele, nos comportar, dominar física e intelectualmente, para identificar e resolver os problemas que se apresentam. Entendemos assim, que as representações dos sujeitos que pesquisamos foram criadas por meio dos discursos de outros, das experiências que vivem e do ambiente social ao qual pertencem.

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, as representações estão disseminadas no interior de nossa cultura e possuem a capacidade de reconstruir constantemente nosso ambiente.

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. Desse modo, os objetivos desses estudos não se centram no comportar-se, mas na compreensão dos sujeitos sobre a relação entre a escola e a famílias das crianças surdas.

De acordo com a Teoria das Representações Sociais devemos, em pesquisas, responder três questões, sendo elas: Quem são os sujeitos pesquisados? O que pensam? Com quais efeitos?

Os dados foram coletados a partir de um questionário aplicado no ano de 2015, no “Curso de Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos”, Turma IX. Esse curso é oferecido 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 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).

Em linhas gerais, o Curso Básico de Aperfeiçoamento em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado para Pessoas Surdas teve como objetivo geral oferecer informação continuada a distância via *web* para educadores que atendem surdos na modalidade de Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2007). O curso possui também o objetivo 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 1036 alunos matriculados, distribuídos em 40 turmas. As disciplinas que faziam parte do currículo do curso eram: Introdução à Educação a Distância, Marcos Legais e Políticos da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos, Noções Básicas

da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Noções Básicas de Português como Segunda Língua.

Nosso objetivo nesse artigo é então identificar e analisar quais são as representações sociais dos cursistas que participaram do “Curso de Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos”, Turma IX, sobre a relação entre os profissionais que atuam nas escolas e as famílias dos alunos surdos.

A partir da Teoria das Representações Sociais, o trabalho foi estruturado em nos seguintes momentos: no primeiro identificamos quem são os sujeitos que participaram da pesquisa. Em seguida, apresentamos algumas discussões de acordo com a literatura da área. Posteriormente, abordamos o que os professores pensam sobre essa relação entre a escola e as famílias de crianças surdas. Por fim, nas considerações, dialogamos sobre os efeitos dessas representações nas práticas docentes.

QUEM SÃO NOSSOS SUJEITOS?

Segundo informações obtidas por meio de um questionário aplicado aos professores cursistas, identificamos que o curso possuía matriculados 1036 alunos. Desses, 525 responderam o referido instrumento aplicado no início do curso. O questionário possuía 35 questões. Entretanto, não foi solicitado no questionário que os cursistas colocassem sexo: feminino ou masculino, dessa forma, não foi possível mapear esse dado. Em linhas gerais, todos os sujeitos que participaram do curso são professores em efetivo exercício em escolas públicas dos Estados: MG, SP, RS, DF, RO, BA, ES, SE, SC, PI, RJ, PA, PR, CE e GO e atuam no Atendimento Educacional Especializado e/ou Sala de Recursos Multifuncionais de instituições escolares públicas de suas respectivas cidades.

Por questões éticas, optamos por manter o anonimato dos sujeitos pesquisados, dessa forma, os nomeamos como Sujeito 1, Sujeito 2, Sujeito 3, assim sucessivamente, até o número 525. A seguir, apresentamos o que pensam os cursistas do Curso de Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos sobre a relação escola e famílias de crianças surdas.

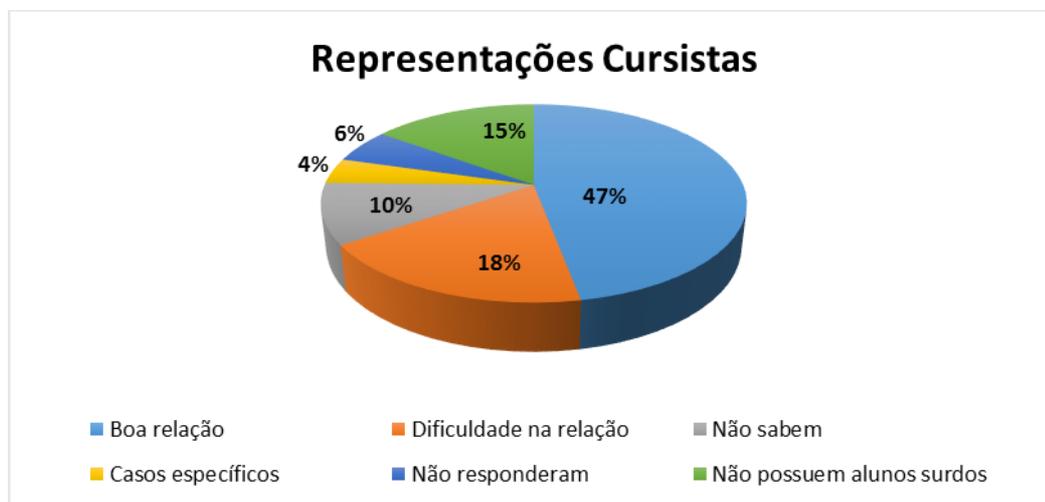
O QUE SABEM NOSSOS SUJEITOS SOBRE A RELAÇÃO ENTRE AS FAMÍLIAS DE CRIANÇAS SURDAS E AS ESCOLAS?

Segundo Libâneo (2002), a educação é um agir sobre o indivíduo para que ele viva em sociedade, nesse sentido, a família é a primeira instância responsável pela educação, Já a escola, constitui-se como um espaço institucionalizado, formal de educação. É necessário que as crianças compreendam e transformem o mundo em que vivem, para isso, é necessário um diálogo profícuo entre escola e família, ambas responsáveis pela educação das crianças.

O primeiro contexto de socialização da criança é a família. Segundo Rego (2002), a atitude dos pais, suas práticas e formas de educação, as vivências culturais do ambiente doméstico exercem influência precisa no desenvolvimento individual e no comportamento dentro da escola. Porém, essa influência não é um determinante que permanecerá inalterável ao longo de toda a vida do indivíduo. A escola se insere no cotidiano da criança e é um local que possibilitará vivências diferentes das do grupo familiar, oferecendo oportunidades de experimentação de novos desafios que suscitarão mudanças e desencadearão processos de desenvolvimento e alterações no comportamento do indivíduo: “o tipo de trabalho desenvolvido na escola parece ter uma relação direta com as marcas que deixará no sujeito. Portanto, a qualidade da escola faz a diferença” (REGO, op. cit., p. 72).

Desta forma, destacamos a importância da relação e parceria entre a família e a escola. Sabemos que o tema família tem sido bastante discutido e estudado no meio acadêmico, mas encontramos pouca literatura no que se refere a relação entre famílias de crianças surdas e a escola. Nesse sentido, é que nos propomos a tecer alguns diálogos nesse trabalho sobre como os professores têm percebido essas relações com as famílias das crianças surdas.

Os dados foram obtidos em um questionário aplicado no início do “Curso de Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos”, realizado no ano de 2015. Esse instrumento possuía 35 questões. Com intuito de atingirmos nosso objetivo, optamos por analisar a questão: Qual a relação das famílias dos alunos surdos com a escola? A seguir, apresentamos um gráfico com os resultados obtidos:

Figura 04: Dados sobre as das representações dos cursistas sobre a relação escola/ família.

Fonte: Questionários aplicados aos professores.

Identificamos que dos 525 sujeitos que responderam o questionário, 15% não possui alunos surdos. Assim, privilegiaremos nas análises os dados obtidos com os demais cursistas, que possuem alunos surdos.

Do total de professores que responderam o questionário, 47% enfatizam que existe uma boa relação entre os profissionais que atuam nas instituições escolares e as famílias de alunos surdos. Nas representações desses sujeitos, muitos pais estabelecem uma relação de parceria com a escola, como podemos visualizar nas falas abaixo:

Na escola em que atuo a convivência é muito boa, conseguimos fazer diversas parcerias que como resultado final, acabam por contribuir com o desenvolvimento do aluno. (Sujeito 05).

Boa, pois sabem da importância de sua parceria no desenvolvimento do aluno. (Sujeito 13).

A família da escola em que trabalho tem um relacionamento de parceria em nossa escola, estão sempre presentes no que se refere a educação de seus filhos. (Sujeito 27).

É feito um trabalho de parceria escola e família. (Sujeito 48).

Só tenho elementos para falar da família do aluno surdo da escola que eu trabalho. Contamos totalmente com a participação e a presença da família, é uma grande parceira nossa. (Sujeito 69).

Outros sujeitos apresentam a representação de que a boa relação ocorre quando a família participa de cursos de libras e demonstram interesse em aprendê-la. Vejamos alguns relatos:

Uma relação muito boa, para essas famílias também é oferecido curso de libras, porém o tratamento é sem diferenciar as famílias dos alunos ouvintes. (Sujeito 77).

De integração. Em sua grande maioria, os familiares procuram aprender libras para poder acompanhar o desenvolvimento do aluno. (Sujeito 101).

São presentes e se comprometem a fazer cursos quando são oferecidos. (Sujeito 223).

Participam e buscam a aprendizagem da língua de sinais, uma vez que, todos os alunos surdos na nossa rede, não são provenientes de famílias surdas e/ou comunidade surda. (Sujeito 413).

No entanto, outra parcela dos sujeitos, 18%, possuem a representação de que a relação com as famílias de crianças surdas possui inúmeras dificuldades. Entre as mais mencionadas, encontramos a falta de interesse de pais em aprender libras. Abaixo, segue algumas dessas afirmações:

Nas escolas que tem alunos surdos, podemos perceber que os pais não sabem libras. (Sujeito 215).

Percebe-se que também eles não dominam a libras, utilizando gestos caseiros de apropriação familiar. (Sujeito 304).

Muitas vezes a própria família não sabem libras e pouco acompanham seus filhos. (Sujeito 15).

Nem todas participam ativamente da escola, e nem todos usam a libras. (Sujeito 501).

Aqui no meu município percebo que não um processo que é acompanhado pela família, então o que é ensinado não é praticado em casa os familiares não tem a libras para desenvolver uma comunicação. (Sujeito 417).

As famílias veem a escola como meio de socialização dos alunos, mas não de inserção em um tipo de língua ou comunicação padrão. (Sujeito 177).

A maioria das famílias desconhecem a Libras. Preferem a comunicação criada por eles mesmos. Por esta razão, ocorre conflitos. (Sujeito 88).

A respeito do ensino de Libras, Lacerda e Santos (2013) destacam que de acordo com os pressupostos da abordagem Bilíngue a primeira língua da criança surda deve ser a Língua de Sinais, que precisa ser trabalhada o mais precocemente possível, a fim de possibilitar ao sujeito um desenvolvimento linguístico adequado. Sendo assim, a importância da conscientização e do trabalho também com as famílias, pois para que a criança realmente aprenda Libras, é necessário configurar um espaço de interlocução e circulação desta linguagem.

Entre esses sujeitos que destacam dificuldades nas relações com as famílias das crianças surdas, algumas vão além, e possuem a representação de que o problema maior na relação com as famílias é a questão de os familiares não aceitarem a surdez ou o uso de libras pelas crianças. Vejamos alguns depoimentos que ilustram essa questão:

Precária pois as famílias não aceitam a surdez. (Sujeito 91).

Elas resistem muito, pois preferem que o filho aprenda a falar, travando uma relação conflituosa com a escola, ou se afastando. (Sujeito 518).

É uma relação às vezes conflituosa, porque a maioria das mães não sabem e nem pretendem aprender libras para ensinar o próprio filho. (Sujeito 419).

É uma relação às vezes conturbada pois alguns pais não aceitam que os filhos utilizem a libras. (Sujeito 66).

Geralmente a família evita frequentar a escola, ainda apresentam em sua maioria, rejeição pela surdez do familiar. (Sujeito 72).

Identificamos também a representação de que o que dificulta uma boa relação entre a família e os profissionais das escolas, é a falta de intérpretes ou de cursos de libras, como podemos visualizar nas falas abaixo:

Enfrenta dificuldades no momento que o aluno começa a estudar, pois, a contratação do interprete é demorada e causa muito transtorno na vida de seu filho e de toda a família. (Sujeito 423).

Na minha experiência, percebi que tinha pais que não conseguiam comunicar-se com os filhos e, outros que se empenhavam em aprender libras fazendo cursos e contratando os serviços da professora intérprete. (Sujeito 309).

As famílias que eu tive contato após muitas orientações passaram a aceitar bem o uso de libras e querem aprender libras. O problema é

que não existe curso de libras gratuito para os familiares e isso impede que muitos auxiliem mais o filho em casa. (Sujeito 22).

A relação é boa apesar de não ter interprete de libras. (Sujeito 46).

Apesar da Lei 12.319, de 1º de setembro de 2010, destacar a questão do intérprete para os alunos surdos, percebemos que na prática ainda existem instituições escolares sem esse profissional.

Consideramos relevante o dado de que, mesmo sendo a maior parte dos cursistas, professores que atuam no atendimento educacional especializado, 10% não sabem como têm ocorrido a relação entre família e escola. Desses sujeitos, muitos destacam que não presenciam a presença dos pais nas escolas, como ilustram as falas a seguir:

Nunca vi ou tive contatos com familiares de alunos surdos nas escolas. (Sujeito 335).

Não sei, não vejo os pais na escola. (Sujeito 242).

Nunca presenciei os pais na escola. (Sujeito 125).

Nunca tive contato direto com as famílias. (Sujeito 19).

Estes dados demonstram a falta de articulação entre a escola e família, a falta de comunicação dificulta a inclusão destes alunos na escola e na sociedade, pois o trabalho deve ser conjunto. Lacerda e Santos (2013) enfatizam que estas crianças chegam nas escolas com poucos conhecimentos culturais/sociais desenvolvidos, muitos são filhos de pais ouvintes que acabam por desconhecer a libras e demonstram defasagem na apropriação de conhecimentos em geral pela falta de estimulação. Neste sentido, as autoras destacam que a escola pode promover espaços de diálogo com estas famílias, encaminhando-as ou promovendo curso de Libras, bem como orientando contato com pessoas surdas em associações para que estas tenham convívio com a língua e outras pessoas que tenham esta limitação.

Encontramos sujeitos (4%) que possuem a representação de que não podemos generalizar a relação existente entre as famílias e a escola:

Alguns buscam ajuda, outros se recusam na primeira vez a necessidade do filho e demoram buscar ajuda, às vezes esperam a adolescência para isto. Na rede municipal além de professores desta

área, há núcleos de atendimento a esses alunos, mas as famílias, algumas, relutam em levá-los. (Sujeito 219).

Alguns pais são participativos e querem aprender também para se comunicar com seus filhos, outros, porém, utilizam qualquer outra forma de comunicação, não a libras exatamente. (Sujeito 17).

A alguns da família dos surdos são ausentes e uns presentes. (Sujeito 19).

Muitos pais estão sempre em contato com a escola para ter mais informações sobre o assunto e assim ajudar seus filhos, outros só vão a escola quando são chamados. (Sujeito 19).

Alguns são presentes, outros não, mas a escola está sempre aberta para atendê-los.

(Sujeito 21)

Como as demais famílias, existem as com grande comprometimento e as que consideram que o processo educativo é de responsabilidade apenas da escola. Existe família de surdos que se preocupa com a aprendizagem das libras tanto para os ouvintes quanto para o surdo e as que nem tem esse conhecimento. Fato esse que dificulta o bom andamento do processo educativo de alguns estudantes surdos. (Sujeito 335).

Percebemos que esses sujeitos possuem a representação de que existem pais participativos e interessados no desenvolvimento dos filhos e outros que não sabem libras, não querem aprender e são ausentes das atividades que ocorrem no cotidiano escolar.

Outra parcela dos sujeitos, 6%, não responderam como percebem a relação entre família e escola. Dado esse, que consideramos relevante, ao pensarmos na importância de uma relação profícua entre todos os envolvidos na formação dos alunos surdos. A seguir, tecemos algumas considerações, buscando sintetizar quais os possíveis efeitos dessas representações nas práticas dos sujeitos que participaram dessa pesquisa.

QUAIS SÃO OS EFEITOS DESSAS REPRESENTAÇÕES NAS PRÁTICAS DOS PROFESSORES? ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...

Esse trabalho teve como principal objeto de investigação a relação entre os profissionais das instituições escolares e as famílias de crianças surdas. Nosso objetivo foi identificar e analisar quais são as representações sociais dos cursistas que participaram do “Curso de Atendimento Educacional Especializado para Alunos

Surdos”, Turma IX, sobre a relação entre os profissionais que atuam nas escolas e as famílias dos alunos surdos.

A natureza da pesquisa é de natureza qualitativa e utilizamos como referencial teórico metodológico as representações sociais, na perspectiva moscoviciana.

Em linhas gerais percebemos que a maior parte dos professores possuem a representação de que as famílias têm estabelecido uma boa relação com a escola. Esse modo de pensar, demonstra que esses profissionais têm vivenciado experiências positivas na formação das crianças surdas, onde o diálogo constitui se como uma prática constante nos espaços escolares. Segundo esses sujeitos, os pais se mostram muito interessados no desenvolvimento dos filhos e demonstram disposição em aprender libras.

Entre as dificuldades apresentadas pelos sujeitos, encontramos em suas representações, uma ênfase na a falta de conhecimento das famílias de libras, o que dificulta a formação das crianças e a comunicação entre os profissionais da escola. Além disso, foi recorrente o discurso que muitas famílias não aceitam a surdez da criança e a libras como a primeira língua dos surdos. Entre os efeitos que podemos considerar nessas representações, está a falta de um trabalho harmônico entre todos os responsáveis pela formação das crianças.

É importante assinalar que os momentos com a família e professores precisam ser constantes para que o trabalho atinja seu objetivo, pois, o AEE não consegue sozinho, isolado, realizar o trabalho efetivo, todos precisam estar envolvidos e ser responsabilizados pelo atendimento do aluno e a concretização da inclusão escolar deste no ensino regular.

As orientações tanto às famílias quanto aos professores estão previstas nas atribuições do professor do AEE, conforme destaca a nota técnica – SEESP/GAB/Nº 11/2010, item 5: "Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação" (BRASIL, 2010, p.5).

Desta forma, é de responsabilidade da escola e dos profissionais do AEE a orientação a estas famílias, o que significa auxílio para o desenvolvimento das

potencialidades dos educandos, na sua autonomia e no processo de aprendizagem, escolarização e socialização, o que inclui a acessibilidade comunicacional, ou seja, a Libras circulando na escola.

Esperamos contribuir com as reflexões sobre as relações das famílias das crianças surdas com os profissionais das instituições escolares, além de possibilitar a construção de novas parcerias e diálogos, na busca efetiva de uma formação integral das crianças.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. *Em aberto*, Brasília, ano 14, n.61, jan. /mar. 1994.

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

FARR, Robert M. Representações Sociais: A Teoria e sua História. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs.). *Textos em Representações Sociais*. 8ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p.31-62.

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. C; MOURÃO, M. P (Orgs.). *Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos*. Uberlândia, EDUFU, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Os significados da educação, modalidades de prática educativa e a organização do sistema educacional. In _____. *Pedagogia e pedagogos para quê?* 5.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOSCOVICI, S. *Representações Sociais: investigações em Psicologia Social*. Traduzido por Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

REGO, T. C. Configurações Sociais e Singularidades: O impacto da Escola na Constituição dos Sujeitos. In: OLIVEIRA, M. K. et. al. (Orgs.). *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002.

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIAL: OBSERVAÇÃO COM ALUNOS
COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ITUIUTABA –
MG**

Jaqueline de Andrade Calixto

Universidade Federal de Uberlândia
jaquelineandradecalixto@gmail.com-

Flavia Maria Lourenço Fonseca

Escola Estadual Rotary Ituiutaba
f.flaviafonseca@hotmail.com

Este texto apresenta um relato de experiência da disciplina Aprendizagem e Informática na Sala de Aula, juntamente com a disciplina Estágio Supervisionado II – eixo Educação Infantil –, na qual participamos de uma observação em uma escola pública da rede municipal da cidade de Ituiutaba-MG. O objetivo deste relato é apresentar os dados de uma observação em sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atende alunos com deficiência visual e sua relação com a informática.

A escola contempla o Ensino Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e a EJA (Educação de Jovens e Adultos). Funciona há 74 anos na região central da cidade, atende os alunos de vários bairros. Atualmente, o prédio sofre uma reforma para ampliação de salas.

A escola analisada possui computadores adaptados para atendimento especializado, incluindo o programa DOSVOX, que é específico para alunos cegos. O software DOSVOX foi criado no Brasil, sendo muito utilizado na década de 1990; é considerada uma ferramenta muito importante para o trabalho com as pessoas com deficiência visual.

Os alunos observados compreendem a faixa etária de 04 até 17 anos; estudam no período matutino na escola regular e no período vespertino recebem orientações pedagógicas na sala recurso.

Além das observações com os alunos, outro instrumento de avaliação utilizado foram perguntas, feitas com professoras da sala de recurso nas quais, por meio de um

questionário elaborado pelo grupo. Responderam várias questões a respeito do processo da mediação da aprendizagem pela tecnologia.

Segundo a educadora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Léa da Cruz Fagundes (2011), são dois os desafios da escola para a entrada da era digital: a formação docente e a infraestrutura. Sem a devida capacitação, os professores não conseguiriam ter acesso e nem domínio das tecnologias. Ainda, segundo ela, uma melhor infraestrutura nas escolas possibilitaria aos docentes melhor utilização dos recursos a favor da aprendizagem.

O problema gira em torno da formação/capacitação dos docentes para a utilização dos equipamentos de informática na sala de aula. Uma pesquisa da revista Nova escola (2011) relata que 74% dos docentes não se consideram preparados para utilizar computadores na sala de aula. Um grande desafio para o governo Federal, juntamente com a capacitação de pessoal, é a implantação da sala de informática nas escolas públicas brasileiras. Ainda, de acordo com a revista, somente 4 % das escolas das capitais têm computadores que oferecem boas condições de uso.

Kenski (2003 p.72) afirma que: “A democratização do acesso ao conhecimento e ao uso das novas tecnologias passa pela necessidade de que as escolas públicas tenham condições de oferecer com qualidade essas atividades e possibilidades tecnológicas a seus alunos”.

No caso das pessoas com deficiência visual, o uso de recursos tecnológicos contribui para sua autonomia e independência facilitando o desenvolvimento de seus trabalhos na sala de aula expandindo a inclusão digital.

Os alunos com necessidades especiais estão amparados pela Constituição Federal de 1998 nos artigos 205 e 208, nos quais é contemplado o dever do Estado ao atendimento educacional especializado gratuito aos educandos, e pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação, lei nº 9394/96, capítulo V, artigos 58, 59 e 60.

Segundo Mantoan (2003, p. 37), “A constituição garante a educação para todos e isso significa que é para todos mesmo e, para atingir o pleno desenvolvimento humano e o preparo para a cidadania, entende-se que essa educação não pode ser realizar em ambientes segregados”.

Diante disso, a educação especial compreende uma modalidade de ensino que possibilita o atendimento educacional especializado a todo aluno com deficiência, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com necessidades educacionais especiais.

Entende-se por atendimento educacional especializado, um espaço que promova o acesso à qualidade ao ensino sem discriminação, reconhecendo cada necessidade apresentada pelos alunos. No caso da escola pesquisada, a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), o horário de atendimento é no contraturno dos alunos, permitindo assim a sua participação no ensino regular.

Os serviços prestados pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), segundo a professora que trabalha com os alunos com deficiência visual, poderiam ser melhores aproveitados se os equipamentos de informática estivessem todos disponíveis.

Conforme cita Kenski (2003, p.70), “Assumir o uso das tecnologias digitais no ensino pelas escolas requer que ela esteja preparada para realizar investimentos consideráveis em equipamentos, e, sobretudo, na viabilização das condições de acesso e de uso dessas máquinas”.

Percebe-se um esforço das professoras em tornar os atendimentos mais produtivos possíveis, articulando os recursos disponíveis com todas as solicitações dos alunos.

Diante da situação dos alunos com deficiência visual e suas dificuldades em utilizar os recursos tecnológicos, acredita-se que existe um avanço no processo de popularizar a tecnologia nas escolas, uma boa iniciativa, porém com algumas barreiras ainda existentes.

Segundo Mantoan (2003, p. 57):

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria das nossas escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é conhecida e avaliada.

A pesquisa do tema levou a refletir sobre como proporcionar aos alunos com

necessidades educacionais especiais, seja ela visual, auditiva, a mediação do processo ensino – aprendizagem com informática. Como estes alunos podem ser beneficiados com os recursos tecnológicos no seu cotidiano escolar, como as escolas podem promover uma aprendizagem significativa, criativa em sua proposta inclusiva.

Em síntese, este relato de experiência só comprovou que as ferramentas tecnológicas possibilitam uma inclusão social aos alunos das classes populares com deficiência visual, novas oportunidades no mercado de trabalho, além de contribuir para o desenvolvimento de sua autonomia.

Para tanto, é necessário que os profissionais da escola contribuam para que a inclusão de fato aconteça, permitindo às pessoas com deficiência visual um acesso permanente para a realização de todas as tarefas, reduzindo assim a discriminação e a exclusão digital.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, D.F: Senado Federal, 1998.

_____. **Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelecem diretrizes e bases da educação. Brasília, D.F: Senado Federal, 1996.

COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p.25-40.

GALVÃO FILHO. Tecnologia assistiva: favorecendo práticas pedagógicas inclusivas. **Profissão Mestre**. Curitiba: 2010.

KENSKI, Vânia Moreira In: As tecnologias e as mudanças necessárias nas instituições de ensino e no trabalho docente. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003, p.69-82.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér **Inclusão escolar: o que é? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003 – (Coleção Cotidiano escolar).

Revista Nova Escola. Ano XXVI N° 239. Janeiro/Fevereiro 2011.

VEIGA, I.P.A. SOUZA, J.V. BORGES, L.F.F. e RESENDE. L. M. G. **Formação de profissionais da educação e inovações pedagógicas**. Brasília. Relatório de pesquisa. 2001.

A CONTRIBUIÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO PROCESSO DE LETRAMENTO DOS ALUNOS SURDOS

Leticia de Sousa Leite– UFU

leticia@faced.ufu.br

Lúrian Kézia Leite Guimarães – UFU

lurian.leite@live.com

Raquel Bernardes– UFU

raquelbernardes@faced.ufu.br

RESUMO

A discussão proposta centra-se na contribuição do Atendimento Educacional Especializado no processo de letramento dos alunos surdos. Destaca-se que o uso da língua materna – primeira língua – e do Português escrito – como segunda língua – pressupõe a utilização de estratégias que contemplem as particularidades do aluno surdo. O presente estudo tem como objetivo geral analisar o processo de letramento dos alunos surdos no AEE, considerando o ensino Libras como L1. Este trabalho se justifica por constatar a escassez de produções científicas voltadas para as questões abordadas nesta pesquisa, especialmente quando relacionadas aos processos de letramento de alunos surdos no AEE. Nessa perspectiva bilíngue, a dinâmica investigativa desenvolvida por este grupo de pesquisadores vem se ramificando na direção de compreender a referida temática. Somos motivados pelo desejo de apreender a problemática do ensino de Libras como primeira língua e a sua relevância na aprendizagem da Língua Portuguesa, enquanto segunda língua, na modalidade escrita. A fim de buscar suporte à temática envolvida no presente estudo, trabalhos como os Lodi (2004), Pereira (2008), Quadros (2005), dentre outros autores e documentos oficiais, fundamentaram as nossas discussões. Por meio da pesquisa bibliográfica realizada constatou-se que embora ocorra uma expansão na produção de trabalhos envolvendo o processo de letramento, notamos uma tímida atenção no que tange aos estudos sobre tal processo na perspectiva dos alunos surdos. À luz do presente estudo percebemos como pungente a necessidade de futuras investigações que contemplem a proposta de letramento dos alunos surdos considerando a abordagem bilíngue no Atendimento Educacional Especializado.

Palavras-Chave: Atendimento Educacional Especializado; Letramento; Alunos Surdos.

ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

Para assegurar a educação bilíngue para alunos surdos, deve-se começar por propiciar o pleno desenvolvimento na língua de sinais, antes e no decorrer da aprendizagem de quaisquer conteúdos, o que tem se mostrado um significativo desafio. Considerando as particularidades desses sujeitos, o seu direito está fundamentado na aquisição da língua materna, a Língua Brasileira de Sinais, antes de iniciar a aprendizagem da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita. Para que as crianças surdas possam compartilhar as práticas culturais do contexto social dos ouvintes, é de fundamental importância que elas tenham acesso a elas por meio da língua de sinais.

Ao partilhar da concepção de que a surdez é caracterizada por uma experiência visual e os sujeitos surdos fazem parte de uma comunidade linguístico-cultural específica, é possível pensar a oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE aos alunos surdos acontecendo em três momentos diferentes: o AEE *de* Libras, o AEE *em* Libras e o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua no AEE. No primeiro e no terceiro momentos, as práticas de leitura devem ser desenvolvidas de maneira a favorecer a formação da criticidade e autonomia por meio de uma relação dialógica entre o autor e o leitor, entre o leitor e o texto (LODI, 2004).

Para intenções deste texto, vamos considerar a utilização e a relevância da utilização das duas línguas no decorrer do processo de letramento do aluno surdo. Nessa direção, Pereira (2008) ressalta que a Língua Brasileira de Sinais tem, para as pessoas surdas, a mesma função que a Língua Portuguesa tem para as ouvintes. É a Libras que vai possibilitar às crianças surdas a aquisição do conhecimento e aprendizagem da Língua Portuguesa como sua segunda língua. Diante de tais considerações, a presente investigação tem como objetivo analisar o processo de letramento dos alunos surdos no Atendimento Educacional Especializado, considerando o ensino de Libras como L1.

Discute-se a utilização dos recursos pedagógicos e as práticas docentes no AEE na formação de leitores, utilizando a Libras como língua de instrução, inclusive para o seu ensino. Destaca-se também que o uso da língua materna Libras – primeira língua - e do Português escrito – como segunda língua - pressupõe a utilização de estratégias que

contemplem as particularidades do aluno surdo. Nessa direção, o presente estudo se justifica por constatarmos a escassez de produções científicas voltadas para a temática abordada na presente pesquisa, especialmente quando relacionadas aos processos de letramento de alunos surdos no Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Nessa perspectiva bilíngue, a dinâmica investigativa desenvolvida por este grupo de pesquisadores vem se ramificando na direção de compreender a referida temática. Somos motivados pelo desejo de apreender a problemática do ensino de Libras como primeira língua e a sua relevância na aprendizagem da Língua Portuguesa, enquanto segunda língua, na modalidade escrita. Quanto ao quadro teórico-metodológico, o estudo foi circunscrito na revisão bibliográfica da temática de estudo, quais sejam, os textos referentes ao uso da Libras como L1 no processo de letramento no AEE.

A fim de buscar suporte à temática envolvida no presente estudo, trabalhos como os de Martins (2005), Soares (2006), Gesueli e Moura (2006), Karnopp e Pereira (2004), e ainda alguns documentos oficiais, tais como, a Lei 10.436/02 e o Decreto 5.626/05 fundamentaram as nossas discussões. Para fins didáticos, o artigo está organizado em quatro partes, sendo que primeiramente, explicitamos nossas leituras a respeito da temática envolvendo a formação de leitores surdos e o processo de letramento dos alunos surdos. Posteriormente, apresentamos o Atendimento Educacional Especializado e as propostas de letramento desenvolvidas nesse contexto. Por último, nossas considerações e reflexões finais.

A FORMAÇÃO DE LEITORES SURDOS

É preciso formar leitores a fim de promover uma sociedade brasileira que desenvolva a prática da leitura, a leitura do prazer. Nesse sentido, a escola é considerada como espaço principal de formação de leitores, capacitando os alunos a compreenderem a essência textual, estabelecendo relações e preenchendo lacunas que eventualmente possam surgir no ato de ler. Fundamentando a ação de formar leitores críticos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) pensam em um ensino de língua portuguesa promotor de alunos conscientes e autores na construção do seu próprio conhecimento.

Ao conceber a leitura como exercício da cidadania na qual o leitor interage com o autor através da maneira como lê o mundo e também as palavras, traz implicações para o ensino da leitura no contexto escolar onde o grande desafio que se forma é vivenciar na sala de aula as práticas sociais de leitura que ocorrem para além dos muros da escola. Nessa nova concepção do ensino da leitura, os professores são os agentes mediadores na conquista gradativa que acompanhará o leitor para toda a vida; seja lendo e relendo, interpretando e tecendo novos significados, criando um novo mundo de palavras e interagindo com a sociedade letrada da qual fazemos parte.

Quando pensamos no processo de letramento dos alunos surdos é preciso considerar a surdez como uma diferença linguística. O acesso aos conhecimentos ocorre por meio da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como língua materna dos surdos, facilitando a aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua, em sua modalidade escrita. A inserção dos alunos surdos no universo da linguagem escrita confere ao Atendimento Educacional Especializado um profícuo espaço para se desenvolver o processo de aquisição da Língua Portuguesa. Nessa perspectiva, consideramos imprescindível a aprendizagem da Libras como primeira língua de instrução no processo de letramento de tais alunos.

Como letramento, emprestamos de Soares (2006, p. 18) a seguinte definição: “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Nessa direção, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) definem que,

Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler e escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas. (BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1998, p.19).

Diante de tais afirmativas é possível inferir que a verdadeira função da escola é desenvolver no educando habilidades que promovam o domínio da língua falada ao significar a língua escrita, utilizando a prática do letramento em seu cotidiano e em suas relações sociais. Assim como o conhecimento é uma construção infinita, da mesma maneira o letramento não constitui uma receita pronta e acabada, ele pressupõe fornecer e subsidiar o conhecimento prévio que o aluno precisa para ler e interpretar os diferentes textos.

No entanto, ao pensar o processo de letramento dos alunos surdos e em suas particularidades linguísticas, a proposta de educação bilíngue assegura a aprendizagem de tais educandos por meio de sua língua materna, a Língua Brasileira de Sinais – Libras. A discussão em torno do letramento dos aprendizes surdos é recente, pois só passou a ser amplamente disseminada a partir de 2002, quando a Língua de Sinais Brasileira - Libras foi oficializada mediante a promulgação da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, garantindo status linguístico a ela.

Essa Lei foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 que confere à comunidade surda brasileira o direito ao ensino e apropriação das duas línguas, a Língua de Sinais como sua língua materna e a Língua Portuguesa, como segunda língua na modalidade escrita. Apreende-se das ideias de Karnopp e Pereira (2004) que é por meio da Libras que as pessoas surdas terão condições de comunicação, aprendizagem, socialização e de atuação na sociedade, dentre outros pressupostos para que sejam consideradas letradas.

Essas autoras pontuam sobre o papel fundamental da língua de sinais na aquisição da leitura e da escrita no processo de letramento das pessoas surdas, uma vez que “é ela quem vai possibilitar em um primeiro momento, a constituição de conhecimento de mundo, tornando possível aos estudantes surdos entenderem o significado do que leem”. (KARNOPP; PEREIRA, 2004, p. 35). Contextualizando a proposta bilíngue com o Atendimento Educacional Especializado para os alunos surdos, concordamos com Gesueli e Moura (2006) com uma proposta de letramento que considere a utilização de métodos e estratégias específicas que favoreçam o aspecto visual e a Libras como língua de instrução.

No AEE *de* Libras, o documento que regula esse atendimento pontua que a organização didática da sala deve considerar as necessidades dos alunos surdos e dispor de recursos visuais e demais informações por meio de mapas, ilustrações, gravuras e demais estratégias que promovam a aquisição dos conteúdos abordados em sala de aula. Tratando-se da relevância da aquisição da Libras enquanto primeira língua para os alunos surdos, Martins (2005) explica que da mesma maneira como a Língua Portuguesa fundamenta a aprendizagem da língua escrita para os alunos ouvintes, a Língua Brasileira de Sinais compreende tamanha importância para os alunos surdos.

Nessa perspectiva, quanto mais cedo a criança surda adquirir a Libras como sua língua materna, mais cedo também terá condições de desenvolver um bom desempenho ou proficiência na língua majoritária escrita. Em síntese, a aquisição da língua materna confere aos alunos surdos uma aprendizagem significativa na segunda língua, a Língua Portuguesa. Ao pensar na proposta de letramento para os alunos surdos e a relevância da Libras nesse processo, Quadros (2005, p. 33) postula que “ A leitura e a escrita podem passar a ter outro significado social se as crianças surdas se apropriarem da leitura e da escrita de sinais, isso possibilitará a aquisição da leitura e da escrita do português”.

A esse respeito, a língua de sinais enquanto primeira língua dos aprendizes surdos confere significado às palavras escritas na Língua Portuguesa, como segunda língua. Ainda nesse processo de letramento envolvendo as duas línguas, é necessário um trabalho visual que contemple as especificidades do aluno surdo. Retomando o espaço do AEE para os alunos surdos e inserindo a discussão sobre a relevância da leitura na formação de sujeitos críticos, mencionamos novamente Cafiero (2010) ao afirmar que o leitor não usa sempre os mesmos modos de ler, já que cada texto pede uma leitura diferente.

Tal afirmativa pressupõe o leitor enquanto indivíduo letrado, decidindo sobre quais estratégias devem ser utilizadas para interpretar cada gênero textual. Assim, no sentido de efetivar a proposta do letramento, é necessário oferecer aos alunos momentos oportunos para que estes desenvolvam a prática da leitura e da escrita. Nesse sentido, para uma leitura ser transformadora é preciso que o leitor crie o seu próprio caminho para interpretá-la. Em se tratando de leitores surdos, reiteramos as condições

linguísticas de tais sujeitos e a relevância de materiais didáticos desenvolvidos de maneira a contemplar as suas necessidades educativas.

AEE E AS PROPOSTAS DE LETRAMENTO

No Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos é importante considerar a aprendizagem mediada a partir da transmissão de um mundo de significados. Nesse processo de construção de identidade do sujeito surdo e a sua relação com os seus pares, a contação de histórias e a Literatura Surda se constituem fatores relevantes, promovendo a reflexão, a criticidade, a autonomia e a consolidação de outras aprendizagens culturais. Ao considerar a literatura como instrumento essencial na formação do imaginário do sujeito surdo, o contar e o recontar histórias por meio da Língua Brasileira de Sinais possibilita significar a fantasia e produzir novos conhecimentos na ressignificação de outros contextos, utilizando a sua língua natural como língua de instrução.

A Literatura Surda escrita e recontada por um surdo difere das produções literárias escritas por ouvintes. Tais diferenças ocorrem em função de que os sujeitos surdos percebem e interagem com o mundo por meio da experiência visual. Partindo desse pressuposto, a sua identidade é construída na interação com os pares, utilizando a Libras. Em síntese, a língua de sinais é baseada nas experiências visuais das comunidades surdas mediante as interações culturais surdas. É importante considerar que a contação de histórias em Libras deve obedecer à estrutura dessa língua, não se configurando como um português sinalizado. Além de ser produzida com as mãos, a língua de sinais conta também com o apoio da face e do corpo para apresentar a narrativa da história, expressa-se através da modalidade espacial-visual.

Essas considerações permitem evidenciar que o processo de letramento dos alunos surdos no Atendimento Educacional Especializado apresenta desafios a serem superados não apenas pelos professores, mas por todos os que se encontram inseridos no contexto escolar. Diante de tal desafio, a mudança de pensamento frente a essa realidade inicia-se com uma mudança de postura dos professores mediadores do AEE que devem

estar atentos às especificidades de cada aluno e à maneira como este lê o mundo, valorizando o conhecimento prévio e, desde os primeiros momentos, inserindo a prática do alfabetizar, letrando através de leituras que signifiquem o saber.

Retomamos Cafiero (2010) ao afirmar que “Ensinar a ler é ensinar estratégias”. Nessa ótica, o ambiente e as interações influenciam diretamente na aprendizagem do indivíduo. Dessa maneira, o aluno que tem contato com um ambiente literário, que interage com diversos tipos de leitura, que é motivado a ler, obviamente este trará para a sua realidade em sala de aula um conhecimento prévio que significará o seu ensino.

Assim, é preciso que o educador leve em conta que cada aluno é diferente do outro ao mesmo tempo em que todos estão inseridos no mesmo espaço.

Incentivar a contação de histórias pelos próprios alunos a partir da leitura de imagens, aproveitar o conhecimento prévio através dos gêneros literários que estes já conhecem, promover atividades lúdicas que desenvolvam o processo de significar socialmente a escrita, todas essas são estratégias que poderão ser utilizadas a fim de promover uma alfabetização literária com a proposta do letramento. Para tanto, é fundamental que tais estratégias sejam efetivadas por meio da Língua Brasileira de Sinais, conferindo ao aluno surdo, o direito de ter o seu pleno desenvolvimento em sua língua materna.

Refletindo com Gesueli (2006), ao repensar a educação dos alunos surdos a partir de uma aprendizagem mediada no contexto do AEE, é preciso levar em conta que o sujeito surdo se apropria dos conhecimentos por meio da experiência visual e da vivência com os seus pares. Nesse processo de construção de identidade do sujeito surdo e a sua relação com os seus pares, a contação de histórias e a Literatura Surda se constituem enquanto fatores relevantes, promovendo a reflexão, a criticidade, a autonomia e a consolidação de outras aprendizagens culturais.

Ao considerar a literatura como instrumento essencial na formação do imaginário do sujeito surdo, o contar e recontar histórias por meio da Língua Brasileira de Sinais possibilita significar a fantasia e produzir novos conhecimentos na ressignificação de outros contextos, utilizando a sua língua natural como língua de instrução. Nesse processo de letramento conferindo significado social na leitura e na

escrita, o educador mediador, antes de qualquer coisa, necessita ser um professor leitor. Daqueles que leem por prazer, mareando os olhos d'água em contato com as infinitas emoções que fluem nas entrelinhas.

A mediação proposta por esse profissional da educação deve legitimar a corroboração de uma nova prática docente que dialogue com as diferenças, que eduque para ser, estimulando a reflexão e revisão dos conceitos e “pré-conceitos” que envolvem a condição de todos os alunos, diferentes, ou não. Uma educação voltada para a vida em todos os seus sentidos, vida que pulsa em cada um dos educandos e deve pulsar ainda mais forte no peito de cada educador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões e desafios propostos nesta investigação, pelos membros pesquisadores do GPELEDT – Grupo de Pesquisas em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e a Distância e Tecnologias (CNPQ-UFU), possibilitaram um vislumbre sobre o letramento efetivado por meio da Libras, como língua de instrução, no Atendimento Educacional Especializado, existindo a necessidade de se ensinar a Libras como L1 e de se trabalhar o uso social da leitura e da escrita como prática discursiva e dialógica no processo de aprendizagem.

Por meio das informações levantadas houve a expectativa de apontar caminhos que propiciam a gênese de educandos surdos envolvidos em uma constante prática de leitura e escrita, tendo a Libras como língua de instrução, considerando sempre a necessidade do seu ensino para seus usuários. De acordo com a presente pesquisa e com os estudos da área linguística, constatou-se que não se forma leitores e escritores em segunda língua, desconsiderando o nível de conhecimento da sua L1. A aprendizagem de uma L2 pressupõe a existência de uma L1.

Ao retomar o objetivo geral proposto nesse trabalho, analisamos o processo de letramento dos alunos surdos no Atendimento Educacional Especializado, considerando o ensino Libras como L1. Nessa direção, retomamos Gesueli (2006), ao pontuar que o sujeito surdo se apropria dos conhecimentos por meio da experiência visual e da vivência com os seus pares. Assim, é preciso repensar a educação dos alunos surdos a partir de uma aprendizagem mediada no contexto do AEE.

Durante o presente trabalho discutimos sobre a utilização dos recursos pedagógicos e as práticas docentes no AEE na formação de leitores, utilizando a Libras como língua de instrução, inclusive para o seu ensino. O presente estudo se justifica por constatarmos a escassez de produções científicas voltadas para a temática abordada na presente pesquisa, especialmente quando relacionadas aos processos de letramento de alunos surdos no AEE.

Retomamos os pressupostos de Quadros (2005, p. 33) sobre a importância da apropriação da leitura e escrita de sinais no processo de letramento dos alunos surdos, possibilitando a aquisição da leitura e da escrita do português. No que tange ao Atendimento Educacional Especializado, enquanto espaço profícuo para desenvolver uma proposta bilíngue, concordamos com Gesuele e Moura (2006) na utilização de métodos e estratégias específicas que favoreçam o aspecto visual e a Libras como língua de instrução.

Por meio da pesquisa bibliográfica realizada constatou-se que embora ocorra uma expansão na produção de trabalhos envolvendo o processo de letramento, notamos uma tímida atenção no que tange aos estudos sobre tal processo na perspectiva dos alunos surdos. Nesse sentido, a relevância dessa pesquisa aponta caminhos para um posterior estudo considerando a referida temática. Colocamos em relevo a importância da aquisição da Libras conferindo aos alunos surdos uma aprendizagem significativa na Língua Portuguesa.

À luz do presente estudo percebemos como pungente a necessidade de futuras investigações que contemplem a proposta de letramento dos alunos surdos considerando a abordagem bilíngue no Atendimento Educacional Especializado. A lógica da argumentação trazida aqui leva à conclusão de que a língua é um fenômeno social, dinâmico, vivo e mutável, necessitando de uma prática pedagógica adequada e constante que envolva a aprendizagem e uso de uma L1 em diferentes situações de comunicação e produção textual de seus sujeitos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 de Dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436/02 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, DF. Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 nov. 2015

_____. **Lei n. 10.436, de 24 de Abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 nov.. 2015

_____. Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1998. 106 p.

CAFIERO, D. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: BRASIL. **Língua Portuguesa.** Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2010. p. 85-106. (Coleção Explorando o Ensino, vol. 19)

GESUELI, Z. M. Língua(gem) e identidade: a surdez em questão. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 277-292, 2006.

GESUELI, Z. M.; MOURA, L. Letramento e surdez: a visualização das palavras. **Educação Temática Digital – ETD.** Nº2. V.7, p. 110-122. Disponível em: . Acesso em: 5 de jun. de 2010.

KARNOPP, L. B.; PEREIRA, M. C. C. Concepções de leitura e de escrita e educação de surdos. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. (Orgs.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade.** Porto Alegre: Mediação, 2004, p.33-38.

LODI, A.C.B. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos.** 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MARTINS, S. E. S. O. **Formação de leitores surdos e a educação inclusiva.** (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista. Marília, 2005.

PEREIRA, M. C.(org) **Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para a Educação Infantil e Ensino Fundamental.** São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2008.

QUADROS, R. M. de. O bi do bilingüismo na educação de surdos In: **Surdez e bilingüismo.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2005, v.1, p. 26-36.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CONSTRUINDO MATERIAIS DIDÁTICOS EM LIBRAS PARA ALUNOS SURDOS

Marisa Dias Lima – UFU

marisalima@faced.ufu.br

Márcia Dias Lima – UFU

marcia@faced.ufu.br

Lázara Cristina da Silva – UFU

lazara@ufu.br

INTRODUÇÃO

Ao observar a educação de hoje, é inevitável perceber que houve grandes mudanças nas estruturas e organização que foram impressos no contexto escolar, mais especificamente na política da educação inclusiva na qual foram rompidas as percepções de espaços, pedagógico e tempos secularmente instituídos de forma sistemática e tradicional. A partir da nova política de educação inclusiva, passamos a conviver com os novos paradigmas cunhados pela socialização e integração entre os “diferentes” no âmbito educacional.

Entretanto, para que a educação inclusiva se efetive no âmbito escolar se faz necessário o apoio constante de todos da escola. Devemos entender que o aluno não é de responsabilidade somente do professor, e sim, de todos os envolvidos na educação, tanto os profissionais, como a família. Para contemplar a efetivação do novo paradigma, o poder público se encarregou da responsabilidade em oferecer recursos e acessibilidade; um deles foi a implementação do AEE (Atendimento Educacional Especializado), com a finalidade de orientar e organizar o sistema escolar, o professor e os funcionários da escola promoverem o acolhimento do aluno com necessidades especiais, neste caso o aluno surdo.

De acordo com a Política o Atendimento Educacional Especializado – AEE tem como “função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade

que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (MEC/SEESP, 2007). Aos alunos surdos, o AEE deve ofertar o recurso pedagógico para o ensino de Libras como primeira língua (L1) e o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (L2).

No entanto, no estabelecimento de ensino onde atuamos como professora do AEE, localizado no Município de Patos de Minas – MG, constatamos grande carência na demanda de maior recurso didático direcionados aos alunos surdos que efetive o seu desenvolvimento através do ensino de Libras L1 e o ensino de Língua Portuguesa L2. Conforme foi observado, por meio da realidade apresentada pela instituição, verificamos a necessidade de adequação maior em diversos aspectos, principalmente os inerentes a recursos didáticos que oportunizem ao aumento de capacidades funcionais, promovendo autonomia, independência e inclusão aos alunos surdos nas escolas regulares.

Neste sentido, Bersch e Machado (2006), consideram que:

A educação inclusiva traz consigo o desafio de não só acolhermos os alunos com deficiência, mas de garantirmos condições de acesso e de aprendizagem em todos os espaços, os programas e as atividades no cotidiano escolar. Por isso, o atendimento educacional especializado aparece como garantia da inclusão, que favorece este aluno a ser atuante e sujeito do seu processo de desenvolvimento e aquisição de conhecimentos.

No entanto, se faz necessário que o AEE reflita sobre a sua organização estrutural e pedagógica e seu papel no processo de inclusão aos alunos surdos sem deixar de atentar constantemente para uma metodologia que contribua com a apropriação do conhecimento mediada através da construção de método de ensino em Libras e com recursos visuais.

Porém, ao pesquisar os materiais existentes disponibilizados para o profissional do AEE atuar com os alunos surdos, verificamos que a Superintendência Regional de Ensino – SRE possuía pequeno número de livros e/ou manuais que apresentem as propostas alternativas de ensino aos alunos surdos, o mesmo caso ocorre no Ministério da Educação – MEC e há muito menos na Secretaria da Educação Especial – SEE, em

que fomos surpreendidos ao saber que os professores do AEE não recebiam alguma orientação pedagógica que favoreça a qualidade de ensino aos surdos, tanto no ensino de Libras L1 quando no ensino de Língua Portuguesa L2.

Diante da discussão exposta sobre a realidade que se vê hoje no AEE para os estudantes surdos, faz-se necessário criar e implantar projetos direcionados a este grupo. Uma vez que a demanda cresce consideravelmente, espera-se um atendimento de qualidade que permita o alcance dos objetivos esperados. No entanto, direcionaremos a discussão sobre a importância da construção de um material didático em Libras para o ensino de Libras L1 e o ensino de Língua Portuguesa L2 a ser realizado numa escola da rede estadual onde reside o AEE.

Este trabalho propõe apresentar um trabalho realizado por duas professoras surdas, autoras, que propõem a elaboração de uma metodologia de ensino eficaz aos alunos surdos do AEE através da confecção de materiais didáticos que possibilitem o acesso dos alunos surdos aos conteúdos de forma ilimitada, sem deixar de agregar as particularidades linguísticas e culturais dos surdos.

No fim deste trabalho procuramos abordar e ao mesmo tempo destacar a importância da construção de material didático em Libras, pois acreditamos que por meio deles, os alunos surdos poderão apropriar-se melhor do conhecimento, tendo um melhor rendimento nessa área de ensino-aprendizagem, por ser uma Língua visual e gestual, logo necessita-se de material visual e concreto para associar aos conteúdos tratados.

A IMPORTÂNCIA DOS MATERIAIS DIDÁTICOS EM LIBRAS PARA ALUNOS SURDOS

A utilização do material didático em Libras no AEE é de suma importância para o desenvolvimento dos alunos surdos, pois em contato com estes recursos eles poderão se aprimorar desenvolvendo novas potencialidades, propiciando um processo realmente educativo que, muitas vezes, não conseguimos alcançar devido o tradicional repasse de conteúdos e teorias, sem recursos visuais para os alunos, ressaltando que estamos construindo um novo paradigma para a educação dos surdos – educação inclusiva.

De acordo com essas afirmações, diz-se que o papel da escola é utilizar de estratégias globais adequadas que atendam as diversidades dos alunos. Então, não se deve esperar que os alunos surdos se “adaptem” à escola e sim que a escola se adeque a recebê-los.

Para Sasaki (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. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas ainda excluídas e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Portanto, para que aconteça de fato a inclusão, deverão contar com a participação de todos da sociedade, pois ela é um fato bastante discutido e que realmente está acontecendo em toda parte mais especificamente na sala de aula, por meio do método de ensino utilizado pelo professor.

Desse modo, acreditamos que através do uso de material didático em Libras os alunos surdos aprenderão a língua com mais facilidade, pois com recursos visuais a aula fica mais gostosa e prazerosa de aprender. Observando uma aula sem recurso algum e outra com recursos, pudemos comprovar esta diferença no aprendizado dos alunos surdos do AEE, pois uma aula de Libras sem usar nenhum jogo ou metodologia diferenciada acaba limitando o desenvolvimento dos surdos. Um dos intuitos para se trabalhar o uso de materiais didáticos lúdicos no ensino de Libras é favorecer situações educacionais que permitam que os mesmos sejam fundamentais, para que o educando assimile sua realidade intelectual, impedindo que estas permaneçam exteriores à sua própria inteligência.

A sua utilização deve contemplar os aspectos culturais; questões específicas da organização da Libras e da língua portuguesa L2 precisam ser considerados ao se propor atividades na educação de surdos, sempre tendo por base esses pressupostos. Quadros (2009) diz que é preciso ter em mente alguns objetivos quando da proposição de atividades para serem realizadas com indivíduos surdos, a saber: 1. oportunizar a

internalização das culturas e identidades surdas por meio do domínio da Libras; 2. Fomentar o desenvolvimento da estrutura gramatical da Libras; e 3. Desvendar a textualidade nas produções escritas em Português.

As proposições apresentadas, segundo Quadros (2009), instigam novos olhares diante das redes que se formam entre os diferentes campos de investigação. Pensar em diferentes formas de ensinar e aprender considerando diferentes formas de pensar, de expressar e de ver o outro. Essa nova visão nos ajuda inaugurar um olhar sobre a pedagogia e redimensiona a atividade do professor, mediada pelo lúdico.

CONTEXTUALIZANDO A CONSTRUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO

Foram confeccionados, com duração de um ano, vários materiais didáticos com recursos visuais, dentre eles: vídeos, jogos, atividades lúdicas, exercícios e outros em Libras e Língua Portuguesa como L2 que foram disponibilizados e adotados por todos os professores do AEE, que atuam com os alunos surdos e que os adotaram como uma metodologia de referência para o ensino de alunos surdos, visando o favorecimento de sua aprendizagem, tanto para a Libras L1, quando na Língua Portuguesa L2, em diferentes níveis de escolarização.

➤ Ensino de Libras



Para a confecção de material didático para o ensino de Libras procuramos possibilitar o uso da Libras em todos os aspectos, desde o mural da sala de aula caracterizada em trezinho, pelo qual se ensina os surdos a conhecer e identificar a letra como também a sua ordenação.

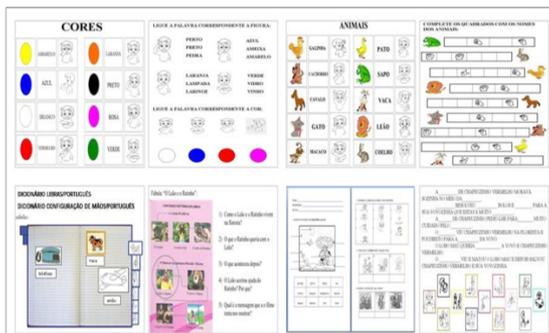
Exploramos o seu uso em outros materiais, tais como os números, as horas, as cores, conhecendo o clima e outros através de jogos lúdicos.

Na confecção de material didático para o ensino de Língua Portuguesa L2 foi levado em conta que a linguagem visual deveria expressar os objetivos dos jogos, assim como despertar o interesse do público para este material; unificar todos os componentes do jogo; adequar-se a alguns requisitos do público; oferecer uma apreensão objetiva do conceito através da leitura, escrita e interpretação de textos elaborada em forma de jogos lúdicos onde todos são auxiliados em Libras.

► Ensino de Língua Portuguesa como L2



► Atividades de ensino de Libras e Português L2



Na confecção de material didático para a atividade de ensino de Libras e Português atentamos para uma linguagem mais objetiva e simplificada que possibilite os alunos surdos realizá-la sem precisar recorrer aos professores do AEE. Foram explorados vários recursos visuais, dentre eles a imagem e

os sinais em Libras que promovam o desempenho e apropriação dos surdos, ao mesmo tempo possibilita aos professores analisar melhor e verificar as suas dificuldades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vários estudos sobre a importância do uso da Libras no desenvolvimento dos alunos surdos tanto na Libras quando no português escrito, contribuem para o enriquecimento dos alunos quanto aos conhecimentos trabalhados pelos professores. Portanto, quando se trabalha com um aluno surdo é indispensável que o professor domine a Libras, pois com a efetivação de um diálogo entre professor e aluno, o professor poderá conseguir ensinar os alunos surdos transmitindo todos os conteúdos.

Para que o processo de ensino-aprendizado que contribua para o desenvolvimento dos surdos, é necessária a realização de uma metodologia a ser apropriada pelas professoras com os recursos visuais utilizados por imagens, na qual o aluno surdo aprende primeiramente o sinal em Libras e posteriormente a grafia e a leitura no português, interligando uma na outra simultaneamente, tornando assim um aprendizado mais natural e dinâmico. Pode-se afirmar que no fim do trabalho de construção de material didático em Libras foi possível verificar que o uso do material confeccionado por duas professoras para o AEE possibilitou aos seus professores a promoção de melhorias e qualidade de ensino aos alunos surdos, dando a eles a expansão do acesso ao conhecimento e informação.

Ressalta-se que o desenvolvimento da percepção visual não pode ser desprezado no processo de emancipação do surdo. Ele é, antes de tudo, um ser visual, tudo o que aprende é a partir do que vê. O permanente aprimoramento de sua acuidade visual se constitui, portanto, como facilitador de todas as ações de aprendizado e diálogo com esse aluno. Hoje, a comunicação utiliza muito mais as imagens e o surdo é fisicamente apto a explorar esse contexto. Precisamos, contudo, ajudá-lo a amplificar a análise dessas imagens, a decodificá-las, a fim de que ele possa enriquecer sua seleção e escolhas dos “textos” que vai ler, ampliando seu vocabulário e instrumentalizando-o a pensar e agir com maior autonomia.

REFERÊNCIAS

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BRASIL, MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes>. Acesso em 03 abril de 2015.

SKLIAR, Carlos. (org.). **A surdez, um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

**OS JOGOS DIGITAIS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO DESENVOLVIMENTO
DAS POTENCIALIDADES DOS EDUCANDO NO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Rosidelma Salles do Nascimento Medeiros

Rede municipal de Ensino de Ituiutaba-MG

Talita Costa Alves

Rede municipal de Ensino de Ituiutaba-MG

Este trabalho tem como objetivo relatar algumas experiências desenvolvidas na sala de AEE, no contexto educacional especializado da rede municipal de ensino.

O “Atendimento Educacional Especializado – AEE é um serviço da educação especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008). A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, em seu artigo 59, preconiza que o sistema de ensino deve assegurar aos alunos currículos, métodos, recursos e organização específicas para atender às necessidades dos educandos, assegurando o direito ao ensino de qualidade.

Neste contexto são desenvolvidas diversas práticas educacionais, buscando apoio das novas tecnologias como ferramenta para promover o ensino e aprendizagem. Nesta perspectiva, as tecnologias estão aliadas ao processo de inclusão.

Todavia, entendemos que é necessário modificar as escolas: recriar o modelo educativo escolar; reorganizá-las pedagogicamente, abrindo espaços para a cooperação, diálogo, solidariedade e criatividade, para que se garanta aos alunos tempo e liberdade para aprender, formando e aprimorando os professores. Para tanto, devemos superar o sistema tradicional de educar, com sua visão conservadora.

De acordo com Rocha (2006), analisando as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, “a sala de recursos é um serviço de apoio pedagógico especializado que ocorre no espaço escolar, sendo definido como um serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado”.

As atividades desenvolvidas na sala do AEE têm o objetivo de propiciar momentos agradáveis e prazerosos por serem crianças que apresentam alguma necessidade educacional especial. Com intuito de superar limitações, buscamos apoio nos jogos pedagógicos digitais.

Utilizamos diversos jogos digitais para alunos com dificuldade na leitura e escrita. Trabalhamos com os que contemplam as diversas capacidades necessárias para alcançar o direito de aprendizagem e promover a inclusão, como palavras e figuras, leituras infantis *on line*, formação de palavras a partir de desenhos, caça-palavras, ditados e separação de sílabas.

Para os alunos com dificuldade em relação ao raciocínio lógico matemático, utilizamos jogos que contemplam sequência numérica, números e quantidades, corrida dos números e diversas situações-problema. Diante disso, pesquisas têm demonstrado a importância das tecnologias como um auxílio para o professor.

Vale ressaltar que, para alcançar bons resultados, também faz-se necessário trabalhar com diferentes abordagens pedagógicas, não se restringindo aos jogos digitais. Também destacamos a importância do trabalho e a interação dos demais professores do ensino regular.

As atividades diferem em tempo de duração, tipos de atividades, de acordo com a proposta para cada aluno. São atendimentos mais individualizados, pois os alunos encaminhados necessitam de uma maior atenção para realização das atividades. Além disso, busca-se sempre uma parceria mais ativa com os pais deles para realizarmos um trabalho em equipe, no qual todos trabalham em prol do crescimento e a aprendizagem dos estudantes.

A partir deste trabalho desenvolvido, percebemos que as novas tecnologias têm apontado diversos caminhos que contribuem satisfatoriamente para a superação das limitações apresentadas por diversos alunos do atendimento educacional especializado.

Os profissionais que atuam nesse espaço têm buscado se especializar com cursos oferecidos frequentemente pela rede municipal de ensino. Reconhecendo a importância de se atualizar a cada dia, para possibilitar diferentes meios de aprendizagem para os alunos.

Portanto, os trabalhos realizados na sala de recursos tem nos mostrado resultados satisfatórios, principalmente o reconhecimento de toda comunidade escolar, especificamente os pais dos alunos, além do essencial, que é o desenvolvimento de cada aluno.

Palavras-chave: Educação. Tecnologias. Inclusão.

REFERÊNCIAS

ROCHA. Halline Fialho. **O atendimento educacional especializado no processo de inclusão**: relato de uma experiência na sala de recursos. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro: Petrópolis, 2009.

PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: ESTUDO DE CASO DE UMA CRIANÇA COM TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA

Thatyere Pereira dos Santos – FACIP/UFU
thatyerep@yahoo.com

Desyreé Gabriela Neves – FACIP/UFU
de.ssy@hotmail.com

Maria Aparecida Augusto Satto Vilela – FACIP/UFU
cidasatto@pontal.ufu.br

RESUMO

Este artigo tem como proposta compreender e analisar o processo de ensino aprendizagem de crianças com transtorno de espectro autista, e também seu relacionamento com a escola, família e com os próprios alunos. Autores como Filho e outros (2010) Cunha (2010), Silva e outros, Gaiato e Reveles (2012), Khoury e outros (2014) contribuem com as discussões através das análises que fazem sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nesse sentido, além das leituras sobre a temática foi realizada uma pesquisa etnográfica em uma escola estadual de educação especial da cidade de Ituiutaba – MG. Nessa instituição, realizamos dez observações no espaço escolar, a partir do cotidiano de uma sala de aula; fizemos entrevistas com a professora regente e a professora de educação física. É certo que os portadores deste transtorno se caracterizam pela dificuldade de socialização e aprendizagem de alguns temas. Dessa forma, buscamos conhecer e entender esta realidade na prática, e como resultado compreender este processo de ensino e todo o seu percurso, para melhor compreensão e entendimento da questão.

Palavras-chave: transtorno do espectro autista. Processo ensino-aprendizagem. Escola de educação especial.

INTRODUÇÃO

Este estudo foi realizado por alunas do 4º período do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Uberlândia, Campus Pontal, através da atividade proposta na disciplina de Psicologia da Educação, com o intuito de pesquisar o processo de ensino e aprendizagem em ambientes formais ou não.

O tema em questão foi escolhido pelas alunas ao terem um contato prévio com um aluno com Transtorno de Espectro Autista (TEA), em uma atividade realizada na

Universidade durante a semana da criança, na Brinquedoteca onde éramos monitoras. Entender e conhecer esse processo nos ajudou a repensar as questões como: a prática do professor em relação a esse aluno, o apoio que a escola oferece a ele, sua família e toda a equipe escolar e clínica, a estrutura da escola, suas adaptações e condições para atender às necessidades do aluno, as questões políticas que envolvem as demandas da escola, bem como os recursos financeiros e cursos de formações para os profissionais da educação.

O estudo foi realizado em uma Escola Estadual de Educação Especial, do interior de Minas Gerais. Realizamos uma pesquisa etnográfica fundamentada na observação do cotidiano do aluno e seus pares, e nas contribuições dos autores que apresentaram contribuições importantes sobre a temática.

Realizamos em média dez observações no ambiente escolar, por meio de um roteiro previamente elaborado. Estivemos na sala de aula, nos horários de lanche, recreio e nas demais atividades ocorridas. Elaboramos também um roteiro de entrevista com sete perguntas para a professora regente e cinco para a professora de educação física. Analisamos os documentos pessoais do aluno para que fosse possível fazer uma análise e reflexão de como é realizado o processo de ensino e aprendizagem na escola, e de como é importante entender e planejar uma proposta de ensino que atenda às necessidades de alunos com TEA.

O Transtorno de Espectro Autista (TEA) se caracteriza principalmente pela dificuldade que o indivíduo possui de se desenvolver social, cognitiva e intelectualmente. Silva (2010, p.11) apresenta questões importantes como: crianças com TEA podem apresentar graus variados de deficiência intelectual, leve, moderado e severo, não percebendo alguns sinais sociais; possuem dificuldade de comunicação verbal e não verbal, e também possuem inadequações de comportamento.

Nessa direção, o objetivo desta pesquisa é compreender o processo de ensino-aprendizagem de uma criança com transtorno de espectro autista. Embasamo-nos em autores como Filho e outros (2010), Silva e outros (2012) para maior compreensão sobre o tema tratado.

Autores como Filho e Cunha (2010) falam da importância dos profissionais da educação realizarem estratégias que contribuam, de forma sistematizada, para a aprendizagem de alunos com TEA. Deve-se realizar um trabalho coletivo pelos profissionais da área pedagógica e clínica, considerando as particularidades de cada aluno, atendendo as necessidades deles por meio de um trabalho de qualidade.

PERCURSO DE PESQUISA

A instituição escolar de educação especial onde se realizou a pesquisa tem, em média, 250 alunos, atendendo desde a estimulação precoce à educação de jovens e adultos. O aluno observado será denominado João⁴, faz o 1º ano do ensino fundamental e é aluno da professora Isadora⁵. A sala de aula em que estuda é composta por dez alunos, a classe é bem heterogênea, uma vez que cada um apresenta uma necessidade educacional especial, como baixa visão, déficit de atenção, problemas comportamentais e transtorno de espectro autista, como o aluno observado.

Tivemos contato direto com a escola e o aluno, e realizamos dez observações no período matutino. Primeiramente, começamos a observar o cotidiano deles com seus pares. A cada dia observado, registrávamos tudo o que acontecia, prestávamos muita atenção ao comportamento e às expressões do aluno, pois estes eram pontos fundamentais para nossa pesquisa: entender seu comportamento e desenvolvimento.

Quando finalizamos esta etapa, elaboramos um roteiro de entrevista com sete perguntas para a professora regente e outro com cinco para a professora de educação física. Após o contato com a diretora, as professoras e o aluno, tivemos acesso aos documentos pessoais dele: o Plano de Desenvolvimento Individual do Aluno (PDI), e também analisamos os cadernos, as atividades que ele realizava e os recados que a professora enviava para os pais, assim como os recados que os pais também encaminhavam para a professora. Registramos alguns de seus comportamentos com fotos e vídeos, porém como não tivemos a oportunidade de ter o contato direto com seus pais, não mostraremos ou divulgaremos a identidade dele, pois não temos autorização.

⁴ O nome do aluno é fictício.

⁵ O nome da professora é fictício.

Pelos dados coletados, acreditamos que esta pesquisa é fundamental para o conhecimento e entendimento sobre o tema, assim ao compreendermos como acontece o processo de ensino-aprendizagem de um aluno com TEA, trataremos do trabalho coletivo realizado, bem como a educação para alunos com necessidades especiais, especialmente com esse transtorno.

DO PRIMEIRO CONTATO AO CONHECIMENTO DO AMBIENTE EXPLORADO

No primeiro dia de observação, fomos apresentadas para a terapeuta ocupacional da escola, e ela nos explicou como são desenvolvidas as atividades: o funcionamento da escola e os projetos desenvolvidos, da equipe multidisciplinar, dos alunos e o apoio que estes recebem. Após essas informações, ela nos levou para conhecer a escola. Conhecemos a sala de estimulação precoce, a sala de recursos, as salas de aula (1º ao 9º ano), e as de EJA, a cantina e a horta.

Durante um mês, duas vezes na semana, acompanhamos o dia a dia da sala de aula da professora Isadora, nela nosso foco de observação era o João, um garoto de sete anos com transtorno do espectro autista.

No período de observação, percebemos que, no começo da semana, ele chegava muito agitado. Acreditamos que era o fato da quebra da rotina, por se tratar de ter passado o final de semana em casa. Às vezes ele permanecia tranquilo, quieto sentado na sua cadeira, em outros momentos tinha comportamentos repetitivos e estereotipados, ecolalia, batia as mãos no peito e movimentava os braços como se estivesse batendo asas, era agitado e às vezes nervoso.

Algumas crianças com autismo são bem agitadas e parecem não ouvir as ordens dos pais. Não seguem os comandos, fazem apenas o que é de seu interesse, que, geralmente, é bastante restrito. Querem sempre as mesmas coisas, do mesmo jeito, na mesma sequência. Elas pulam o tempo todo, correm e se agitam exaustivamente. (SILVA, 2010, p.25).

Em relação à quebra de rotina, vale uma ressalva, João tinha comportamentos ritualizados, interesses restritos, aderindo de forma rígida a determinadas regras. Essas características são diagnosticadas em crianças com TEA.

De acordo com Silva e outros (2010, p.10.) “Crianças com autismo apresentam repertório de interesses e atividades restritos e repetitivos (como interessar-se somente por trens, carros, dinossauros etc.), têm dificuldade de lidar com o inesperado e demonstram pouca flexibilidade para mudar as rotinas”. Contudo, alguns autores relatam que as pessoas com autismo não sentem prazer no convívio com as outras pessoas, porque têm hipersensibilidade, principalmente quando são crianças e não adultos, uma vez que maioria das crianças não entende o comportamento daquelas com TEA e, por isso, em alguns momentos, insistem para que brinquem com elas.

O contato social lhes parece algo ameaçador. E é exatamente por isso que muitos se isolam em seus ‘mundinhos’ e brincam sozinhos, sem conseguir participar de atividades em grupo, como na hora do recreio escolar, por exemplo.(SILVA et al., 2010, p.13).

Notamos que João possui dificuldades de socialização, pois quando estávamos com ele, nós não podíamos dar atenção para outra criança e nem deixar que elas se aproximassem. Após analisar e entender mais sobre o TEA, sabemos que pessoas com este transtorno podem ter um diagnóstico de leve a graves prejuízos na interação social podendo ocorrer um restrito interesse de participar das atividades coletivas. Por isso, em determinados momentos, João permanecia em lugares isolados com pouca ou nenhuma presença de outras pessoas. Segundo Khoury e outros (2014, p.14) “O contato social é sempre prejudicado. Não necessariamente porque estão desinteressados, mas porque não sabem e não aprenderam a arte de interagir e manter vínculos.”

É importante, para o(a) professor(a), entender os fatores mais importantes que fazem parte do diagnóstico do comportamento de crianças com o espectro autista, por que ele(a) é a pessoa que passa a maior parte do tempo com o aluno, e assim para poder desenvolver uma prática eficaz e formadora, precisa utilizar o conhecimento sobre o TEA para ajudar no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Em algumas atividades, sentávamos ao seu lado, para que ele pudesse realizá-las em menos tempo e conseguir concluí-las. A professora nos explicou que era necessária, uma professora de apoio para um maior desenvolvimento do aluno, porque ela tinha que dar atenção para todos os alunos, cada um com suas necessidades especiais.

No caso de João, quando tinha uma pessoa para estar ao seu lado, ele progredia, fazia as tarefas sozinho e, quando não tinha, enrolava para fazer, e dizia que estava cansado, que não ia fazer a tarefa, então ficava agitado até se cansar.

Teve um momento em que a professora nos deu um livro para que a gente trabalhasse com João; assim, poderíamos analisa-lo, tendo em vista o nosso apoio, e observar a sua desenvoltura na atividade proposta. Esse exercício fez com que percebêssemos o quanto ele é esperto e inteligente, pois sabia o nome de todas as gravuras. Tinha noção das diferenças e espessuras dos objetos, sabia as cores, identificou as formas geométricas, classificou e fez seriações de objetos, mostrando habilidades em matemática e apresentou bom desenvolvimento nas demais disciplinas.

João possui também uma leitura desenvolvida, porém tem dificuldades na escrita. Ele transcreve em letra de imprensa, mas ainda não consegue escrever em letra cursiva. De acordo com seu PDI, “Apresenta dificuldade na capacidade da escrita espontânea, ele copia, mas está em desenvolvimento na habilidade da escrita. Sua escrita está silábica com valor sonoro”. (CARVALHO; BORGES, FREITAS, 2014, p. 3).

Percebemos o que o aluno sabia quando a professora pedia para que realizasse alguma atividade no quadro, como escrever os numerais, as letras do alfabeto, o nome das cores, seu nome e também fazer desenhos variados. Ele realizava tudo corretamente, porém, no momento que fazia atividades no quadro se outra criança quisesse também fazer, ele ficava nervoso como se o quadro fosse seu. A professora era sempre muito paciente, conversava com ele e explicava que todos poderiam desenhar no quadro e assim dividia-o em partes para não dar confusão.

Esta situação pode ser compreendida a partir da teoria da mente porque, muitas vezes, a criança não sabe se colocar no lugar do outro, não consegue fazer suposições precisas, como perceber o que os outros sentem ou pensam, compreender o que os outros podem fazer e o modo como vão se comportar diante de uma determinada situação.

Prejuízos em habilidades de teoria da mente podem afetar as relações interpessoais e a aprendizagem, pois interferem na compreensão e na

interpretação de textos, no entendimento de comportamentos sociais, assim como na interpretação de instruções dadas por professores. (KHOURY et al, 2014, p. 21).

O comportamento de João oscilava, ora ele era tranquilo e calmo, ora era nervoso e agitado, gritava, chorava, batia no peito, e repetia algumas palavras que às vezes nós não entendíamos. Demonstrava este comportamento também com os alunos da sala, quando não admitia dividir nem a atenção da professora nem os materiais didáticos; porém, em alguns momentos, o vimos conversando e abraçando os colegas.

No recreio, ia primeiro para o refeitório junto com a professora e os colegas de classe, sempre em fila. Depois de lanchar ele era liberado; assim brincava correndo na grama, entre amigos ou sozinho, mas, na maioria das vezes, brincava sozinho; gostava de ficar em lugares com pouco movimento, pois tanto em sala de aula como no recreio, observamos que ele não lidava muito bem com o barulho, pois a criança com TEA não consegue se desenvolver socialmente, por isto encontra grande dificuldade de fazer interação com outras crianças, preferindo o distanciamento e isolamento.

Um dia em que estávamos observando o aluno coincidiu de um grupo de alunas, graduandas em Psicologia, realizarem um trabalho na sala de aula, desenvolvendo atividades para estimular a psicomotricidade, lateralidade, atenção, concentração e socialização. Elas também cantaram músicas com os alunos e eles realizaram as atividades em roda. Percebemos que os outros alunos ficaram agitados e desinteressados, porém João ficou atento às atividades realizadas e às explicações das alunas. Apesar da necessidade de rotina, verifica-se que, no caso do aluno, era necessário também realizar atividades lúdicas, como música, teatro, dentre outras.

O QUE OS REGISTROS DOCUMENTAIS E AS ENTREVISTAS REVELAM

A escola de educação especial possui uma estrutura que atende às necessidades do aluno. A professora regente afirmou que fez o que pode para realizar um trabalho que ajudasse o aluno a continuar se desenvolvendo, uma vez que ele foi matriculado em setembro de 2014 e havia pouco mais de dois meses que ele estava na escola. Ela fez alguns cursos referentes à educação especial: “Curso de Ed. Inclusiva, EAD UFU,

tecnologia assistida, transtorno global de desenvolvimento, PACTO pela educação português e matemática”. (CARVALHO, 2014).

Fazia três anos que ela trabalha na escola. Em suas aulas, ela tentava dar uma atenção diferenciada para o aluno, apesar da sala de aula ter em média dez alunos, sendo oito mais frequentes, cada um destes com uma necessidade educacional diferenciada, de cunho psicológico, visual ou comportamental.

Assim, a professora realizava práticas variadas, levando para a sala de aula, material feito com recursos próprios, desenvolvendo aulas dinâmicas, em grupos, estimulando o processo de leitura dos alunos e também do aluno observado. Como este aluno necessita de um atendimento individual, ela sentava-se ao lado dele, conversava e explicava sobre os conteúdos ensinados, porém levando em conta que tinha os demais alunos para atender e ensinar. Segundo o PDI, a professora usava:

Jogos da alfabetização (caixa do pacto), bingos simbólicos, contação de histórias; cruzadinhas; cartazes, caça-palavras, contagem de material concreto, tampinhas, palitos de picolé, jogos matemáticos; com: esquerdinha, coelho procurando a toca, e outros que se; classifica... PDI (SOUZA; TEODORO, 2014, p.03).

A partir das atividades propostas e das observações, percebemos a necessidade de métodos que atendessem às suas especificidades, para auxiliar em sua aprendizagem e desenvolvimento, assim como contribuir para a qualidade do processo ensino-aprendizagem do aluno com TEA, como o método Teacch – Tratamento e Educação para Autistas e crianças com Déficits.

Quando perguntamos sobre qual método a professora utilizava com o aluno, ela nos disse que não utilizava nenhum método e que não sabia se foi utilizado algum com ele anteriormente. “Não uso um método específico e desconheço o método em que ele foi alfabetizado. Uso na sala de aula o que acho que vai funcionar” (CARVALHO 2014). Ela nos disse que em uma reunião com a equipe pedagógica da escola, eles decidiram que este pequeno período em que passariam juntos (final de 2014), o foco dela seria um trabalho para a socialização do aluno.

Afirmou que existe um trabalho coletivo por parte de toda a equipe pedagógica e multidisciplinar, uma vez que ela se reúne, discute, elabora projetos e planejamentos

para serem executados com o aluno e assim contribuir com um suporte para seus pais que sempre comparecem à escola.

Ela afirmou que João é um menino amoroso e que não rejeita o toque, porém tem dificuldades na oralidade e precisa saber se expressar pela linguagem e não por agressões, pois como já dizemos nos parágrafos anteriores, ele, em alguns momentos, mostra comportamentos agressivos, por isso se verificou a importância de trabalhar interação e socialização com ele.

Sobre a estrutura da escola, o apoio da mesma, aos professores e pais, o trabalho em conjunto da equipe e a participação dos pais, a professora nos diz que a instituição é bem estruturada, porém falta algumas estruturas: “Dentro do que o Estado disponibiliza é completo, falta um parque, uma quadra coberta. Não falta muito. A psicóloga me dá orientação, porém trabalho sozinha com jogos, encaixe, quebra-cabeça, lego.” (CARVALHO 2014).

Ao conversarmos com a professora de Educação Física, ela nos disse que trabalhava na função há dezessete anos, é pós-graduada em Educação Física e já fez alguns cursos em educação especial, porém, não mencionou quais foram os cursos.

Ela disse que seu primeiro contato foi

Normal, até então perceber que ele tinha comportamento diferente, às vezes ele ficava disperso e isolado dos colegas, dentre os exercícios psicomotores e brincadeiras relacionadas com a faixa etária, ele se saía bem e não demonstrava dificuldade, até se saía melhor que alguns colegas. Não vi dificuldade no seu desempenho. Sim, ele tem facilidade em aprender e tende a progredir, mas às vezes demonstra desinteresse. (FAGUNDES, 2014).

Sobre quais eram os seus métodos e práticas, ela também nos disse quase a mesma coisa que a professora regente. Pelo fato dela trabalhar com vários alunos, não trabalhava individualmente com João, mas quando ele se distanciava do grupo e das atividades ela ia atrás dele e perguntava o que gostava de fazer para que, assim, retomasse as atividades.

Devido ao número de alunos, não tem como trabalhar individualmente com o aluno, mas quando percebia que ele distanciava-se do grupo de

colegas, ia atrás e lhe perguntava o que ele gostaria de fazer, tentando que ele retomasse a aula. (FAGUNDES, 2014).

Quando perguntamos se a escola disponibiliza todo o apoio para o aluno, sua família e aos professores, ela nos respondeu que

A escola até tenta todas as formas se disponibilizar apoiando o aluno e a família, mas nem sempre, é possível atender toda necessidade que se precisa para que possa possibilitar um atendimento diferenciado ao aluno. Sim, deve ter uma conexão maior entre professor regente, psicólogo, e professores de outras áreas, para que todos falem a mesma língua, assim poderíamos entender melhor as necessidades do aluno. A escola não disponibiliza de recursos embora sendo uma escola especial ainda precisa de materiais adequados, jogos, e outros, fazendo com que sejam utilizados materiais alternativos. (FAGUNDES, 2014).

Faltam nas escolas materiais pedagógicos como jogos e outros. A professora utiliza recursos alternativos em suas aulas, como cordas, pneus; trabalha a lateralidade, noção de espaço, e a coordenação motora. Concluindo, perguntamos sobre a estrutura da escola, a professora nos disse que falta uma área de lazer, quadra de esportes e às vezes quando ela necessita de pegar os materiais que estão na escola, nem sempre estes podem ser disponibilizados, pois estão em uma sala de difícil acesso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta experiência foi muito importante para a nossa formação e compreensão do processo de ensino e aprendizagem de um aluno com TEA. A breve experiência contribuiu para observar e analisar a prática, o ensino e aprendizagem em um ambiente de uma escola especial e com alunos que possuem necessidades especiais.

Assim, este estudo possibilitou importantes reflexões, pois o aluno observado têm capacidades e habilidades para estudar em uma escola comum. Contudo, entendemos que para a inclusão acontecer, as escolas básicas precisam realizar um trabalho inclusivo de fato especializado, dando apoio para o aluno, professor e a sua família.

Ao final do ano letivo de 2014, a equipe pedagógica, multidisciplinar e os pais do aluno iriam se reunir para pensar na escolarização do aluno/filho, se este iria ou não

para a escola regular. Se o aluno permanecer na escola especial seria necessário, para que houvesse maior qualidade de ensino, a aplicação do método Teacch, que ainda não é utilizado na prática dos professores e da equipe, além de um trabalho coletivo entre todos.

O resultado desta pesquisa, portanto, foi uma experiência rica, pois, como futuras profissionais da educação, teremos um olhar diferente, mais humano, mais crítico, a partir deste trabalho. Cada aluno carrega consigo suas particularidades, necessidades, limitações e capacidades e, neste caso específico, observamos quanto um aluno com TEA pode ser capaz.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Élita Divina de; BORGES, Deusliria; FREITAS, Solange Aparecida G.F de. (2014), **Plano de Desenvolvimento Individual do Aluno**. Escola Estadual de Educação Especial, 2014, 7f. (texto digitado).

CARVALHO, Élita Divina. **Processo de Ensino e Aprendizagem- Como acontece esta prática?**. Entrevista concedida à NEVES, Desyreé Gabriela, nov. 19, 2014. Ituiutaba, MG.

FAGUNDES, Beatriz. **Processo de Ensino e Aprendizagem-Como acontece esta prática?** Entrevista concedida a SANTOS, Thatyere Pereira dos, dez. 20, 2014. Ituiutaba, MG

FILHO, José Ferreira Belisário; CUNHA Patrícia et. all 2010. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza] : Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 9. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar) **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar- Transtorno Global de Desenvolvimento**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 08 dez. 2014

KHOURY, Laís Pereira et al, TEIXEIRA, Maria Cristina Trigerio Veloz, CARREIRO, Luiz Renato Rodrigues, (2014), **Manejo Comportamental de Crianças com Transtorno de Espectro Autismo em condição de inclusão escolar**. Disponível em: : <<http://www.todosnos.unicamp.br/>> . Acesso em 05 fev. 2015.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa, GAIATO, Maria Bonifacio, REVELES, Leandro Thadeu, 2012, **Mundo Singular – Entenda o Autismo**. Disponível em: <<http://minhateca.com.br/giovanabussolo/Ana+Beatriz+Barbosa+Silva++Mundo+Singular+-+Entenda+o+Autismo,5507301.pdf>> . Acesso em: 05 nov. 2014.

SOUZA, Simone Serafim de Oliveira; TEODORO, Vanessa Luzia Martins, **Plano de Desenvolvimento Individual do Aluno**. Escola Municipal de Educação Especial, 2014, 8f. (texto digitado).

**PLANO NACIONAL E MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO
ESPECIAL E INCLUSIVA**

Fernando Henrique dos Santos

FACIP/UFU, Obeduc-Capes

fernandohs16@gmail.com

Maria Aparecida Augusto Satto Vilela

FACIP/UFU

cidasatto@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo explanar sobre as políticas de educação especial e educação inclusiva presente na Lei 13005/2015, nas leis municipais 1547/2015, do município de Capinópolis – MG, e da Lei 4368/2015, do município de Ituiutaba – MG. Pretendemos inicialmente apresentar as discussões em nível nacional sobre as políticas de inclusão e por fim as metas, estratégias e desafios para a concretização de tais legislações. Este trabalho foi elaborado com base em uma análise documental e bibliográfica, fundamentando-se nos estudos de Vieira (2001), Fernandes, Brito e Peroni (2012), Garcia e Michels (2014), Souza (2014) e Oliveira e Zanata (2015) que contribuíram para compreender o processo de implementação das leis educacionais e as dificuldades de suas efetivações. Finalizamos este trabalho apresentando as principais dificuldades que o país e esses dois municípios, em especial, terão para garantir a concretização de tais metas para atender a educação especial em suas inúmeras facetas. Este é um diagnóstico inicial, as necessidades de se discutir essa temática e garantir a efetivação dos planos se fazem cada dia mais necessárias.

Palavras-Chave: Plano Nacional de Educação. Plano Municipal de Educação. Educação Especial. Educação Inclusiva. Planejamento educacional.

INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas com deficiência no ambiente escolar é uma luta que vem sendo travada ao longo da história. Desde o século passado esse movimento cresce paulatinamente, ganhando forças em nível local e mundial. As primeiras dificuldades das pessoas com deficiência no ambiente escolar se deram em relação às abordagens teórico-metodológicas que, ao longo do tempo, foram sendo difundidas. Existem abordagens que até os dias atuais estão presentes no campo educacional, desconsiderando a forma de pensar, agir e sentir das pessoas com deficiências. Boa

parte desta falta de 'sensibilidade' de algumas abordagens clínicas, psicológicas e pedagógicas deve-se à falta de aprofundamento, desinteresse ou conhecimento sobre as diversas dimensões do desenvolvimento humano (tanto no seu aspecto físico, cognitivo, sexual, como também psíquico).

O que vem ocorrendo durante os últimos anos são longas discussões e construções de novas teorias educacionais que buscam terminar com a má interpretação das diversas análises e problematizações sobre o papel das pessoas com deficiência na sociedade. A luta é a busca pelo rompimento da má interpretação, da falta de conhecimento e contra a exclusão social e educacional das pessoas com deficiências. É compreendido por esse movimento que a luta deve começar na busca de legislações que as resguardem e as possibilitem ter uma qualidade educacional como as demais pessoas que não possuem, tendo em vista a invisibilidade histórica.

No Brasil, as conquistas têm início na Constituição Federal de 1998 e, pela primeira vez na história, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) que possui um capítulo exclusivo, com 3 artigos, que se inicia no “Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a 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).

Denomina-se aqui o que o Estado compreende por educação especial e reforça-se a ideia de que a preferência da oferta desta modalidade de ensino se dará na rede regular de ensino. E, dependendo do tipo de atendimento que essa criança vir a necessitar, como é apontado no § 1º “serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, 1996), denominado atualmente de AEE (Atendimento Educacional Especializado). O parágrafo 3º deste mesmo artigo reforça o dever do Estado na garantia desse direito.

Esta é a primeira de grandes conquistas que os movimentos em defesa da educação brasileira garantem: o Estado como o principal responsável na garantia deste direito, pagando assim uma dívida histórica com essas pessoas.

O Artigo seguinte da lei (art. 59), reeditado em 2013, assegura aos educandos um currículo diferenciado, com metodologia e tempo diferenciado para construção do conhecimento, professores especializados, educação integrada, relações sociais e profissionais, assim como direitos iguais aos programas sociais. A preocupação aqui está na garantia do processo educacional, na sua concretização nas escolas em defesa do direito público subjetivo de cada sujeito.

O último artigo (art. 60) do capítulo da educação especial tratará de dar direito aos demais sistemas (estaduais e municipais) de definirem, cada um deles, e caracterizarem as instituições filantrópicas de atendimento a educação especial e seus repasses financeiros quando elas trabalharem articuladamente com a rede pública na oferta do ensino.

É evidente que o Capítulo V – Da Educação Especial, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) pouco avançou. É importante salientar que, mesmo com pequeno avanço histórico, tal capítulo é uma conquista, mas precisamos lembrar que a legislação sozinha não é capaz de garantir o processo. Ele

se faz acontecer no ambiente escolar, para isso são necessárias diversas transformações, não apenas na estrutura física de uma escola, mas também na gestão, pois para ocorrer à inclusão, a escola necessita de apoio tecnológico, material didático, conhecimento e recursos humanos, neste se inclui a formação de professores e dos outros profissionais da instituição, e o mais difícil, desconstruir conceitos antigos e preconceitos e aceitar uma nova realidade educacional, remover barreiras historicamente construídas e que foram mantidas pela sociedade por um longo período. (OLIVEIRA & ZANATA, 2015, p. 282)

É sob essa ótica que buscaremos apontar o diagnóstico nacional e dos municípios na elaboração dos seus planos de educação. Compreender como esse processo se configurou é o nosso primeiro desafio. Nessa perspectiva, este trabalho se insere no campo discursivo, pois trata da análise das políticas de planejamento da União e dos municípios.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO ESPECIAL

O atual Plano Nacional de Educação (PNE), lei 13005/2014, possui 20 metas e 170 estratégias, sendo menor que o PNE de 2001 (Lei n.º 10.172/2001), construído 12 anos depois da CF 88 em resposta ao art. 214, com 295 metas, mas que não passou de uma carta de boas intenções ao sofrer nove vetos de cunho financeiro (VALENTE; ROMANO, 2002).

O problema financeiro, que é histórico no país, é algo a ser superado para que sejam cumpridas as metas e estratégias presentes. Como aponta Saviani (2014), a questão do financiamento e do magistério são os principais problemas a serem enfrentados. Ao tratar de educação especial verifica-se a falta de profissionais qualificados em todo o país e de recursos financeiros para atender os direitos previstos no art. 59 da LDB. Sem o cumprimento dessas duas metas não será possível alcançar a 4 e suas 19 estratégias até o fim do decênio.

Meta 4: Universalizar, para a população de 4 a 17 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 interessante notar que tal meta não possui diagnóstico, como tantas outras. O Observatório do PNE⁶ destaca que:

Não há dados para o monitoramento desta meta. As pesquisas e o Censo do IBGE não levantam informações completas que permitam diagnosticar a situação. Tal descompasso é sintoma do descaso histórico em relação ao tema. Indicadores auxiliares ajudam a traçar um panorama geral da situação.

O levantamento dos dados, a realização de diagnósticos sobre a realidade educacional brasileira, será feito anualmente para se verificar o cumprimento das metas.

⁶ Observatório do PNE é uma plataforma online que tem como objetivo monitorar os indicadores referentes a cada uma das 20 metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e de suas respectivas estratégias, e oferecer análises sobre as políticas públicas educacionais já existentes e que serão implementadas ao longo dos dez anos de vigência do Plano. Uma iniciativa de 20 organizações ligadas à educação. Mais em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/>>

O art. 5º do PNE explica quais entidades, em nível nacional, terão esse papel de avaliador e quais serão seus deveres. Esse trabalho não deve ser feito somente por essas entidades (Ministério da Educação; Comissão de Educação da Câmara e Comissão de Educação, Cultura e Esportes do Senado; Conselho Nacional de Educação e Fórum Nacional de Educação), mas também pelas instâncias deliberativas dos estados e municípios e pela sociedade civil. Se isso não ocorrer, a política de governo em atendimento à população não terá claro diagnóstico da realidade.

Outro problema da meta 4 são as salas de recursos multifuncionais. Garcia e Michels (2014, p. 401) afirmam que esta traz à tona discussões que mobilizam os conflitos entre “o público/privado e a disputa em torno dos tipos de atendimento educacional especializado, com uma clara defesa da “sala de recursos multifuncionais” por parte do governo federal.” Além disso, privilegiam-se as salas de atendimento multifuncionais, e essa questão acaba sobrepondo-se às discussões sobre a educação inclusiva e o atendimento educacional especializado (GARCIA & MICHELS, 2014). A lei, ao priorizar o atendimento das pessoas com deficiência na escola regular, não evidencia outras estratégias educacionais para além das salas de recursos.

UMA ANÁLISE PRELIMINAR DOS PMES DE CAPINÓPOLIS E ITUIUTABA

Os municípios de Capinópolis e Ituiutaba estão situados na região do Pontal do Triângulo Mineiro. Capinópolis a pouco mais de 50 anos atrás era distrito de Ituiutaba, na época Capital do arroz. Atualmente, o município de Capinópolis possui cerca de 15.290 habitantes⁷. Em sua rede municipal há 4 escolas de educação regular, uma delas atendendo à educação infantil, uma creche em construção e a Escola de Ensino Especial Centro Educacional Construindo, que funciona em instalações pouco adequadas. Ainda, no município, há duas escolas estaduais que atendem da segunda etapa do ensino fundamental ao fim do ensino médio, possuindo a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

⁷Dados do IBGE: Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=311260&search=|capinopolis>

Ituiutaba possui cerca de 103.333 habitantes⁸. Sua rede municipal é composta por 19 escolas; delas apenas 3 são atendem à educação infantil, “09 entidades filantrópicas conveniadas com o Poder Público, incluindo a Apae, que recebem ajuda financeira do município”, 21 escolas particulares, 07 universidades, 01 Instituto Federal, e 17 escolas estaduais, uma delas dedicada à educação especial. (ITUIUTABA, 2015, p. 74-75). Há cinco instituições escolares na zona rural.

Capinópolis e Ituiutaba são cidades culturalmente semelhantes por serem próximas; a segunda é maior e mais desenvolvida (econômica e cientificamente) que a primeira. Então, por qual motivo nós a compararíamos neste estudo?

A perspectiva de educação comparada “possibilita conhecimento sobre o que é comum a diversos sistemas educacionais e suas diferentes formas de desenvolvimento.” Num contexto sociocultural tão semelhante, “ela se torna um poderoso instrumento analítico ao revelar que não há um modelo ideal a ser seguido indistintamente por todos, expondo em muitos casos o entusiasmo ingênuo de formuladores de políticas” (PEREZ & PASSONE, 2007, p. 46-47). Nesse sentido, serão tratadas das estratégias de cada município frente a educação especial em uma perspectiva inclusiva.

Primeiramente, analisamos a *fundamentação legal* presente em cada um dos dois documentos. O município de Ituiutaba apresenta no corpo do seu texto as seguintes legislações como base: CF 88 (art. 208), ECA, Lei Federal n.º 10.098/2000, Resolução n.º 4/2009 – CNE, Parecer n.º 13/2009 – CNE, Resolução n.º 2.197 – SEE/MG, Decreto Federal n.º 196/2008, Decreto Federal n.º 7611/2011, Resolução CEE n.º 460/13, Res. SEE 2197/2012 e Guia de Orientação da Educação Especial (SEE/MG) - volume 3. Contudo, o município de Capinópolis apresenta apenas um texto introdutório, uma explanação sobre o assunto sem nenhuma indicação direta às legislações brasileiras. É no corpo das estratégias que aparecem o aparato jurídico que trata da educação especial. Em um primeiro momento é possível dizer que Ituiutaba faz o seu papel de historicizar a base legal e levantar as principais políticas educacionais para a educação especial, demonstrando o seu acúmulo científico sobre o assunto.

⁸ Dados do IBGE: Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=313420>

Em sua documentação, o município de Ituiutaba apresenta um mapeamento da realidade, por meio de um quadro identificando o apoio especializado oferecido no município. Neste quadro apresentam todas as escolas (regulares e especiais, municipais e estaduais) e o tipo de atendimento que cada uma realiza, caracterizando em: EP – Estimulação precoce, SE – Sala especial, GI – Guia intérprete, SR – Sala de recursos, OP – Oficina pedagógica, IL – Intérprete LIBRAS, PA – Professor de Apoio, OM - Orientação e mobilidade, BR – Braille, SB – Soroban, TA – Tecnologia Assistiva, IRL- Instrutor de Libras. Em relação ao apoio oferecido e previsto legalmente, nos municípios supracitados, o que mais se difundiu foi a Sala de Recursos, presente em 20 escolas das 27 citadas no quadro. Segundo a Lei nº 4.368, de 17 de julho de 2015 (ITUIUTABA, 2015, p. 154-155) no município são atendidas 1038 crianças, adolescentes e adultos, divididos entre as redes comuns da rede municipal (311), estadual (228), privada (62) e nas escolas de educação especial (437).

Em Capinópolis não há esse diagnóstico amplo. Tendo em vista a experiência pessoal do autor deste trabalho como morador desse município, verifica-se que a maioria das escolas, apesar das dificuldades que possuem, oferecem atendimento individualizado aos alunos que necessitam desse serviço, pois todas possuem sala de recursos. Porém, a dificuldade presente entre os professores das redes estadual e municipal é bem visível.

AS METAS E ESTRATÉGIAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Na organização das metas, em seu texto, o município de Capinópolis segue a mesma ordem do Plano Nacional de Educação. Altera as metas apenas segundo a sua realidade e aponta claramente suas necessidades, desejos e sonhos para a educação do município, apresentando ter vontade de ampliar seu foco de atuação, ao destacar como estratégia:

Estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (CAPINÓPOLIS, 2015, p. 57).

Para isso define que, “no segundo ano de vigência deste PME, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (CAPINÓPOLIS, 2015, p 59). Com essa meta, o município passará a ter um diagnóstico mais denso da realidade da educação especial, e poderá implementar novas estratégias, uma vez que essas primeiras foram elaboradas pelas experiências diárias de cada uma das professoras que trabalham na Escola de educação especial do município.

Os desafios são muitos. Dentre eles, destaca-se: “Garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado” (CAPINÓPOLIS, 2015, p. 58).

Verifica-se que a maior parte das estratégias requer ampliação dos recursos destinados à educação para a manutenção, ampliação e melhoria dos estabelecimentos, compras de materiais didáticos e pedagógicos e discussão da necessária formação inicial e continuada dos profissionais da educação que se articulam com as demais estratégias do PNE.

O município de Ituiutaba organiza o seu texto de forma diferente. As metas e estratégias estão nas páginas iniciais da Lei 4368/2015. A criação do documento foi feito por oito comissões, diferente do município de Capinópolis onde cada escola ficou responsável, primeiramente, em discutir todo o documento. Entretanto, o relatório final das metas e estratégias para a comissão final – da qual fiz parte – foi sistematizado antes das audiências públicas. Os municípios também são diferentes em tempo e abertura para o diálogo. No município de Capinópolis, as audiências ocorreram em dois dias específicos e todos os professores da rede municipal foram liberados da primeira (que ocorreu no sábado, computado como dia letivo) e, na última, as escolas pararam mais cedo. Em Ituiutaba houve dificuldades para participação em algumas das comissões

municipais do plano. Até profissionais que trabalham na rede também encontraram, mas, mesmo assim, conseguiram participar do processo de elaboração do documento.

Em relação às metas da educação especial, a nacional é a número 4. Para o município de Ituiutaba ela é a número 10. O município criou para essa meta 20 estratégias. A que merece o primeiro destaque é a Estratégia 10.19: “Promover a criação do conselho municipal da pessoa com deficiência.” (ITUIUTABA, 2015, p. 17). Essa meta, por si só, já nasce acompanhada de muitas outras problemáticas a se pensar como: qual órgão regulamentará inicialmente o Conselho para pessoas com deficiência? O Conselho Municipal de Educação, a Secretaria de Educação, Esporte, Cultura e Lazer ou Legislativo municipal? Não se sabe ainda a resposta para isso, mas essa estratégia é audaciosa.

Comparando-se os dois planos, evidencia-se que o desejo maior do município de Capinópolis direciona-se à formação inicial e, principalmente, continuada de seus profissionais, na reforma das instituições e na garantia da universalização do ensino. O município de Ituiutaba, contudo, em boa parte das políticas que pretende organizar, é de continuidade do que já existe, mas que não é regularizado, principalmente em relação a pontos fortes como a meta 10.4 que é incisiva quanto à contratação de profissionais da educação para trabalharem com essa modalidade de ensino.

Criar mecanismos para a realização desse diagnóstico é muito necessário, ou não haverá, do ponto de vista legal, forma para: “9.2 Contratar pessoal qualificado para atender aos estudantes com deficiência, até 2017, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas.” (ITUIUTABA, 2015, p. 14). Esta meta está diretamente vinculada às políticas de formação e qualificação do professorado.

Os dois planos não estão concluídos; vários desafios aqui estão colocados: a universalização do ensino, maior qualificação dos profissionais, garantia da manutenção da qualidade educacional, bem como a busca incessante pela garantia do direito público subjetivo aos educandos.

Essa é a grande preocupação presente entre todos os educadores, educandos e demais membros da sociedade civil. Sabe-se que para isso o caminhar não deve ser solitário. As metas, por mais fragmentadas que sejam, por mais simples ou complexas que pareçam ser, pretendem melhorias no atual cenário em que nos encontramos.

CONSIDERAÇÕES

As considerações deste trabalho pretendem dialogar com as principais defesas que a sociedade brasileira vem fazendo aos longos dos anos e em especial às pessoas com deficiências que sempre estão presentes nos discursos de governantes e educadores/as são esquecidos/as, invisíveis, a sociedade de forma geral que não possui compreensão e informação sobre os reais desafios que são enfrentados diariamente.

É importante ressaltar a necessidade da elaboração de um diagnóstico sobre a realidade do atendimento realizado pelas escolas regulares e de educação especial no país. A falta desse diagnóstico é preocupante. Não saber a real demanda do país sobre a educação especial é vergonhoso em uma era tecnológica como a nossa.

Como descrito aqui, é preciso ampliar-se o conceito presente na Lei 13005/2014 e nas legislações municipais sobre o que é pessoas com necessidades especiais e ampliar-se a forma de atendimento a estas pessoas, fazendo-se valer do direito público subjetivo presente na Constituição Federal; pois a sala de recursos multifuncionais não é suficiente, além de ineficientes em diversas especificidades.

É necessária a construção do Sistema Nacional de Educação para romper com a estrutura em que nos encontramos de tamanhas dificuldades na formação de educadores, valorização do trabalho pedagógico, do financiamento educacional que pouco colabora para a criação de materiais pedagógicos, assim como os problemas de transporte e infraestrutura em que se encontram essas cidades aqui discutidas.

Como já salientado, e ousado reafirmar, tais políticas precisam sair do papel e para saírem do papel precisam de pessoas que as conheçam e as façam serem concretizadas ou tudo não passará de uma carta de boas intenções.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação** – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

CAPINÓPOLIS, Município de. **Lei nº 1547** de 19 de junho 2015. Plano Municipal de Educação.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. Educação especial nas políticas de inclusão: Uma análise do Plano Nacional de Educação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 397-408, jul./dez. 2014.

ITUIUTABA, Município de. **Lei nº 4.368, de 17 de julho de 2015**. Aprova o Plano Decenal Municipal de Educação – PDME de Ituiutaba-MG e dá outras providências. Câmara Municipal de Ituiutaba. 2015

OLIVEIRA, Cassia Carolina Braz de; ZANATA, Eliana Marques. Políticas públicas para a educação inclusiva e o professor especialista: uma visão da legislação na prática. In.: CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho [et all] (org.). **Ensino e Aprendizagem na Educação Básica**: desafios curriculares, vol. 2. IV Congresso Brasileiro de Educação. Bauru: FC/UNESP, 2015. p. 281 – 289.

PEREZ, José Roberto Rus; PASSONE, Eric Ferdinando. A perspectiva política da educação comparada e as Avaliações internacionais da qualidade da educação. **Políticas Educativas**, Campinas, v.1, n.1, p.45-59, out. 2007 – ISSN (em curso).

VALENTE, Ivan; Roberto, ROMANO. **PNE**: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 96-107.

SAVIANI, Demerval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas. Autores Associados. 2014 – (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTINUADA
PROMOVIDA PELO PROGRAMA UFOP COM A ESCOLA**

Maria Aparecida Augusto Satto Vilela

Universidade Federal de Uberlândia/Campus do Pontal
cidasatto@hotmail.com

Este texto tem como intenção precípua compreender o impacto da formação continuada empreendida pelo Programa UFOP com a Escola, da Universidade Federal de Ouro Preto nas práticas educativas dos professores e professoras das cidades de Acaiaca, Itabirito, Conselheiro Lafaiete, Diogo de Vasconcelos, Mariana e Ouro Preto. De modo específico, pretende-se analisar o curso de aperfeiçoamento “Gestão do Desenvolvimento Inclusivo na Escola”, promovido por este programa no período de 2014 a 2015.

Inicialmente, é relevante assinalar que o Programa UFOP com a Escola se configura por “apresentar suporte teórico, técnico e didático capaz de contribuir para o aprimoramento das escolas de educação básica no apoio ao desenvolvimento de práticas pedagógicas na região dos Inconfidentes” (SILVA, 2015), sendo sediado no Departamento de Educação (DEEDU) da UFOP, e constituindo-se “como ação relevante da política extensionista da Universidade” (SILVA, 2015), uma vez que um dos propósitos da educação superior brasileira é a relação com a comunidade que a circunda.

Tendo em vista o propósito do Programa, será traçado um breve histórico sobre ele. Sua origem ocorreu por meio das primeiras aproximações e diálogos, em 2006, entre a Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto, órgão responsável por coordenar, inspecionar as escolas e promover a educação das cidades jurisdicionadas a ela, e a UFOP. No ano seguinte realizou-se a I Jornada Pedagógica, a partir das solicitações dos diretores das escolas. Em 2009, teve início uma proposta mais efetiva de formação continuada destinada a atender os/as docentes das instituições escolares da região dos Inconfidentes, que se desdobrou em cursos mais específicos, como os destinados à educação inclusiva. Desse modo, desde 2009, foram realizadas mais de 30 ações, atendidos 1239 professores/as e 1124 alunos/as (SILVA, 2015).

Nesse sentido, deve-se destacar que o Programa UFOP com a escola não atua apenas com cursos que tratam sobre inclusão. Desde 2013, os professores que compõem a equipe organizam o Fórum das Artes, uma atividade que faz parte do Festival de Inverno de Ouro Preto/Mariana. Nesse Fórum, são realizadas palestras e rodas de conversa que se relacionam com o tema do Festival, alterado a cada ano, e que se articulam também com as ações realizadas pelo Programa para a formação continuada dos/das professores/as. Outra atividade que merece destaque é o Festival com a Escola, que também é realizado durante o Festival de Inverno, e que teve início em 2011, atendendo alunos de 6 a 15 anos das escolas públicas de Ouro Preto e Mariana, como também seus distritos. O Festival com a Escola aborda “temas como música, teatro, palhaçaria, ludicidade, esportes, recreação e expressão corporal” (SILVA, 2015).

Pelo exposto, identifica-se a abrangência de atuação do Programa nas escolas de educação básica, seja de modo indireto, pela formação continuada de seus/suas profissionais, ou pela ação direta, por meio da realização das oficinas para os/as alunos/as. Essa interlocução se inicia no diálogo com a Mesa Permanente, que se constitui por reuniões em que participam representantes dos municípios anteriormente citados e nelas apresentam-se as demandas e discutem-se propostas. Em algumas dessas reuniões se articulou uma proposta teórico-prática de formação continuada dos/as professores/as que atendessem à educação inclusiva, subsidiando-os para a inclusão dos/as alunos/as com deficiência, transtornos, síndromes, dentre outras necessidades educacionais especiais, que se materializou em ações implementadas desde 2012. Em 2013, foi promovido o I Fórum de Educação Inclusiva, destinado a debater “sobre as políticas municipais de educação inclusiva na região dos Inconfidentes” (SILVA, 2015). Participaram desse evento 75 professores/as, gestores/as e especialistas dos municípios; e “85% dos/as docentes avaliaram de forma positiva a realização e organização do evento” (SILVA, 2015). Antes do Fórum, em reunião realizada pela equipe de professores/as do DEEDU que compunha o Programa UFOP com a escola, discutiu-se o propósito do evento, que era verificar se a formação continuada promovida pelo Programa se concretizava em práticas inclusivas na sala de aula, visto que o eixo norteador das apresentações era a formação para a educação inclusiva e os impactos no

cotidiano das escolas. Verificou-se, durante a apresentação da Diretoria da Superintendência Regional de Ensino, de secretários/as municipais e docentes a necessidade de uma relação mais efetiva e eficaz entre Universidade e municípios em prol da inclusão dos/as com alunos/as com necessidades educacionais especiais.

Por meio da articulação entre representantes da rede pública municipal e estadual da região dos Inconfidentes e da equipe do Programa UFOP com a Escola, foi possível empreender ações que favorecessem práticas inclusivas no ambiente escolar.

Destaca-se nessas ações a realização do curso de aperfeiçoamento “Gestão do desenvolvimento inclusivo na escola” que tinha como objetivo geral “Proporcionar aos gestores e educadores subsídios teórico-metodológicos para a construção de sistemas educacionais inclusivos” (MARIANA, 2013, p.1). Sua elaboração procurou dar continuidade às atividades iniciadas em 2012 em relação à educação inclusiva na região dos Inconfidentes, a partir das ações empreendidas pelo programa UFOP com a Escola.

O Curso foi aprovado em 2013 pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, diversidade e inclusão (SECADI) para ser implementado em 2014. Tendo em vista sua formação continuada ser em nível de aperfeiçoamento, foi organizado em 180 horas, das quais 126 eram presenciais e 54 à distância. Seu público alvo eram, inicialmente, os municípios de Acaiaca, Diogo de Vasconcelos, Itabirito, Mariana e Ouro Preto, que seriam os polos dos cursos, uma vez que nossa meta física se propunha a disponibilizar 250 vagas. Contudo, os docentes de Diogo de Vasconcelos não se inscreveram para o curso, pois das 50 vagas destinadas a ele, apenas um professor fez sua inscrição. Desse modo, esse município foi substituído por Conselheiro Lafaiete que também incorporou em seu quadro de cursistas, profissionais de Catas Altas.

Em relação à estrutura curricular, o GDI foi organizado em seis módulos: I- Marcos Políticos Legais norteadores da inclusão educacional: educação inclusiva: diferentes atores, papéis e responsabilidades (8h presenciais e 7 a distância); II - Inclusão Escolar: conceito, características e evolução: organização e gestão da escola na perspectiva de uma educação inclusiva: currículos, programas e projetos pedagógicos (21h presenciais e 9 a distância); III - Princípios do planejamento inclusivo da escola:

Os sujeitos, a família e a escola: dinâmicas de interação para uma educação inclusiva (8h presenciais e 7 a distância); IV - Acessibilidade e oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE. Educação inclusiva: aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, afetivo e social (21h presenciais e 9 a distância); V - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação para as Relações Etnicorraciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana (35h presenciais e 10 a distância); VI - Educação em Direitos Humanos/Educação Ambiental/Educação de Jovens e Adultos: a escola, as práticas pedagógicas e a construção de espaços/tempos inclusivos (35h presenciais e 10 a distância).

Os componentes e a ementa foram organizados pela SECADI, pois o projeto inicial criado pela equipe do UFOP com a Escola não tinha esse formato, o que nos levou a ter que reestruturar a proposta inicial. Nesse sentido, nos preocupamos, já que não poderíamos mudar o conteúdo, em discutir os aspectos metodológicos do projeto do curso que se propôs a possibilitar “aos gestores situações problematizadoras do cotidiano escolar, com a finalidade de compartilhar experiências de gestão inclusiva, assim como, efetuar estudos de caso e propor soluções, de forma colaborativa” (MARIANA, 2013, p.3).

Ainda, em relação aos procedimentos metodológicos do curso, ressalta-se o uso da plataforma moodle que contribuiu para a interação entre os/as cursistas, e entre eles/as e os/as professores/as, uma vez que nem todos/as os/as docentes que ministraram os módulos eram da UFOP ou da região dos Inconfidentes. Compreende-se que esse foi um aspecto positivo, tendo em vista a diversidade dos/as formadores/as que abordaram as temáticas de modo diferenciado, além das experiências diversificadas que apresentaram em seus módulos. Outro item relevante foi a produção de material didático para o curso. Muitos/as professores/as elaboraram cadernos para complementar as discussões realizadas nos módulos que culminaram, no segundo semestre de 2015, com a produção de um livro que será publicado no final de dezembro do corrente ano.

Algumas dificuldades enfrentadas merecem ser destacadas como: os problemas enfrentados na inserção das atividades na plataforma: por questões técnicas do ambiente virtual da UFOP e também da imperícia de algumas cursistas, o que acarretou

reorganização das datas de entrega das atividades algumas vezes. A infrequência e a falta de feedback em relação às mensagens encaminhadas por algumas tutoras por parte de determinados/as cursistas também ocasionou entraves, tendo em vista a dificuldade em realizar as atividades solicitadas, o não cumprimento dos prazos, a descontinuidade da formação docente, dentre outros aspectos.

De modo geral, analisando os cursos de formação continuada promovidos pelo programa UFOP com a escola, e não apenas o GID, utilizando como fonte de dados as atas das reuniões, as listas de presença, o material didático produzido por alguns dos cursos, bem como a participação em encontros em que foi possível ouvir os/as docentes, identificou-se o impacto dos cursos e eventos, tendo em vista que suas propostas não foram e não são elaboradas a partir do que os/as docentes do DEEDU compreendem como imprescindível para uma boa formação docente. A construção de todo o processo, bem como as mudanças e ajustes necessários durante o percurso, são realizados por meio do diálogo com os profissionais que representam os/as professores/as. Nesse sentido, compreende-se seu papel precursor em relação à concepção que defende, de uma formação continuada docente que leve em consideração o/a docente como protagonista e não como mero espectador. Verifica-se assim, o papel significativo que os cursos implementados e implantados desde 2015 pelo Programa, destinados à educação inclusiva proporcionam, uma vez que possibilitam dialogar com as condições e as dificuldades que os/as professores/as enfrentam, assim como identificar suas potencialidades e experiências exitosas que devem ser valorizadas e divulgadas.

REFERÊNCIAS

MARIANA. *Projeto de curso: A gestão do desenvolvimento inclusivo na escola*. Programa UFOP com a Escola: Mariana, 2014. 10p.

SILVA, F. R. *UFOP com a Escola*. Ouro Preto: Pró-reitoria de extensão. 2015.

INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN: POSSIBILIDADES E DESAFIOS EM UM ESTUDO DE CASO

Kate Daiane Alves Nascimento

UEMG/Unidade Ituiutaba
Katedaiane2012@gmail.com

Andréia Demétrio Jorge Moraes

UEMG/Unidade Ituiutaba
deia.demetrio@uol.com.br

RESUMO

A inclusão de pessoas com deficiência tem sido objeto de constantes lutas, garantindo na atualidade que elas possuam os mesmos direitos humanos e educacionais que outras pessoas. Esta pesquisa teve como objetivo geral conhecer e compreender o processo de inclusão de alunos com Síndrome de Down, em escola particular de ensino regular de Ituiutaba, Minas Gerais, atualmente no 2º ano do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, procuramos conhecer as características da Síndrome de Down, identificar as possibilidades de inclusão de alunos com Síndrome de Down nas escolas regulares, analisar como esse aluno participa das aulas no contexto educacional e também conhecer como os professores do ensino regular compreendem o processo de inclusão escolar. Os autores que embasaram esse estudo foram Lakatos (1990), Werneck (1993), Saad (2003), Fonseca (2004) e Voivodic (2013). A metodologia utilizada foi a da pesquisa exploratória e bibliográfica, utilizando-se, como instrumento de coleta de dados, questionário aplicado aos professores, e entrevistas realizadas com a mãe do aluno e a diretora da escola.

Palavras-chave: Inclusão. Deficiência. Síndrome de Down.

INTRODUÇÃO

A inclusão de criança com Síndrome de Down em escolas regulares de ensino tem sido um grande desafio para todos, pais, educadores e gestores. Esse é um tema polêmico e complexo. Muitas escolas ainda não têm um preparo especial para compreender a realidade de um aluno com Síndrome de Down.

As legislações brasileiras apontam que, a escola deverá estar preparada para receber essas crianças, jovens e adultos, oferecendo profissionais especializados e capacitados, e acessibilidade para todos os alunos, sem exceção.

Esta pesquisa teve como objetivo geral conhecer e compreender o processo de inclusão de criança com Síndrome de Down em escolas regulares no município de

Ituiutaba, Minas Gerais. Como objetivos específicos, procuramos conhecer as características da Síndrome de Down, identificar as possibilidades de inclusão de alunos com Síndrome de Down nas escolas regulares, analisar como esse aluno participa das aulas no contexto educacional e também conhecer como os professores do ensino regular compreendem o processo de inclusão escolar, além disso, podemos identificar como os professores planejam e executam suas aulas, objetivando incluir o aluno com Síndrome de Down, uma vez que acreditamos que toda criança tem direito à educação, independente de qualquer dificuldade que elas venham a apresentar, de acordo com as legislações atuais nas quais são garantidas a igualdade para todos, sem fazer diferenciação de direitos.

Esta pesquisa possui caráter qualitativo, e em relação aos objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa exploratória uma vez que procuramos compreender o processo de inclusão de aluno com Síndrome Down, em uma escola regular de Ituiutaba, Minas Gerais.

Quanto aos procedimentos técnicos, utilizamos pesquisa bibliográfica aliada ao estudo de caso. A pesquisa bibliográfica foi realizada com a finalidade de ampliar nossos conhecimentos a respeito dessa síndrome. O estudo de caso foi escolhido por permitir a compreensão e análise de um fenômeno em seu meio natural a partir de diversas fontes como a família, os professores, os gestores escolares e a própria criança.

O estudo de caso foi desenvolvido com uma criança do sexo masculino com Síndrome de Down incluída no 2º ano do Ensino Fundamental em uma escola particular de ensino regular do município de Ituiutaba, MG. Para alcançar os objetivos propostos, utilizamos como instrumento de coleta de dados, um questionário, limitado ao tema em questão. Além do questionário, foi realizada entrevista com a diretora da escola onde a criança estuda e com a mãe, visando compreender o processo de inclusão. Os questionários foram respondidos por cinco professoras que atuam diretamente com a criança.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E APRENDIZAGEM ESCOLAR

A Deficiência intelectual se caracteriza por um funcionamento global inferior à média, junto com limitações associadas em duas ou mais das seguintes habilidades adaptativas: comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização da comunidade, saúde e segurança, habilidades escolares, administração do ócio e trabalho. Para o diagnóstico é imprescindível que a Deficiência Intelectual se manifeste antes dos 18 anos. As áreas de necessidades das pessoas com deficiência intelectual devem ser determinadas por meio de avaliações neurológicas, psiquiátricas, sociais e clínicas e nunca em uma única abordagem de diagnóstico.

A deficiência intelectual caracteriza-se por um desempenho expressivamente abaixo da média em relação ao período de desenvolvimento cognitivo do indivíduo, juntamente com limitações associadas em duas ou mais áreas de conduta adaptativa ou da capacidade das pessoas ao responder adequadamente nos seguintes aspectos: comunicação, habilidade sociais, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho que resultam em lentidão para aprender, confusão de ideias, falhas na decisão, de interpretação das condições de segurança e de orientação no meio ambiente. (SEE/MG, 2006).

Ela não pode ser confundida com outros comportamentos e condutas, como neurose, psicose, autismo, nem com distúrbios de aprendizagem, e tampouco com diferentes características resultantes do ambiente cultural onde o sujeito está inserido. Por outro lado, a deficiência intelectual pode eventualmente estar associada a quadros de neurose, psicose e autismo. Na Síndrome de Down, a deficiência intelectual está presente em maior ou menor grau.

Essa deficiência por longo tempo foi considerada como doença; hoje isso está descartado, existindo estudos no sentido de conhecer melhor os fatores de risco que vem a determinar essa condição. Com o passar do tempo, novos conhecimentos trouxeram nova compreensão a respeito dessa condição embora persistam ainda mitos como: “Toda pessoa com deficiência intelectual é doente”, “Pessoas com deficiência intelectual morrem cedo, devido a graves e incontornáveis problemas de saúde”, “Pessoa com

deficiência intelectual precisa usar remédios controlados, "Pessoas com deficiência intelectual são generalizadamente incompetentes", "Pessoas com deficiência intelectual só estão bem com seus iguais", "Pessoas com deficiência não pode ter vida afetiva e ou profissional", "O meio ambiente pouco pode fazer com pessoas deficiências".

A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E SÍNDROME DE DOWN

Em um passado longínquo, ainda durante a pré-história, existem registros, pinturas rupestres registrando a presença de pessoas com Síndrome de Down. Alguns pesquisadores relatam que as imagens demonstram essa diferenciação por causa dos gestos, fisionomia ou atitudes. Elas apresentavam um conhecimento inferior à média, do que as demais pessoas, possuíam maneiras diferenciadas, mas que possibilitavam seu convívio social.

No caso específico da Síndrome de Down, o achado antropológico mais antigo foi um crânio saxônico do século VII. Alguns relatos vão além, embora sem respaldo científico: crianças e adultos com traços fisionômicos desta síndrome já teriam sido retratados, há cerca de três mil anos, em desenhos e esculturas da civilização olmeca, que antecedeu aos astecas no México. (WERNECK, 1993, p.57).

Apesar das hipóteses dos historiadores, não existe documentação que trate do assunto até o século XIX. Outro fato a ser levado em consideração é a existência de poucas publicações médicas sobre o tema existentes naquele período. Porém, a metade das pessoas não chegavam aos 35 anos de vida, por falta de atendimento médico. Certamente as crianças nascidas com Síndrome de Down faleciam em seus primeiros dias de vida. Os que sobreviviam eram tratados de forma igual a todas as pessoas com deficiência intelectual.

Até então, os deficientes intelectuais eram vistos como único grupo homogêneo. Assim eram tratadas e medicadas identicamente, sem se levar em consideração as causas da deficiência, que são inúmeras e podem ocorrer durante a gestação, no momento do parto e depois do nascimento. (WERNECK, 1993, p.58)

A real história da Síndrome de Down tem início no século XIX. Os conhecimentos da época não identificavam as diferentes situações de redução de

inteligência no ser humano, consequência de grandes alterações no sistema nervoso e especialmente no cérebro.

Em 1866, o especialista inglês John Down, mesmo contradizendo os conhecimentos da época, observou que algumas crianças, mesmos filhos de europeus, eram idênticas entre elas, tinham a fisionomia que recordava a sociedade da raça mongólica, principalmente pelas pálpebras curvadas semelhante à dos asiáticos. O relato que o investigador britânico fez sobre a população estudada foi:

O cabelo não é preto, como acontece com o povo mongol, mas sim de uma cor amarronzada, além de serem ralos e lisos. A face é achatada e larga. Os olhos são oblíquos e o nariz é pequeno. Essas crianças têm a considerável capacidade de imitar. (DOWN, 1866 apud WERNECK, 1993, p. 58).

No final do século XIX, doutores de outros países europeus identificaram a especificidade descrita por Langdon Down em alguns de seus pacientes, aumentando novas informações, dentre elas a maior incidência de problemas cardíacos, também a curvatura do dedo mínimo. Na França, o único caso de Síndrome de Down foi apresentado no ano de 1903. (WERNECK, 1993, p 59).

Por muito tempo alguns cientistas de várias nacionalidades tentaram compreender a Síndrome de Down. Culpavam as infecções, a sífilis, os casamentos consanguíneos, as tentativas de aborto, os raios-X e as emoções fortes. Em seu livro, o pediatra brasileiro Raymundo Gesteira descreve e dá um exemplo, que a elevada incidência de Síndrome de Down do passado pudesse ser devido às privações e sofrimentos morais. No século XX, vários avanços na pesquisa dos cromossomos humanos permitiram que o cientista francês Jerome Lejeune, em 1958, encontrasse a oficial causa da Síndrome de Down.

Estudando os cromossomos dessas pessoas, percebeu que ao invés de terem 46 cromossomos por célula, agrupados em 23 pares, tinham 47, ou seja, um a mais. Alguns anos depois, dando continuidade às suas pesquisas, Lejeune identificou este cromossomo extra justamente no par 21, que em vez de dois, passava a ter três cromossomos. Por esta razão a Síndrome de Down é também denominada trissomia do par 21. Trata-se do resultado de um acidente genético que pode acontecer com qualquer casal em qualquer idade. Suas causas ainda são

desconhecidas. O nome Síndrome de Down foi uma homenagem de Lejeune ao médico inglês, John Langdon Down, que há quase 130 anos chamou a atenção da sociedade para a existência de um grupo de pessoas até então ignorado. (LEJUNE, 1958 apud WERNECK, 1993, p.60)

Síndrome quer dizer grupo de sinais e de indícios de um determinado quadro clínico. Em relação à Síndrome de Down, um dos sintomas é a deficiência intelectual. Pelo excesso de material genético, derivado pela anomalia cromossômica, muitas reações químicas, efetiva e a capacitação do desempenho dos sistemas do organismo, não se fazem de forma adequada.

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

A palavra inclusão já diz tudo, ela significa ação, aquilo que inclui ou introduz dentro de alguma coisa. (FONSECA, 2004, p. 41). A educação inclusiva é aquela que deve incluir todas as pessoas com deficiência. Todas, crianças ou adultos têm o direito da educação inclusiva para que possam usufruir dos trabalhos educativos de boa qualidade, bem como ter os apoios complementares que merecem por direito para serem incluídos. Eles têm direito ainda, de frequentar a escola próxima de suas casas, facilitando o acesso e sendo preparadas para uma vida independente e em sociedade, estabelecendo seus direitos e deveres.

O termo inclusão parece não oferecer dúvidas, literalmente significa acção ou resultado de incluir, de envolver, de abranger, de fechar, de encerrar, de introduzir, de inserir, dentro de alguma coisa. Conseqüentemente, por simples analogia, a educação inclusiva significa assegurar a todos os estudantes, sem exceção, independentemente da sua origem sociocultural e da sua evolução psicobiológica, a igualdade de oportunidades educativas, para que, desse modo, possam usufruir de serviços educativos de qualidade, conjuntamente com outros apoios complementares, e possam beneficiar-se igualmente da sua integração em classes etereamente adequadas perto da sua residência, com o objetivo de ser preparado para uma vida futura, o mais independente e produtiva possível, como membros de pleno direito da sociedade. (FONSECA, 2004, p. 41).

A questão abordada sobre os direitos humanos já está referendada em muitos documentos no mundo inteiro, por exemplo, a Convenção dos Direitos da Criança de New York, de 1989, a Conferência Mundial de Educação para Todos de Jomtiem, de

1990, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas de Salamanca, de 1994, e o Foro Consultivo Internacional para a Educação para todos de Dakar, de 2000, são documentos importantes que tratam de princípios de justiça social. (FONSECA, 2004, p.41-42).

Assim, a educação das crianças com necessidades educativas especiais (NEE) deve garantir o acesso delas às escolas e classes regulares para que usufruam dos mesmos direitos que as outras crianças. “Desta forma, os estudantes com (NEE) têm os mesmos direitos de admissão que os restantes, evitando a educação segregada que claramente limita as oportunidades de autorrealização.” (FONSECA, 2004, p.42). Os alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) não devem ser segregados, mantidos em escolas de educação especial, porque é direito deles serem inclusos, mas isso ocorre com base em cada indivíduo, por meio de estratégias de inserção social ao longo da vida escolar.

Lewis e Doorlag (1987, apud FONSECA, 2004, p.42) alertam que o processo de inclusão vem se estabelecendo aos poucos na educação brasileira, e para isso necessita de alguns fatores importantes como: mudança de atitudes e de sistemas de valor, respeito pelos direitos humanos, consideração pela diferença, redução de escolas especiais, aproveitamento de recursos humanos e materiais, novos modelos de formação inicial e permanente de professores, atenção aos pontos de vista das famílias, eliminação de barreiras, facilitação da sociabilização e da cidadania.

Esses fatores são necessários nos sistemas educativos para que os membros da comunidade possam desenvolver atitudes de respeito diante das diversidades das crianças e jovens com deficiência, ou sobredotação.

A sociedade só torna inclusiva quando é humanizada; quando a escola responde às exigências de seus alunos ela é inclusiva. Os recursos e os aparelhamentos necessários à inclusão amparam a população, garantindo a abrangência social da norma educativa. Todos os estudantes devem ser considerados em uma escola inclusiva, garantindo seus direitos de acessibilidade e atendimento de apoio individualizado para atender às necessidades educacionais especiais.

Fonseca (2004, p. 46) ressalta que é preciso pôr em evidência o acordo específico, previsto na Declaração de Salamanca, que defende a inclusão das pessoas com deficiência, os direitos delas, acrescentando os indivíduos mergulhados em outros casos de necessidades, inclusive de desfavorecimento socioeconômico ou sociocultural. A coincidência de oportunidade é enfrentada como inclusão enquanto a diferença é encarada como exclusão. O futuro das escolas inclusivas é acabar com o preconceito que afasta as crianças e jovens com necessidades educacionais especiais ou pertencentes às minorias étnicas. Dessa forma, a escola inclusiva será capaz de educar as crianças com deficiências e as que não possuem deficiência.

A postura do professor deve ser a de aliado do processo inclusivo. Ele precisa evitar criar rótulos, de infantilizar a relação dos alunos com deficiência intelectual, deve preferir confiar em avaliações descritivas que abordem aspectos qualitativos da aprendizagem e do comportamento dos alunos. Deve considerar que aprendizagem precisa estar voltada para o desenvolvimento das funções que ajudem o aluno a superar suas dificuldades, a formar uma concepção do mundo e, a partir dela, compreender suas relações com a vida; deve realizar atividades que tenham sentido para a vida do aluno, relacionadas a jogos, trabalho e desejos deles. Nesse sentido, acreditamos que ensinar deve ter sentido e significado.

A INCLUSÃO DE ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN EM UMA ESCOLA PARTICULAR DE ENSINO REGULAR

Esse estudo de caso foi desenvolvido com uma criança incluída na rede particular de ensino. Por meio do depoimento da mãe, constatamos que a criança iniciou sua escolarização com poucos meses de idade, sendo matriculada em escola especial onde estudou por quatro anos e, seguindo o conselho de uma psicopedagoga, procurou a rede regular de ensino no município, encontrando certa dificuldade para matriculá-lo até que foram convidados pelos gestores de uma escola particular, que se dispuseram a recebê-lo.

Em relação à escolarização da criança, a mãe relata que ele está matriculado na turma do 2º ano, com crianças de 8 anos, apesar de estar com quase 10 anos. Permanece

parte do horário nessa turma, nas aulas de artes, educação física e natação e quanto à alfabetização, conta com uma professora de reforço. Ele tem ainda acompanhamento com a fonoaudióloga e com terapeuta ocupacional.

Em seu depoimento à diretora reconhece as dificuldades da inclusão, relata ainda que a equipe da escola, apesar de se dedicar aos estudos ainda tem muito que aprender. O interesse em conhecer mais sobre a inclusão foi confirmado, pela formação de alguns dos professores que atuam com a criança.

O estudante, sujeito dessa pesquisa, permanece agrupado em uma turma da educação infantil em alguns horários, e é neste momento que ele demonstra mais interesse pelas atividades. As outras aulas em que a criança demonstra maior interesse são as de Educação Física, de Artes e nas atividades lúdicas. Quando ele volta para a sala do 2º ano em que está matriculado, demonstra, segundo suas professoras, pouco ou nenhum interesse pelas atividades propostas. Uma das professoras justificou que uma das maiores dificuldade em relação à inclusão é que os alunos com deficiência necessitam de uma atenção individualizada.

Em relação à alfabetização, pudemos compreender, pelas respostas principalmente da professora de apoio, que o aluno apresenta dificuldades em se concentrar, “mas já aprendeu algumas famílias silábicas e com mais tardar ele irá formar palavras e desenvolver a leitura” (PROFESSORA 01). O processo de alfabetização do aluno com Síndrome de Down é desenvolvido por meio de atividades com a criança de forma individual, separada da turma. A professora de apoio está sempre trabalhando e desenvolvendo o processo de alfabetização com ele.

Por meio dos questionários pudemos compreender que a interação do estudante com Síndrome de Down com os demais colegas da sala, e com os demais membros da comunidade escolar, se dá de forma adequada e tranquila. Perguntamos também às professoras sobre o tipo de apoio que recebem para atuar com a professora de criança e constatamos, por meio das respostas que o apoio é parcial, constando de algumas atividades, materiais e palestras esporádicas, e ressaltaram a importância da professora de apoio.

As opiniões das professoras colaboradoras deste estudo, quanto à inclusão são bastante diversificadas, uma delas respondeu que “A inclusão deve acontecer desde que a escola esteja preparada para receber esse aluno”; duas delas reconhecem a inclusão como um direito do estudante desde que a escola atenda suas necessidades, e outras duas professoras não responderam. Acreditamos que, o fato das professoras não responderem pode indicar uma negação à inclusão ou que, por desconhecimento do tema, não tiveram argumentos para dar sua resposta.

De acordo com as respostas acima, pudemos compreender que as professoras pesquisadas compreendem o direito da criança pela inclusão nas escolas públicas ou privadas, desde que faça a inclusão acontecer dentro do recinto escolar. Mas essa escola precisa estar preparada para receber esses alunos, sem isso não há inclusão escolar e as crianças não têm o seu direito respeitado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar das legislações protegerem o direito à inclusão dos alunos com deficiência em escolas regulares, algumas escolas ainda se recusam a recebê-los e os pais, muitas vezes, ficam trocando de escola na esperança da aceitação do filho. Por outro lado, a escola que recebe o aluno com Necessidades Educativas Especiais, espera que as crianças continuem recebendo atendimento clínico que auxiliam na escolarização; e que para que elas possam receber esses alunos necessitam de bons profissionais que possam acompanhar e desenvolver um trabalho, de acordo com as necessidades do aluno para que realmente possa ser incluso.

Os conhecimentos teóricos são muito importantes, mas sem a prática, sem os dois componentes não acontecem nada. As pessoas com Síndrome de Down, também necessitam de um espaço na comunidade, na escola, eles são gente como qualquer pessoa. Vamos abrir as nossas portas para a inclusão e nunca ficar de braços cruzados diante do problema. As professoras precisam abraçar essa causa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 9.394/96.

FONSECA, Vítor. Tendências futuras da educação inclusiva. In: STOBÄUS, ClausDieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño. **Educação Especial em direção à educação inclusiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

SEE/MG. **Projeto Incluir**: Caderno de textos para formação de professores da rede pública de ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, DESP/SEE/MG, 2006.

VOIVODIC, Maria Antonieta M. A. **Inclusão escolar de crianças com síndrome de Down**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

WERNECK, Claudia. **Muito prazer, eu existo: Um livro sobre as pessoas com Síndrome de Down**. 2. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: WVA, 1993.

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PARTICIPANTES DO CURSO DE
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO
EDUCACIONAL SOBRE INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO**

Fernanda Duarte Araújo Silva

FACIP/UFU, fernandaduarte@pontal.ufu.br

Viviane Prado Buiatti

IPSI/UFU, vivibuiatti@hotmail.com

Vilma Aparecida Souza

FACIP/UFU, vilmasouzza@yahoo.com.br

RESUMO

O objetivo desse trabalho é apresentar algumas reflexões tecidas no Curso de Pós-Graduação Lato-Sensu (Especialização) em Educação Especial e Inclusão Educacional, realizado pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) por meio do Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE), da Faculdade de Educação (Faced/UFU), da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (Facip/UFU) e do Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão Educacional (Gepepes). O curso iniciou-se no ano de 2014 e será concluído em 2016. Nosso intuito é identificar quais são as representações sociais dos cursistas sobre integração e inclusão nos espaços escolares. Na busca de algumas respostas, utilizamos o espaço do fórum, para apreender as representações dos sujeitos sobre os processos de integração e inclusão de alunos com deficiência nas escolas. Utilizamos como referencial teórico-metodológico as representações sociais, na perspectiva moscoviciana. Apesar desse trabalho ser de natureza qualitativa, optamos por apresentar também, em alguns momentos desse trabalho, variáveis quantitativas, pois, acreditamos que essa combinação permite uma melhor interpretação dos dados coletados. Em linhas gerais percebemos por meio das análises tecidas nesse trabalho que os sujeitos pesquisados possuem a representação de que a principal diferença encontrada nos conceitos e integração, refere-se ao processo de adaptação, tanto dos alunos quanto das instituições que os recebe. Detectamos que as representações são diversas, no que diz respeito ao processo de inclusão/integração dos alunos. Esperamos que esse trabalho, possa contribuir com as discussões sobre o processo de inclusão de todas as crianças nos espaços escolares.

Palavras-chave: educação especial; formação de professores; representação social; formação continuada; inclusão.

INTRODUÇÃO

O objetivo desse trabalho é apresentar algumas reflexões tecidas no Curso de Pós-Graduação Lato-Sensu (Especialização) em Educação Especial e Inclusão Educacional, realizado pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) por meio do Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial (CEPAE), da Faculdade de Educação (FACED/UFU), da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP/UFU) e do Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão Educacional (GEPEPES). O curso iniciou-se no ano de 2014 e será concluído em 2016.

A carga horária das disciplinas do curso está sendo ofertada parte na modalidade presencial, com 160 horas e parte na modalidade a distância, com 372 horas, sendo gerenciados na plataforma Moodle. O curso constitui-se como uma vertente da rede de formação continuada à 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) e possui entre seus objetivos qualificar profissionais, prioritariamente docentes de ensino fundamental, médio e superior que trabalham na rede pública de educação, com intuito de ampliar e aprimorar as condições de escolarização do público da educação especial.

Entre as disciplinas trabalhadas no curso estão: Introdução a Educação à Distância; Políticas Públicas para a Educação Especial e Inclusão; Desenvolvimento e Aprendizagem Humana; Baixa visão; Transtornos Globais do Desenvolvimento, entre outras.

Nosso intuito é identificar quais são as representações sociais dos cursistas sobre integração e inclusão nos espaços escolares. As questões que nortearam essa pesquisa foram: Quais são, nas representações sociais dos professores as diferenças entre os conceitos de integração e inclusão? Quais as representações sociais dos cursistas sobre a realidade das escolas públicas: integram ou incluem alunos com deficiência?

Na busca de algumas respostas, utilizamos o espaço do fórum, para apreender as representações dos sujeitos sobre os processos de integração e inclusão de alunos com deficiência nas escolas. Coadunamos com Kenski (2001) ao afirmar que é no fórum os alunos relatam seus pensamentos, e se posicionam sobre os conteúdos abordados no

curso. Dessa forma, o fórum é pensado como um espaço rico de trocas, aprendizagens, diálogos e permite a participação de todos os cursistas. O fórum utilizado está localizado na Unidade 2 do curso, intitulada: Fundamentos da Educação Especial: Reflexões sobre os Aspectos Sócio-históricos e Psicoeducacionais.

O curso possui quatro turmas, com uma média de 25 alunos em cada. Selecionamos aleatoriamente duas dessas turmas, ou seja, dois fóruns para a coleta dos dados. Obtivemos a participação de um total de 55 sujeitos para análise. Optamos por questões éticas, em manter o anonimato de todos os sujeitos que participaram da pesquisa. Dessa forma, os nomeamos como Sujeito 1, Sujeito 2, Sujeito 3 e assim por diante.

Utilizamos como referencial teórico-metodológico as representações sociais, na perspectiva moscoviciana. Para Moscovici (2003, p. 21) a representação social é:

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.

Nessa linha moscoviciana, encontramos Jodelet (2001), que destaca que as representações sociais nessa perspectiva podem ser pensadas 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 importantes, pois orientam nosso 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. Nesse contexto, buscaremos apreender essa forma de conhecimento elaborada pelos cursistas acerca da integração e inclusão de alunos nos espaços escolares.

Organizamos esse artigo a partir de algumas questões apontadas por Jodelet (2001), como fundamentais no processo de apreensão das representações sociais, sendo elas: Quem sabe e de onde sabe? O que sabem e com que efeitos?

Apesar desse trabalho ser de natureza qualitativa, optamos por apresentar também, em alguns momentos desse trabalho, variáveis quantitativas, pois, acreditamos que essa combinação permite uma melhor interpretação dos dados coletados.

A respeito da relação entre dados qualitativos e quantitativos, Minayo e Sanches (1993) enfatizam que a mesma não deve ser pensada como oposição contraditória, pelo contrário, é importante que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos essenciais e aprofundadas em seus significados mais relevantes, nessa linha, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa. A seguir apresentaremos quem são nossos sujeitos e a análise das representações apresentadas pelos cursistas.

QUEM SABE E DE ONDE SABE?

Analisamos dois fóruns de discussão, sendo cada um desenvolvido por uma turma da Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Especial e Inclusão Educacional. Abordamos então as discussões realizadas por duas turmas no que se refere aos processos de integração e inclusão no interior das escolas.

Participaram desses fóruns um total de 55 sujeitos. Todos são professores que atuam em instituições públicas de ensino de Uberlândia-MG, Ituiutaba-MG e região. Os sujeitos são na maioria dessas cidades pois o curso está sendo ofertado em duas cidades-polos, sendo elas: na cidade de Uberlândia-MG, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia e na cidade de Ituiutaba-MG, na Faculdade de Ciências Integradas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia. Todos os cursistas possuem curso superior. A maioria dos sujeitos que participaram desses fóruns são do sexo feminino, sendo apenas 6 cursistas do sexo masculino.

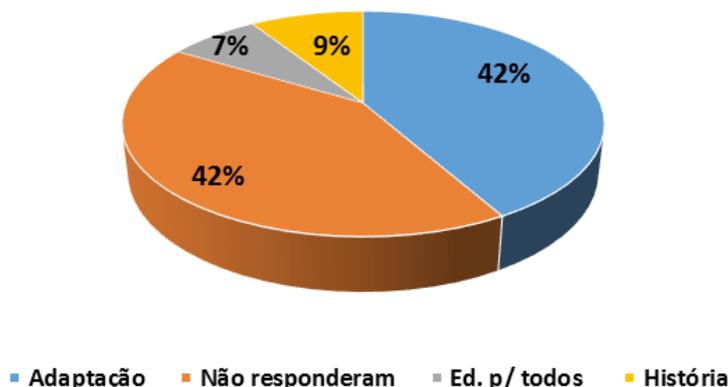
O QUE SABEM SOBRE INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO E COM QUAIS EFEITOS?

Iniciamos o fórum de discussão, com a seguinte questão: A partir dos conceitos estudados de integração e inclusão escolar, quais são, na sua opinião, as divergências

teórico-metodológicas entre esses dois termos? As respostas obtidas nos possibilitaram construir o gráfico a seguir.

Representações conceituais: integração e inclusão

Figura 01: Distribuição dos participantes pelas representações sobre conceitos.



Fonte: Dados construídos pelas pesquisadoras a partir dos fóruns.

Detectamos por meio da análise do gráfico, que 42% dos cursistas possui a representação que a principal diferença encontrada nos conceitos e integração, refere-se ao processo de adaptação, tanto dos alunos quanto das instituições que os recebe. Vejamos algumas falas:

Na integração, os alunos têm que se adaptar na escola, enquanto na inclusão a escola é que se adaptam as necessidades dos alunos. (Sujeito 3)

Na inclusão a escola se adapta as necessidades de cada aluno, melhorando espaço, metodologias, na integração o aluno se adapta a escola. A inclusão gerou um impacto nas escolas, pois os professores não tinham cursos de capacitação, faltavam recursos didáticos, espaço físico adequado. (Sujeito 13)

Consideramos interessante que, mesmo após todos o estudo desenvolvido nessa unidade, 42% dos sujeitos que participaram do fórum não responderam essa questão. Outra parcela dos cursistas, 9% respondeu o fórum, apresentando trechos estudados na unidade, que se referem a história da construção desses conceitos, como podemos visualizar no exemplo abaixo:

De qualquer forma, há países que não empregam a expressão inclusão escolar (ou educação inclusiva), utilizando ou mantendo o conceito de

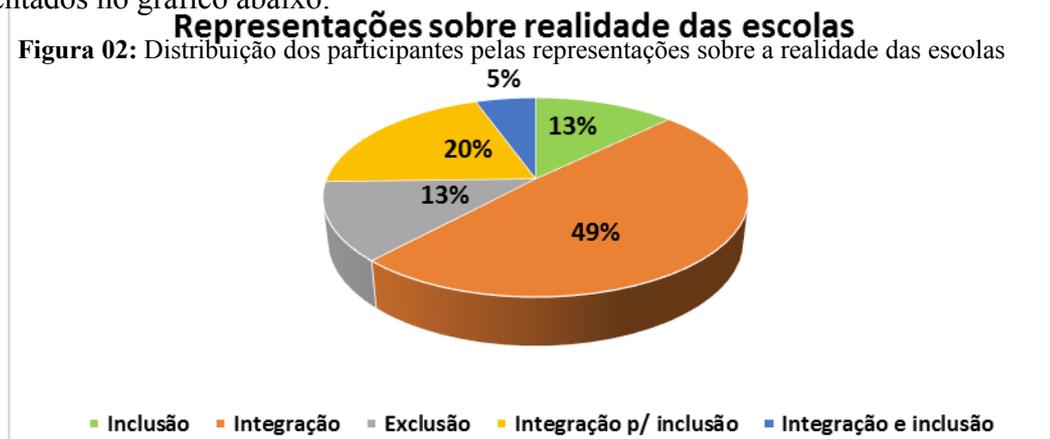
integração escolar, porém com acentos teóricos e práticos semelhantes. Um exemplo disso é a Alemanha, cuja “pedagogia da integração” existe historicamente desde meados da década de 70 e evoluiu ao longo de reflexões acadêmico-científicas e de várias experiências escolares. (Sujeito 21)

Outra representação apresentada nesse fórum é que o processo de inclusão vai além de um processo físico de adaptação das instituições que recebem os alunos, pois deve privilegiar uma educação para todos, independente de classe, gênero, cor, entre outros. Vejamos algumas falas que retratam essa representação:

Inclusão é mais do que ter banheiros e rampas adaptados, embora seja de grande importância que o espaço físico da escola, seja adequado para receber os alunos portadores de necessidades especiais. Sendo a inclusão uma prática recente nas escolas, é importante questionar sobre que ética ilumina as ações na direção de uma escola para todos. Mais precisamente, é preciso verificar se as propostas e políticas educacionais que proclamam a inclusão estão realmente considerando as diferenças na escola no intuito de promover a educação para todos, visando ainda à aprendizagem dos alunos especiais. (Sujeito 14)

Todo tem direito a uma educação de qualidade, a ênfase é dada as particularidades de cada um, a educação deixa de ser padronizada, pois ninguém é igual ao outro, o normal são as nossas diferenças. (Sujeito 19)

Outra questão abordada nesse fórum foi? Na sua opinião, a realidade das escolas aproxima-se de qual modelo: integração ou inclusão? Os dados obtidos foram apresentados no gráfico abaixo:



Fonte: Dados construídos pelas pesquisadoras a partir dos fóruns.

Identificamos que quase a metade dos sujeitos, 49% possui a representação que as escolas apenas integram os alunos nas instituições escolares. Vejamos alguns discursos nessa linha:

Infelizmente na maioria das escolas, o que se pode ver é a integração dos alunos com deficiência. (Sujeito 4)

Percebemos que as Instituições procuram, na verdade, integrar os alunos com deficiência (Sujeito 32).

As representações dos sujeitos demonstram uma descrença, no que diz respeito ao processo de inclusão dos alunos com deficiências nas instituições regulares de ensino. Outro sujeito possui a representação que a inclusão pode ser considerada mais como um modismo, do que uma prática recorrente nas escolas:

Percebe-se no meio educacional a grande falha que as escolas apresentam quando se trata do atendimento ao público de pessoas com deficiência. Hoje já virou modismo uma instituição escolar dizer-se inclusiva, na verdade há um equívoco nesta oferta de educação. (Sujeito 19)

Outra parcela dos sujeitos, 20%, possuía representação de que vivemos na atualidade um processo de transição, de uma realidade que apenas integrava os alunos nas escolas, para a real inclusão, como podemos vislumbrar nas falas abaixo:

Podemos observar que muitas escolas estão caminhando rumo a educação inclusiva, mas, infelizmente a inclusão ainda está longe de acontecer, percebemos que o que acontece na realidade é a integração. (Sujeito 18)

Apesar de tudo isso, estamos no caminho certo – que é o de nos capacitarmos e quem sabe desenvolvermos ações que possam atingir o verdadeiro sentido da inclusão. (Sujeito 27)

O diálogo apresentado a seguir, também demonstra que alguns sujeitos possuíam a representação de que alguns passos foram dados rumo a inclusão, mas que ainda existem muitos desafios para que se torne uma realidade nos espaços escolares:

As escolas da atualidade estão cada vez mais se empenhando em colocar a inclusão educacional em prática. Há um longo caminho a se percorrer para que essa de fato se torne realidade e com excelência. (Sujeito 17)

Concordo com você Sujeito 17 quando diz do empenho das escolas rumo a inclusão, entretanto percebo que há muito discurso no meio educacional sobre a tal inclusão do aluno com deficiência, e pouco

acontece...uma vez que no ambiente escolar só presenciamos a sala de AEE, sendo esta também importante para o desenvolvimento do aluno, mas onde está a inclusão na sala de aula do ensino regular? Material didático? Professores capacitados? Será que as nossas escolas estão preparadas fisicamente para atender todos os alunos, valorizando as suas diferenças? Acredito que muito trabalho há de se fazer, pois as escolas públicas estão deixando a desejar o ensino que é ofertado até mesmo às pessoas com desenvolvimento natural... o caminhar para uma verdadeira educação inclusiva é longo, mas chegaremos lá.

Outra parcela dos sujeitos, 13%, possuía representação que as práticas desenvolvidas nas escolas se enquadram mais em uma perspectiva de exclusão do que de integração ou inclusão. Alguns cursistas mencionaram que o trabalho realizado no Atendimento Educacional Especializado (AEE) da cidade onde atuam, contribuem para esse processo de exclusão, como podemos identificar abaixo:

Também acredito que o AEE realizado em muitas escolas só faz reforçar a exclusão do aluno e não provoca reflexões para que a escola respeite as diferenças e adeque a escola as necessidades dos alunos com ou sem deficiência. (Sujeito 6)

O aluno no interior da escola é segregado, no momento da aula com a turma é retirado e encaminhado para uma sala diferenciada (AEE), assim como é retirado do horário de educação física e recreio, sendo considerado incapaz de participar destes momentos de aprendizagem. (Sujeito 19)

Dentro dessa discussão, sobre o processo de exclusão nos espaços educativos, podemos visualizar abaixo, que vários sujeitos se posicionaram e demonstraram possuir uma representação de que o AEE tem contribuído para a formação de todos os alunos:

Gostei da sua ponderação, pois, não podemos generalizar esse atendimento feito por instituições tão sérias que desenvolvem um excelente trabalho, principalmente no nosso município. Mesmo sabendo que em muitos locais os deficientes continuam sem atendimento especializado, portanto excluídas, dentro da escola. (Sujeito 35)

Também acredito que o AEE realizado em muitas escolas só faz reforçar a exclusão do aluno e não provoca reflexões para que a escola respeite as diferenças e adeque a escola as necessidades dos alunos com ou sem deficiência. (Sujeito 6)

Outros cursistas, possuem a representação que esse processo de exclusão nas escolas ocorre pôr a escola seguir o modelo social vigente, como podemos detectar no diálogo abaixo:

Acredito que para haver uma inclusão não se pode jogar a responsabilidade apenas na área da educação, pois há exclusão em tantos setores da sociedade, com tantas denominações que mudam quase diariamente que seria muito simplista acreditar que apenas os educadores serão os redutores (Sujeito 43).

Olá Sujeito 43, de fato, a nossa sociedade, ainda se define como excludente e preconceituosa, e permite que exista grandes barreiras para a concretização de uma sociedade inclusiva. (Sujeito 6)

Outros 13% de cursistas apresentaram a representação de que já acontece nas escolas um processo de inclusão. Vejamos algumas falas:

Percebo que a inclusão na nossa cidade tem conseguido grandes progressos, pois as escolas vivenciam esta realidade, de forma um pouco tímida, mas vivenciam. Muitos alunos deficientes frequentam as salas regulares, as famílias são orientadas sobre a melhor forma de ajudar a criança em redes parceiras e assim garantir a inclusão do aluno com mais qualidade. E a formação continuada exigida por lei é oferecida aos profissionais. (Sujeito 27)

Hoje as escolas regulares estão se adaptando aos educandos, oferecendo-lhes projetos alternativos e diferenciados de acordo com sua necessidade especial. É um desafio muito grande o papel da inclusão, que foi antes, é hoje e sempre será no futuro, porque sempre haverá esta discussão de ambos os lados, mas para mim, a inclusão é que tem tudo a ver com os educandos e já está acontecendo em nosso município. (Sujeito 51)

Já 5% dos sujeitos que participaram desse fórum, demonstraram uma representação de que na realidade das escolas encontramos tanto a integração quanto a inclusão dos alunos. Abaixo vislumbramos uma fala sobre essa questão:

Nos dias atuais os dois modelos de educação caminham lado a lado, pois a integração e a inclusão estão acontecendo nas entrelinhas. (Sujeito 11)

A seguir apresentamos algumas considerações tecidas acerca dos dados construídos e apresentados nesse trabalho.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...

Em linhas gerais percebemos por meio das análises tecidas nesse trabalho que os sujeitos pesquisados possuem a representação de que a principal diferença encontrada nos conceitos e integração, refere-se ao processo de adaptação, tanto dos alunos quanto das instituições que os recebe.

Outro dado importante, foi o de que mesmo após todos o estudo desenvolvido no curso, grande parte dos sujeitos que participaram do fórum não responderam essa questão. Outra parcela dos cursistas, apresentou apenas trechos estudados na unidade, que se referem a história da construção desses conceitos.

Outra representação encontrada é que o processo de inclusão vai além de um processo físico de adaptação das instituições que recebem os alunos, pois deve privilegiar uma educação para todos, independente de classe, gênero, cor, entre outros.

Sobre a outra questão abordada sobre se a realidade das escolas, aproxima-se do modelo de integração ou inclusão, os dados obtidos demonstram que quase a metade dos sujeitos, possui a representação que as escolas apenas integram os alunos nas instituições escolares. As representações dos sujeitos demonstram uma descrença, no que diz respeito ao processo de inclusão dos alunos com deficiências nas instituições regulares de ensino.

Alguns sujeitos pesquisados possui a representação de que vivemos na atualidade um processo de transição, de uma realidade que apenas integrava os alunos nas escolas, para a rela inclusão.

Outra parcela dos sujeitos, acredita que as práticas desenvolvidas nas escolas se enquadram mais em uma perspectiva de exclusão do que de integração ou inclusão. Outros cursistas, possuem a representação que esse processo de exclusão nas escolas ocorre por a escola seguir o modelo social vigente.

Um grupo dos sujeitos pesquisados apresentaram a representação de que já acontece nas escolas um processo de inclusão. Já uma pequena parcela dos sujeitos demonstrou uma representação de que na realidade das escolas encontramos tanto a integração quanto a inclusão dos alunos.

Detectamos que as representações são diversas, no que diz respeito ao processo de inclusão/integração dos alunos. Esperamos que esse trabalho, possa contribuir com as discussões sobre o processo de inclusão de todas as crianças nos espaços escolares.

REFERÊNCIAS

JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2001. p.17-44.

KENSKI, V. M. Comunidades de aprendizagem: em direção a uma nova sociabilidade na educação. **Revista de Educação e Informática “Acesso”** - SEED/SP, n. 15, p. 49-59. dez. 2001.

MINAYO, Maria Cecilia de S.; SANCHES, Odécio. **Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?** *Cad. Saúde Pública*. Vol 9 no.3 Rio de Janeiro July/Sept. 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acessado em 14/05/2015.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em Psicologia Social**. Traduzido por Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

**PROPOSTA EDUCACIONAL EM RELAÇÃO À PESQUISA E
LEVANTAMENTO DE DADOS ENVOLVENDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL, NO
MUNICÍPIO DE ITUIUTABA-MG**

Cláudia Lúcia da Costa

Universidade Federal de Uberlândia
claudiacosta@pontal.ufu.br

Gustavo Araújo de Carvalho

Universidade Federal de Uberlândia
guttodecarvalho@yahoo.com.br

RESUMO

Entende-se que nos dias atuais as cidades necessitam saber com que se trabalha em sala de aula, conhecendo assim as multiplicidades que podem ser atendidas diante do ensino, seja ele regular ou de educação especial. O artigo em questão é a apresentação de uma pesquisa em andamento que busca quantificar a educação especial nas escolas de ensino regular da cidade de Ituiutaba-MG, cujo resultado final acarretará na criação de um banco de dados dando suporte para as próximas pesquisas acadêmicas. A pesquisa em si busca também entender os espaços em que são geridos este processo de ensino, buscando por meio de entrevistas alcançar o objetivo em desmistificar alguns paradigmas que envolvem a educação especial, principalmente quando nos referirmos à cidade de Ituiutaba-MG. Entende-se que a pesquisa é inicial, e os resultados finais serão apresentados no mês de junho do ano de 2016. A educação especial das escolas municipais da cidade em foco precisa de mais voz e representatividade, aproximando-as da Universidade por meio de projetos e programas, eventos e formações continuadas.

Palavras Chave: Educação Especial. Ensino. Pesquisa. Escola.

INTRODUÇÃO

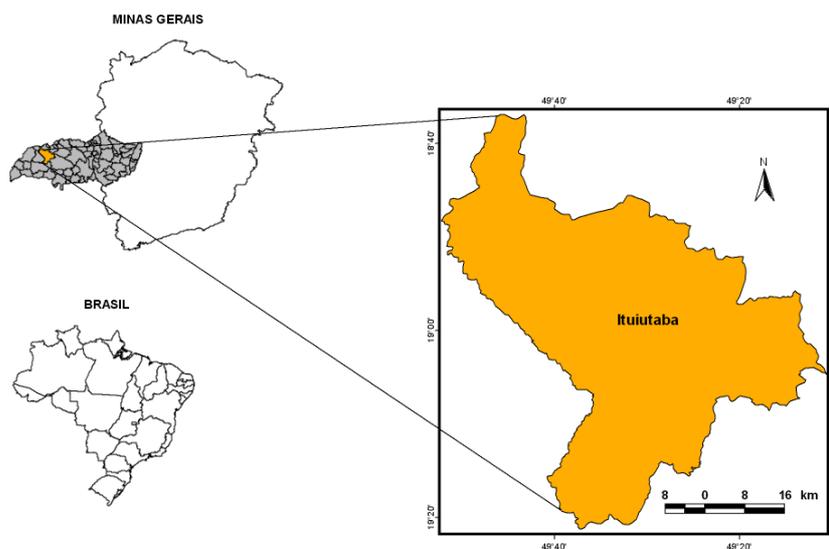
A presente proposta de pesquisa visa trazer reflexões sobre educação especial e inclusiva na rede municipal de ensino de Ituiutaba/MG para o curso de geografia da FACIP/UFU, compreendendo a atualidade da temática, tendo como tema central, portanto, o debate sobre inclusão e diversidade no espaço escolar, a pesquisa e o levantamento de dados sobre as principais deficiências atendidas, como são atendidas na rede regular do município, a capacitação dos professores para esse atendimento e a

necessidade da formação continuada dos profissionais da educação, em parceria com a universidade.

Desse modo, tem-se como objetivo geral Analisar a educação especial e inclusiva nas escolas da rede municipal de ensino de Ituiutaba/MG; e objetivos específicos: construir um banco de dados sobre a educação especial e inclusiva nas escolas da rede municipal de ensino de Ituiutaba/MG; levantar dados sobre a situação de atendimento e estrutural do atendimento aos alunos com deficiência na rede municipal de ensino de Ituiutaba/MG; levantar dados sobre a qualificação das profissionais e sobre a formação continuada – condições e estímulos; estabelecer parceria de trabalho universidade e rede municipal de ensino no sentido de lutar por políticas públicas e melhores condições no tocante à educação especial e inclusiva; estimular parcerias para o desenvolvimento de ações de extensão nas escolas da rede municipal de ensino para melhoria no trabalho com educação especial e inclusiva; publicar os resultados obtidos em periódicos e eventos especializados.

O município de Ituiutaba/MG tem aproximadamente 2.587,337 km² e conta com aproximadamente 102.020 habitantes, segundo estimativas do IBGE (2013). Localiza-se na região sudeste, conforme o mapa a seguir:

Mapa 1 - Localização do Município de Ituiutaba - MG



Fonte: IBGE, 2007.
Org: DAMASCENO, 2009.

O município de Ituiutaba é marcado por ciclos de desenvolvimento e estagnação econômica, cuja economia, ao longo da história, tem girado em torno da pecuária, mineração e nos últimos anos em torno, principalmente, da agricultura. De 1990 em diante, a cidade vem sofrendo transformações em decorrência da instalação da indústria de usinas sucroalcooleiras. As lavouras de soja vão sendo substituídas pela monocultura da cana-de-açúcar.

A cidade sofre intensas transformações para atender a essa nova dinâmica. A presença de migrantes nordestinos, a elevada concentração de renda e a pobreza são algumas dessas características. A cidade de Ituiutaba, em Minas Gerais, é pólo para a região do Pontal do Triângulo Mineiro, nas áreas de saúde, educação e alguns serviços. No entanto, as poucas indústrias geram falta de empregos, situação agravada pela cultura de sazonalidade, ou seja, os empregos em culturas temporárias como a da cana-de-açúcar geram períodos de intenso desemprego.

As escolas públicas são importantes nesse contexto, pois, sendo a maioria da população de baixa renda, os seus filhos estudam, em sua maioria nessas escolas. Assim, elas são em expressivo número e têm, portanto, um importante papel na formação dos filhos dos trabalhadores do município de Ituiutaba.

Nesse sentido, é fundamental compreender as tramas que envolvem o sistema educacional em Ituiutaba. E, partindo da constatação de que a inclusão é assunto fundamental na atualidade, objetiva-se traçar uma geografia da educação especial e inclusiva na rede municipal de ensino, no sentido de apontar os desafios e as perspectivas para o processo ensino-aprendizagem na escola.

A referência é a realidade do sistema educacional brasileiro no qual, amplamente, vem se discutindo a diversidade na escola, a educação especial inclusiva como direito e necessidade. Os alunos com deficiências devem ser incluídos, portanto, no sistema de ensino regular, onde, comprovadamente, têm um desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem maior que em escolas especiais.

Entender a educação inclusiva é importante para a elaboração de políticas públicas que melhorem o sistema educacional e a condição de aprendizagem para os

alunos. Além disso, a pesquisa é importante, pois mostrará dados sobre a realidade da inclusão em Ituiutaba e as necessidades apontadas pela rede municipal de ensino, como capacitação, infraestrutura, apontando possibilidades de parcerias entre universidade e escola, tanto para a pesquisa quanto para futuras ações de extensão.

Desta forma, a pesquisa pretende realizar um levantamento e uma análise dos dados sobre a educação especial e inclusiva nas escolas da rede municipal de ensino em Ituiutaba/MG. Visa, inicialmente, formar um banco de dados sobre a situação da inclusão no município, levantando o número de alunos com deficiência, quais são as deficiências atendidas com laudo médico e sem laudo, como acontece o atendimento e os recursos e professores disponíveis, qualificação e recursos didáticos para o atendimento a esses alunos.

O problema a ser abordado pela pesquisa envolve avaliar o cenário atual da educação especial e inclusiva na rede municipal de ensino de Ituiutaba/MG, os dados que traçam esse cenário, os principais desafios e perspectivas para a educação inclusiva que podem e devem apontar melhorias nas políticas públicas voltadas para a temática, bem como subsidiar ações de extensão para a parceria universidade e escola no tocante ao tema proposto, incentivando a formação inicial e continuada que tenham como foco o trabalho com a diversidade e inclusão na escola.

DESENVOLVIMENTO

A educação especial se apresenta como uma modalidade de ensino voltada para educandos com necessidades educacionais especiais, sejam estas originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos que visam aprimorar sua aprendizagem.

O fato histórico da educação especial no Brasil foi estabelecido no final do século XIX, com a criação do Instituto dos meninos Cegos na Europa, e o Instituto dos Surdos–Mudos em 1857. Para os estudiosos em educação a criação destes foi um passo relevante dentro do processo educacional. Foi um longo período de omissão e estagnação com atitudes paternalistas.

No período colonial, houve um descaso do poder público em relação à educação de pessoas com deficiência, como também em relação à educação popular de forma geral, o que foi considerado um período de desescolarização.

Durante as duas primeiras décadas do século XX, o país passava por uma estruturação da república onde aparecem as diferenças regionais bem acentuadas, e também uma transformação político-social que resulta em mudanças na educação.

Com o fim do Estado Novo e a criação da constituição de cunho liberal e democrático, a qual pregava a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário com competência da união para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, afirmando que a educação é direito de todos.

A lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, criou o Conselho Federal da Educação, utilizando a expressão “educação de excepcionais”. Para Mazzotti (1990), esta lei foi o marco inicial das ações do poder público na educação especial.

Na Constituição Federal brasileira de 1988, foram colocados vários dispositivos para tentar erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade do ensino e também assegurar a educação de pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Conforme consta no artigo 208, inciso III, da Constituição Federal de 1988, fica estabelecido o direito das pessoas com necessidades especiais receberem educação, preferencialmente na rede regular de ensino. A diretriz atual é a da plena inclusão dessas pessoas em todas as áreas da sociedade.

Apresenta-se, assim, dois direcionamentos principais para o Ensino Especial: “O direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação, sempre que possível, junto às demais pessoas, nas escolas regulares” (FACION, 2005, p. 56).

Entretanto, apesar do atendimento preferencial na rede regular para os educandos com necessidades especiais, a legislação educacional prevê a existência deste atendimento especializado. Portanto, quando não for possível a inclusão desses educandos em classes comuns do ensino regular, a eles deve ser oferecido atendimento em classes, escolas ou serviços especializados.

Segundo consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9394/96 em seu artigo 59, os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais:

- I. currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
 - II. terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
 - 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;
 - IV. educação especial para o trabalho, visando à sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
 - V. acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.
- (BRASIL, 1996, p. 22).

Conforme aponta a Lei nº 9394/96, em seus artigos 26 e 27, os currículos devem ter uma base nacional comum, a ser suplementada e complementada por uma parte diversificada, exigida, inclusive, pelas características dos alunos.

A educação especial pode ser ofertada em instituições públicas ou particulares. As políticas públicas recentes de educação especial indicam as seguintes situações para a organização do atendimento à criança com necessidades especiais, conforme aponta a interpretação de Bruno (2000, p. 89) do artigo 58 da LDB:

- Integração plena na rede regular de ensino, com ou sem apoio em sala de recursos.
- Classe especial em escola regular. Pelas dificuldades de integração dos alunos em salas de ensino regular, algumas escolas optam pela organização de salas de aula exclusivas ao atendimento de alunos com necessidades especiais.
- Escola especializada destinada a atender os casos em que a educação integrada não se apresenta como viável, seja pelas condições do aluno, seja pelas do sistema de ensino.

Com o movimento da inclusão, todas as crianças, com algum tipo de deficiência ou retardo no seu desenvolvimento, passam a ter direito aos serviços educacionais

disponíveis na sua comunidade. Desse modo, é preciso considerar a importância de se oferecer às crianças com deficiência, mesmo severa, o mais cedo possível, um sistema inclusivo de educação, que atualmente é tido como o mais benéfico e eficiente dentro da educação especial.

Portanto, é de suma importância observar que a inclusão de alunos com deficiência não depende do grau de severidade da deficiência ou nível de desempenho intelectual, mas, especialmente, da possibilidade de interação, socialização e adaptação do sujeito ao grupo, na escola comum. Esse se apresenta como sendo um grande desafio para a Educação na atualidade, modificar-se e aprender a conviver com problemas de adaptação, gostos, interesses e níveis diferentes de desempenho educacional.

METODOLOGIA A SER EMPREGADA

Para o levantamento do banco de dados que o trabalho necessita, e

1.1 – Pesquisa Bibliográfica (ou em fontes secundárias);

Revisão bibliográfica, fazendo reflexões em relação a conceitos e teorias sobre inclusão, educação inclusiva e deficiência;

1.2 – Internet: Para pesquisa de (artigos, teses, dissertações e dados) pertinentes ao tema.

1.3 – Pesquisa Documental (ou em fontes primárias):

1.3.1-Arquivos públicos: para montar o banco de dados e informações necessárias para a compreensão do contexto da educação especial e inclusiva de Ituiutaba/MG.

1.3-2 – Fontes estatísticas: levantamentos de dados na Secretaria Municipal de Ituiutaba/MG.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste contexto, espera-se que os resultados possam oferecer oportunidades para os alunos com deficiência, informando a população de Ituiutaba-MG e os profissionais responsabilizados sobre as especialidades e metodologias adequadas para que o aluno possa encontrar em sala de aula um ambiente que envolva seu cotidiano, buscando rendimentos positivos em relação ao processo ensino aprendizagem. Em face ao pressuposto da inclusão, busca-se articular estratégias de intervenção que possa facilitar

o processo na relação professor-aluno, adequando-se a realidade social. Diante das realidades encontradas, entende-se que a inclusão na cidade de Ituiutaba possui uma grande deficiência, porém a mesma caminha a passos lentos, mas avança diante do ensino atual, fazendo com que o mérito da socialização possa transformar as questões e os paradigmas que envolvem as concepções e práticas da Educação Especial.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Secretaria de Educação Especial Tendências e Desafios da Educação Especial**/Organizadora: Eunice M. L. Soriano de Alencar – Brasília: SEESP, 1994. 263p.

_____. Secretaria de Educação Especial **Deficiência Mental**. Brasília: SEESP, 1997. (Série Atualidades Pedagógicas nº. 3)

_____. Subsídios para **Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial**: área de deficiência mental. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

BRASIL. **Tendências e desafios da Educação Especial**. Organizadora: Eunice M. L. ALENCAR, Soriano de. Brasília: SEESP, 1994. FERREIRA, Windyz B. **Inclusão X Exclusão no Brasil**: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca.

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

FERREIRA, Júlio Romero. **Educação especial, inclusão e política educacional**: notas brasileiras. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas, São Paulo: Editores Associados, 1992.

KIRK, S. A.; GALLAGHER, J. J. **Educação da criança excepcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA. M.J.S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. **Deficiente mental**: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. Tese de Doutorado. Curso de PósGraduação em psicologia Experimental. Universidade de São Paulo. 1995, 387 p.

O SUPERVISOR ESCOLAR E SUAS AÇÕES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Marcia Maria Alves da Rocha– IFTM/UAB

rochamata3@gmail.com

Genis Alves Pereira de Lima – FACIP/UFU

genisalvespereira@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho focaliza o tema inclusão dos educandos com necessidades especiais – NEE. Tem como objetivo analisar como é importante o papel do supervisor para com a educação inclusiva. Percebe-se que esse é um momento especial no cenário educacional brasileiro, o processo de educação inclusiva ainda é um desafio a ser enfrentado pela sociedade, pelos pais, alunos, professores e funcionários dos espaços escolares. Este estudo nos mostra a necessidade da equipe escolar trabalhar em conjunto com o olhar voltado para construção de uma metodologia de ensino que possa contribuir com as práticas dos docentes, que cada educando seja considerado um ser singular mediante suas necessidades e potencialidades próprias, o seu ritmo de aprendizagem seja respeitado e que este tenha direito à educação, conhecimento, socialização e formação. É importante que o supervisor esteja presente para articular e mobilizar a equipe diante das dificuldades que surgirem para que a efetivação da educação inclusiva realmente aconteça no espaço escolar. Metodologicamente a pesquisa pautou-se pela revisão bibliográfica de autores que discutem a temática em questão e por entrevista com uma docente que realiza seu trabalho com alunos que possuem necessidades educacionais especiais

Palavras chaves: Escola inclusiva; Supervisor pedagógico; Leis.

INTRODUÇÃO

A educação especial desenvolve-se em torno da igualdade de oportunidades em que todos os indivíduos independentes de suas diferenças devam ter acesso a uma educação de qualidade capaz de responder a todas as suas necessidades, e que este possa crescer em um ambiente social interagindo com outras pessoas.

O presente trabalho focaliza o tema o supervisor escolar e suas ações na educação inclusiva. E tem como objetivo analisar como é importante o papel do supervisor sob o olhar para com a educação inclusiva

Percebe-se que esse é um momento especial no cenário educacional brasileiro, o processo de educação inclusiva ainda é um desafio a ser enfrentado pela sociedade, pelos pais, alunos, professores e funcionários dos espaços escolares. É um momento de mudanças, onde busca-se garantir o direito ao conhecimento e educação a todos os cidadãos e esses direitos nos proporcionam o exercício da cidadania dentro da escola.

E, neste mundo de possibilidade e infinitos desafios, o supervisor escolar tem propriedade como a figura que vai ao encontro com o auxílio deste processo, sendo fundamental o seu papel para produzir uma educação humanizada, crítica e inclusiva.

O presente trabalho será dividido em três partes, na primeira parte discutiremos a educação inclusiva enquanto lei, logo após será abordada a importância do supervisor e quais suas ações no ambiente escolar para que a escola se torne inclusiva, e por último será realizada entrevista na escola com um professor da Educação Infantil destacando o trabalho, as dificuldades, possibilidades e condições necessárias para que se possa afirmar que os alunos com NEEs estão efetivamente incluídos no ambiente educacional.

DESENVOLVIMENTO

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino e, no artigo 208, garante como dever do Estado, a oferta do

atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988).

Em 1994, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) promove a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais. Nesse evento participam 92 países que estruturam a “Declaração de Salamanca”. Esse documento estrutura princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.

A Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional traz, pela primeira vez na história da educação brasileira, um artigo específico sobre a educação especial. Nesse artigo, fica reconhecido o direito à diferença, ao pluralismo e à tolerância.

A atual LDBEN, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013), currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica aqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e, a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar (BRASIL, 1996). Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37) (BRASIL, 1996).

No século XXI, no ano de 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º estabelece que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

Ressaltamos que o princípio de uma escola de qualidade é atender aos alunos com necessidades especiais, independente de suas dificuldades e diferenças, visando ao desenvolvimento e à aprendizagem dos mesmos. Para isso, a escola precisa ter como referência um projeto político pedagógico adequado e a implantação de práticas inclusivas que deveriam se basear em alguns aspectos como: professores especializados; serviço de apoio educacional; flexibilização do processo de ensino-aprendizagem; organização do funcionamento da escola, recursos disponíveis; meios favoráveis à educação; e, principalmente, a adoção de um currículo integrado, com propostas diversificadas. (FANTINATO, 2014).

Ainda, segundo Fantinato (2014), as adaptações curriculares propostas pelos órgãos como Ministério da Educação. (MEC), Secretaria de Educação Fundamental (SEF) e Secretaria de Educação Especial (SEESP) visam a promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Essas Diretrizes, assim como os critérios de adaptação curricular, são indicadores de como e quando os alunos devem aprender. Tudo isso implica uma convicção de que o aluno e a escola devem aprimorar-se para alcançar a eficiência da educação a partir da interatividade entre todos os envolvidos no processo.

A educação incorporou no espaço escolar a educação inclusiva (através da lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996) como uma necessidade prioritária no que se refere a um ensino humanizador, integrado que possibilite uma mudança tão almejada ao longo de várias décadas à inserção de todos os indivíduos no ambiente escolar.

A escola, sendo uma entidade unitária, passa por um momento auspicioso, necessitando de métodos, recursos, habilidades e estratégias para incorporarem em sua estrutura ferramentas de mudanças, no tocante a uma educação diferenciada, no momento contemporâneo e específico da educação inclusiva. (ALARCÃO, 2000).

E, neste complexo universo da educação, destaca-se o papel do supervisor escolar, uma vez que tem na sua prática o exercício de equalizar as oportunidades, de melhorar a produtividade do ensino na efetivação do desenvolvimento de projetos, promovendo mudanças estruturais significativas e fundamentais em qualquer coletividade, sendo o agente modelador que lidera e media as metas e dificuldades,

estando à educação inclusiva amparada muitas vezes por este. (DUY, 2007).

Nesta perspectiva, Alarcão (2000, p.120) discorre sobre a atuação do supervisor:

Este tem o papel: i) conhecimento da escola como organização, como uma missão, um projeto e um determinado nível de desenvolvimento; ii) conhecimento dos membros da escola e das suas características como indivíduos – grupos; iii) conhecimento das estratégias de desenvolvimentos institucional e profissional; iv) conhecimento do fenômeno da aprendizagem qualificante, experiencial e permanente; v) conhecimento de metodologias de ação, investigação e formação; vi) conhecimento de metodologias de avaliação da qualidade (das aprendizagens, do desempenho, institucional); e vii) conhecimento das idéias e das políticas actuais sobre educação, juntamente com a integração de práticas para todos os profissionais da área em determinadas exigências dos projetos e políticas efetivadas.

E, neste mundo de tarefas, no qual a ação do supervisor escolar deveria ser prioritariamente pedagógica e, secundariamente, burocrática, o que dificilmente observa-se, encontra-se um dilema intrigante, pois como supervisionar atividades pedagógicas, colaborar na implementação das normas emanadas dos órgãos superiores, avaliar os resultados do processo de ensino-aprendizagem, analisar dados relativos à divisão e elaborar alternativas de solução para os problemas específicos de cada nível, assegurar a retro-informação ao planejamento curricular, opinar quanto a necessidade e oportunidade de treinamento para os recursos humanos específicos, tais como na educação especial, e, ao mesmo tempo, colaborar para com a atuação do professor nas novas exigências das leis educacionais? (OLIVEIRA, 2000), (SERGIOVANI, 1972). Assim, como o supervisor educacional pode agir no universo escolar numa perspectiva inclusiva? Como contemplar as especificidades dos alunos, na atual exclamação de socorro que este necessita? (JUNIOR, 1997).

Segundo Mantoan (2003), ao tratar da Inclusão Escolar, afirma que muitos alunos que fracassam no âmbito escolar na maioria são rotulados e malvistas, de modo que a escola não busca novos meios e saídas para resolverem tal situação mas, age repassando esses alunos que não aprendem como deveriam, aos professores com especialização, ao estarem limitados a lidar com os mesmos.

Portanto, a autora aponta que a escola atual ao propor a inclusão está voltada para a ética conservadora, ou seja, se orientam em princípios, como a tolerância e o respeito, os quais, na realidade, são expressos de modo que não valorizavam o indivíduo dentro de uma ética verdadeiramente humana comprometida com a diferença, mas visa uma generalização como diferenças que são fixas e assim só bastam aceitá-las sem preocupação com mudanças.

METODOLOGIA

A pesquisa pautou-se pela revisão bibliográfica tendo como embasamento as considerações dos autores Fortinato (2014), Alarcão (2000), Duy (2007), Oliveira (2000), Sergiovani (1972), Junior (1997) e Mantoan (2003); como também, se apoiou nos estudos da Constituição Federal (1998), Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e LDB-9394/96.

Deste modo, a partir do trabalho desenvolvido na instituição como Supervisora Pedagógica e de observações, surgiu o interesse em buscar e propor caminhos para um trabalho mais significativo junto aos educandos que estão inseridos neste contexto educacional.

Nessa perspectiva o trabalho iniciou-se pela proposta de estudos referentes à educação inclusiva entre as educadoras da instituição e posteriormente pelo desenvolvimento da pesquisa realizada em uma das salas na qual estão inseridas crianças com necessidades educacionais especiais.

No intuito do trabalho aqui delineado, a Professora J.C. concedeu uma entrevista que continha dez perguntas, com vista a relatar sobre sua experiência no processo de ensino e de aprendizagem em meio à Inclusão em sua sala de aula, bem como sobre os desafios e possibilidades por ela considerados. Em seu relato ela apontou que atua há 10 anos como docente na área educacional; no presente momento se encontra à frente de uma Sala do Pré de 5 anos, na qual conta com 24 alunos e junto a estes tem desenvolvido seu trabalho com dois alunos que possuem Necessidades Especiais, sendo estes uma menina e um menino. A aluna V. S. é cadeirante, sua deficiência foi causada por uma paralisia Espástica que causou uma rigidez muscular e

dificuldades de movimentos, esta faz acompanhamento na ACD. O aluno S. F. foi diagnosticado com Autismo leve e faz acompanhamento na Escola Estadual Risoleta Neves.

Nesta perspectiva, a professora coloca que já havia trabalhado antes na área da Educação Especial com alunos com dificuldades de aprendizagem. No entanto, tem sido a primeira vez que se encontra diante de uma sala de ensino regular com alunos que possuem necessidades especiais. Ela relata o início dessa experiência:

Foi uma experiência inovadora para mim [...], quando eu cheguei aqui eu me deparei com dois alunos com Inclusão, eu aceitei bem, eu só pensei no desenvolvimento das crianças, procurei saber qual era a necessidade de cada um para eu poder trabalhar dentro das suas necessidades; então está sendo um trabalho inovador e muito bom, estou gostando do trabalho com a Inclusão.

O primeiro passo foi preparar as outras crianças para receber eles, eu contei que cada um deles tinha uma necessidade, contei a necessidade do Sávio e contei a necessidade da Vitória, eles aceitaram bem e se dispuseram a ajudar, falei que teria que ser um trabalho coletivo, não só meu mas deles também, que eles teriam que interagir junto com as crianças pra gente aprender com mais facilidade e ter um aprendizado mais fácil e eu tive sucesso com essa união. (J. C. 2015).

Ao referir-se sobre o apoio da Supervisão da Equipe Pedagógica da escola, a professora relatou sobre a importância desta neste processo inclusivo, ressaltando também para a necessidade de um profissional no auxílio ao professor que desenvolve o seu trabalho com pessoas que possuem necessidades especiais. De acordo com a professora:

Em uma sala de aula como a minha com 24 alunos, 2 de inclusão e mais 2 que precisam de um olhar especial, se torna complicado para um professor sozinho; é preciso ter muita boa vontade e querer fazer um trabalho, e é assim que eu tenho trabalhado, pensando na necessidade das crianças, me desdobrando no meu trabalho porque eu queria ver eles no final do ano com um olhar diferente e com as habilidades vencidas, mesmo que não fosse todas mas pelo menos aquelas mais necessárias.

Eu considero o apoio da supervisora pedagógica positivo, mas nós temos que pensar que ela está fazendo um trabalho do lado de fora da sala de aula, ela não pode ficar o tempo todo somente comigo, ela tem outras necessidades, outras salas, vários problemas, várias situações para resolver, então o que necessitava mas no momento já está no final do ano, era ter conseguido uma auxiliar na minha sala, mas sobre o

trabalho da equipe pedagógica da escola não tenho nada a reclamar. (J. C., 2015)

Deste modo, a Professora J. C. traz também a questão dos desafios e dificuldades enfrentadas no processo da Inclusão Educacional. Ela menciona que é necessário que esta Inclusão esteja de acordo com o previsto na Lei, uma vez que a realidade não tem sido acompanhada de fato pelas questões que permeiam este processo:

Os desafios são grandes porque nem sempre tanto os professores como o ambiente escolar estão preparados para recebê-los, estão adaptados para receber este aluno com necessidade especial, como por exemplo, o cadeirante, talvez a escola não tenha aquele espaço, apesar de todas as escolas hoje em dia estarem tendo, mas não está direitinho como manda a lei, como está no papel; acho que a partir do momento que cumprir como está no papel vai ficar mais fácil para o professor e para aquele que está incluído ali no ambiente escolar. (J. C., 2015)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando ouvimos falar nesse tema, muitas das vezes não temos a noção da complexidade que ele abrange, pois para se falar em inclusão escolar, acreditamos que primeiro devemos buscar compreender mais sobre o que realmente ele propõe; e ao realizar estudos referentes a esta temática bem como a experiência propiciada pela pesquisa temos novas perspectivas quanto à necessidade de profissionais compromissados para com esta área, no sentido de que se estamos tendo um maior conhecimento sobre a mesma, poderemos melhor buscar uma formação voltada para o trabalho inclusivo com as pessoas com necessidades educacionais especiais.

Mediante este trabalho acreditasse que a educação especial desenvolve-se em torno da igualdade de oportunidades em que todos os indivíduos, independente de suas diferenças devam ter acesso a uma educação de qualidade, capaz de responder a todas as suas necessidades, e que este possa crescer em um ambiente social interagindo com outras pessoas.

Percebe-se que, diante de um complexo contexto educacional, e da legislação em vigor, o supervisor vem encontrando algumas dificuldades para exercer sua função que é de facilitador do processo inclusivo, o elo entre pais, professores, alunos e direção.

Nesse processo é indispensável à ação do Supervisor Escolar para acompanhar o trabalho dos professores analisando, orientando, participando, estimulando, repassando e divulgando informações, promovendo uma melhor compreensão acerca das diferentes dificuldades encontradas na educação inclusiva.

Acredita-se que é o momento da equipe escolar trabalhar em conjunto com o olhar voltado para construção de uma metodologia de ensino que possam contribuir com as práticas dos docentes, que cada educando seja considerado um ser singular mediante suas necessidades e potencialidades próprias, o seu ritmo de aprendizagem seja respeitado e que este tenha direito à educação, conhecimento, socialização e formação.

Portanto, o supervisor caminha no sentido de superar a condição de exclusão, alienação e desatualização com relação à Educação Especial. Comprometido com a realização de uma educação efetivamente democrática e de qualidade, deve levar o professor a reconhecer que o desenvolvimento das pessoas com deficiência, ocorre por meio da educação dentro do processo de inclusão, ou seja, o Supervisor Pedagógico deve buscar alcançar estratégias, que propiciem aos educadores conhecimentos norteadores que visem conduzir os passos dos educandos para que esses possam fazer parte da sociedade.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel **Escola Reflexiva e Supervisão**. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem. Porto: Porto, 2002.

_____. **Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional**. Novas Funções Supervisivas. Porto: Porto, 2000.

_____. **Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional**. Novas Funções Supervisivas. Porto: Porto, 2000

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

COSTA, Adriana Riquena. **Educação Inclusiva e o papel do Supervisor Escolar:** dificuldades e possibilidades. ANAIS DO 10 CONGRESSO REGIONAL DE EDUCAÇÃO – IX SEMANA DA EDUCAÇÃO. Inclusão como Projeto Cultural e Educativo – Campus de Pirapora – Pirapora/MG - novembro/2010. Disponível em: <<http://congressounimontes2010.xpg.uol.com.br/PDFs/educacaoinclusiva/Adriana%20Riquena%20Costa.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2015.

DUY, Cynthia. **Educar na Diversidade:** Material de Formação Docente. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, 2007.

FANTINATO, Tania Maria. **Formação Docente para a Diversidade.** Curitiba, PR: IESDE BRASIL S/A, 2014.

FERREIRA, Windyz B. Educação Inclusiva: Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos??? **Inclusão** - Revista da Educação Especial- Out/ 2005.
GARMSTON, R., LIPTON, L. e KAISER, K. **A Psicologia da Supervisão.** Da Organização à Pessoa. Porto: Porto, 2002.

JUNIOR. Celestino da Silva. **Olhares Sobre a Supervisão.** Campinas, SP: Papyrus, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna. 2003. (Coleção Cotidiano escolar).

OLIVEIRA, Marilena. L. **O Papel do Gestor Intermédio na Supervisão Escolar.** Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem. Porto: Porto, 2000.

SERGIOVANI, Thomaz. **Novos Padrões de Supervisão.** São Paulo: EPU, 1972.
UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca, Espanha, 7-10 Junho de 1994. <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

VIOTO, Josiane Rodrigues Barbosa. **O papel do supervisor pedagógico no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais:** uma pesquisa colaborativa. Londrina, 2013.

DIREITO À CIDADANIA: SEGURIDADE DO TRABALHO E DA EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE

Naiara Sousa Vilela

Universidade Federal de Uberlândia/FACED,
naiara_vilela@hotmail.com

RESUMO

O presente estudo tem como objetivos analisar os direitos dos docentes universitários com algum tipo de deficiência mediante os aparatos constitucionais assegurados a esses cidadãos. Os questionamentos norteadores para a investigação foram: Quais os direitos sociais de docentes universitários com algum tipo de deficiência? O direito ao trabalho e à educação tratam-se de direitos constitucionais assegurados a todos os cidadãos. Nesse sentido, quais os aparatos legais oferecidos/não oferecidos pela universidade aos docentes universitários com deficiência? Para responder a estes questionamentos, apontamos através da pesquisa bibliográfica o ponto de partida para elaboração de um referencial de análise no sentido de obtermos uma compreensão consistente a respeito dos enfrentamentos de docentes universitários com algum tipo de deficiência. Consideramos que este artigo poderá colaborar com os desdobramentos referentes ao tema, apresentando-o como uma forma de pensar e intervir a realidade escolar sendo, portanto, um momento de reflexão e constante investigação no contexto universitário. Os resultados indicaram saberes e referenciais essenciais para compreensão de aspectos relacionados ao tema proposto.

Palavras-chave: Docentes universitários. Pessoas com deficiência. Direitos Constitucionais.

INTRODUÇÃO

O debate sobre a inclusão social no que se refere à educação e trabalho é o foco do presente estudo, cujo tema tem sido discutido por doutrinadores (SILVA, 1992), pedagogos (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003), educadores (RAFAL, 2010), com o intuito de atribuir à educação ou à falta dela o problema do aumento do desemprego, e isso enseja a busca por projetos e leis que possibilitam igualdade de direitos a todos, em especial, às pessoas com deficiência.

Nesse sentido, a pesquisa visa buscar maior conhecimento e explanação, cujo assunto delimita os seguintes questionamentos: Quais os direitos sociais de docentes universitários com algum tipo de deficiência? O direito ao trabalho e à educação tratam-se de direitos constitucionais assegurados a todos os cidadãos; nesse sentido quais os aparatos legais oferecidos/não são oferecidos pela universidade aos docentes universitários com deficiência?

Dessa forma, é relevante expor que a educação e o trabalho são direitos fundamentais garantidos a toda sociedade brasileira. Desse modo, o presente texto visa identificar as maiores dificuldades mais recorrentes encontradas pelas pessoas que apresentam algum tipo de deficiência para ingressarem na Universidade seja na estrutura física, profissional ou acadêmica. Diante desses fatores, a pesquisa vislumbra conhecer e analisar o atual quadro da Universidade em relação à Inclusão Social.

A pesquisa poderá contribuir para ampliar a compreensão teórica da temática, a partir do estudo de um amplo referencial teórico podendo promover, após sua conclusão a mobilização e posicionamento dos próprios profissionais que lidam com essa demanda, no sentido de fomentar a necessidade de elaboração de políticas institucionais para promover a inclusão social. A pesquisa de cunho qualitativo nos “revela uma interpretação que não é a única e nem a melhor, mas deixa aberta a possibilidade de que outras possam surgir” (ANDRÉ, 1996, p. 104).

Frente a diversidade e especificidade dos alunos ingressantes no Ensino Superior, a finalidade do estudo é incentivar os profissionais da educação a conhecerem, prepararem e qualificarem para atender de forma satisfatória as demandas. Tal fato possibilitará apontar a realidade vivenciada pela pessoa com deficiência, permitindo equiparar a legislação brasileira vigente com o cotidiano do cidadão que propiciará levantar os aspectos positivos e negativos no que diz respeito à inclusão social.

DIREITOS SOCIAIS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A atual situação do indivíduo que apresenta deficiência e seus direitos legais como cidadãos são conquistas recentes. A luta pelos direitos sociais das pessoas com

deficiência é acompanhada por longa data e ainda requer a necessidade de preencher lacunas sobre o espaço e a participação social dessas classes especiais na sociedade.

Segundo Mazzotta (1996), o primeiro movimento em favor dos deficientes se deu na Europa e foram se expandindo pelos Estados Unidos, Canadá e para outros países, inclusive o Brasil. No país, iniciamos com duas instituições que foram referências e um grande marco na história da educação de pessoas com deficiência: o Instituto dos Meninos cegos (atualmente, Benjamim Constant – IBC em 1854) e o Instituto dos Surdos-Mudos (atualmente, Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES 1857), ambos na cidade do Rio de Janeiro.

Segundo os levantamentos feitos pelo Censo Demográfico de 2010 (Brasil), somos 190.755.799 brasileiros; deste total, 8,25% são pessoas com deficiência permanente (visual, auditiva, motora, mental/ intelectual) e cerca de 34% das pessoas analfabetas no país têm deficiência.

Há que destacar que a Constituição Federal do Brasil estabelece, no seu artigo 6º, o acesso aos direitos sociais de todos os cidadãos brasileiros, inclusive com deficiência: “[...] a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados”. Todavia, nem toda a pessoa que tem alguma deficiência consegue concluir o Ensino Superior ou até mesmo se tornar professor.

É possível verificar que algumas pessoas com deficiência conseguem driblar esse sistema, concluem o ensino superior, chegam à pós-graduação *stricto sensu* e concluem seus estudos nesse nível, concretizando a docência no ensino superior – ou seja, se apropriam de dimensões do conhecimento universal e científico ao longo do seu processo de escolarização, apesar das restrições que vivenciaram para a participação social, como apontam os estudos de Caiado et al. (2011).

José Afonso da Silva (1992, p. 159) explica que os direitos fundamentais do cidadão são:

Prerrogativas e instituições que ele (direito positivo) concretiza em garantias de uma convivência digna, livre e igual de todas as pessoas. No qualificativo, fundamentais acha-se a indicação de que se trata de situações jurídicas sem as quais a pessoa humana não se realiza, não

convive e, às vezes, nem mesmo sobrevive; fundamentais do homem no sentido de que a todos, por igual, devem ser, não apenas formalmente reconhecidos, mas concreta e materialmente efetivados.

No artigo “Trabalho, Educação e Cidadania” (RAFAEL, 2010, p. 3) considera:

A educação tem por fim atingir o pleno desenvolvimento da pessoa humana, ou seja, prepará-la em todos os aspectos, seja para a vida, seja para o trabalho, seja para o preparo para o exercício da cidadania, aprendendo quais são os seus direitos e obrigações como cidadã e, a sua qualificação para o trabalho, mas não uma qualificação imediata, no sentido de provê-la apenas para o presente, mas uma qualificação constante, que a prepare para o trabalho a vida toda.

Atualmente, uma das leis que orientam e asseguram a inclusão da pessoa com deficiência no âmbito educacional, é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9.394, criada em 20 de dezembro de 1996. Nela, consta que o educando terá recursos didáticos de acordo com suas necessidades, professores especializados, educação voltada para prática profissional e sua integração na sociedade.

As leis demonstram um crescimento na conquista pela educação da pessoa com deficiência, mas agora a maior luta é tornar estas leis efetivas na prática. Assim, deve-se atentar ao modelo de inclusão, e não ao de integração, uma vez que integrar a pessoa com deficiência significa permitir que ele assista às aulas com o mesmo currículo regular e pedagógico para todos os alunos – ignorando assim a deficiência e necessidade deste aluno – enquanto a política de inclusão visa reconhecer as dificuldades e necessidades dela, propondo medidas pedagógicas cabíveis ao seu aprendizado (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003).

A política de inclusão escolar, diferentemente da política de integração, coloca o ônus da adaptação na escola e no aluno, o que implica um total remanejamento e reestruturação da dinâmica da escola para atender a todos, sem distinção. (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p.118).

Além do mais, o trabalho estabelece como uma prerrogativa essencial ou necessária que permite ao cidadão alcançar a verdadeira dignidade, liberdade de escolha, plenitude como ser humano e realização pessoal. Arroyo (1987, p. 74) diz que “a concepção do povo e de sua ação como sujeito político exige uma revisão profunda na relação tradicional entre educação, cidadania e participação política”.

O trabalho e a educação são elementos de construção da cidadania capitalista, pois para ela é através do trabalho que se conquista a cidadania, ou seja, é através do trabalho que o indivíduo recebe a parcela que tem direito nas relações sociais, o seu salário, tornando real a sua condição de cidadão. (PORTELA,1988, p. 07).

Arroyo (1987, p. 79) reforça a concepção de que existe imensa relação entre cidadania e educação, dizendo que “a luta pela cidadania, pelo legítimo, pelos direitos, é o espaço pedagógico onde se dá o verdadeiro processo de formação e constituição do cidadão”, afinal a educação é proveniente do processo da democracia e da participação.

Dáí, a necessidade de análise de todo esse contexto para que de fato, os cidadãos, sobretudo, docentes universitários, tenham os seus direitos assegurados para que possam desempenhar seu trabalho de forma efetiva e sem nenhum tipo de impedimento. E, que junto a isso, os discentes com algum tipo de deficiência imersos no contexto universitário tenham de fato, assim como os seus professores um espaço que os permita ir e vir sem nenhum tipo de barreira que afete seu desempenho pessoal, profissional, emocional, dentre outros aspectos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo teve como ensejo uma breve discussão teórica sobre o tema relacionado a pessoas com algum tipo de deficiência, sobretudo no contexto universitário. A partir da análise teórica foi possível perceber que, mesmo mediante dos direitos constitucionais concebidos aos cidadãos que apresentem algum tipo de deficiência, há ainda espaços universitários que não comportam a acessibilidade.

Leis que orientam a inclusão de pessoas com deficiência no ambiente escolar, sobretudo no contexto universitário, necessitam serem não somente discutidas, mas colocadas em práticas.

A realização pessoal e profissional do cidadão se dará concomitante à sua imersão na sociedade, assegurando os direitos que o permitam desempenhar suas atividades de maneira facilitada. Ressaltamos a necessidade das universidades construírem políticas institucionais que assegurem o direito de ir e vir a esses cidadãos, sejam eles, docentes ou discentes, no espaço universitário.

REFERÊNCIAS

- ANDRE, M.E.D.A. de. O papel da pesquisa na formação do professor: In: _____. **Formação de professores: Tendências atuais**. São Carlos: Ed UFSCAR, 1996.
- ARROYO, Miguel G. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester. NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.
- BRASIL. **IBGE**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico. 2010. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br>>. Acesso em: 24 mai. 2015.
- _____. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.
- _____. Lei Federal nº 9.394 de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 26 maio 2015.
- CAIADO, Katia Regina M.; MELETTI, Silvia Marcia F. **Educação Especial no Campo: 20 anos de silêncio no GT 15**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 17, p. 93-104, 2011.
- FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 158. ISBN 8574902470.
- LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. 3 ed.. São Paulo: Editora Atlas, 1996.
- MAZZONI, Giuliano. **Relações Coletivas de Trabalho**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais Ltda, 1972.
- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996, p. 208. ISBN 8524906030 (Broch).
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde**. 2 ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993.
- PORTELA, Josania Lima. **Relação: educação, trabalho e cidadania**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/0918t.htm>>. Acesso: 25 mai. 2015.
- RAFAEL, Maria Cristina. Educação, Trabalho e Cidadania. Faculdade de Educação, Administração e Tecnologia de Ibaiti. **Revista Eletrônica**, v. 8, p.3, 2010. ISSN 2179-1880.
- SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional**. Positivo. 9. ed. rev. São Paulo: Malheiros Editores, 1992.

A ALEGRIA DA MÚSICA NA SALA DE AULA

Sara Jane Rezende Ribeiro Coimbra

Conservatório Estadual de Música “Dr. José Zócolli de Andrade”
sarajanerezende@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Sendo aluna do curso de Especialização em Educação Especial e Inclusão Educacional, aproveito para compartilhar minha experiência em uma aula de música com uma aluna com deficiência visual. Para resguardar a privacidade da aluna, utilizarei o pseudônimo de Maria.

A deficiência visual divide-se em dois grupos: a cegueira, em que há a perda total de luz, e a baixa visão, ocorrendo quando a capacidade funcional da visão é alterada. As causas mais frequentes são causas congênitas ou adquiridas. (BRASIL, 2006). Aqui, trataremos da baixa visão, com causa congênita.

É necessário compreender de forma geral sobre as duas funções visuais, que são a acuidade visual e o campo visual. Mendonça (2008, p. 11), explica que:

Quando a acuidade visual se encontra afetada, as imagens são vistas de forma turva e com baixo contraste, o que dificulta a percepção dos detalhes. Estas pessoas, na visão para perto, confrontam-se com enormes dificuldades nas atividades que exigem uma visão de detalhe, como, por exemplo, a leitura de um livro, dos preços de bens de consumo ou da carta de um restaurante. No caso da visão para longe, as dificuldades ocorrem, por exemplo, quando é necessário ler a placa informativa de um autocarro ou do nome de uma rua ou as legendas de um filme.

No caso de Maria, sua dificuldade é a visão para perto. Observamos que ela precisa encostar o rosto bem perto de uma folha para enxergá-la. Por isso, todo seu material é xerografado em tamanho grande. A baixa visão da referida aluna ocorreu porque já nasceu com glaucoma congênito.

DESENVOLVIMENTO

Maria nasceu no dia 07 de fevereiro de 2006, portanto, hoje tem nove anos. Com apenas sete meses de vida fez sua primeira operação cirúrgica no olho esquerdo. Depois de um ano e meio, fez outra cirurgia, no olho direito. Apesar das cirurgias, ainda hoje usa óculos com treze graus. Sua visão ainda não é perfeita, mesmo utilizando os óculos. Para enxergar suas músicas, elas devem ser de um tamanho maior.

O trabalho realizado durante a aula (50 minutos) foi a exposição da melodia *Minha Canção* (Tradução e Adaptação de Chico Buarque de Holanda), inspirada no conto *Os Músicos de Bremen*, escrito pelos irmãos Grimm.

Minha Canção

(Trad. Adapt. Chico Buarque)

Dorme a cidade	Doce a música
Resta um coração	Silenciosa
Misterioso	Larga o meu peito
Faz-se uma ilusão	Solta-se no espaço
Solettra um verso	Faz-se certeza
Lavra a melodia	Minha canção
Singelamente	Réstia de luz onde
Dolorosamente	Dorme o meu irmão

Primeiro, foi trabalhada a história *Os Músicos de Bremen*, observando as figuras do livro. Em seguida, foi apresentada a letra da música *Minha Canção* e tocada no instrumento. Utilizou-se também para trabalhar a música a percussão corporal, como bater os pés, estalar os dedos e bater palmas de acordo com o ritmo estabelecido.

Em conversa com a aluna, pudemos observar que na letra da música aparecem várias palavras com nome de notas. Indagada pela professora se conhecia outras palavras que começavam com nome de notas, ela então se lembrou de algumas. A título de curiosidade, aqui estão as palavras por ela lembradas. DÓ: doce, dona, dormir; RÉ: régua, relógio, restaurante, resultado; MI: missa, mico, místico, Miguel; FÁ: família,

fatia, fama, famoso; SOL: Solange, Solano, sol; LÁ: lápis, labirinto, lareira; SI: silêncio, sino.

Foi pedido então que a aluna criasse uma composição utilizando essas palavras, tendo como exemplo a melodia Minha Canção.

Ao final da aula, Maria, sem nenhuma dificuldade, apresentou sua própria composição:

Minha Música

Doce no café da manhã
Restaurante com o irmão
Missa de manhã com a
Família reunida com a
Solange bonita
Lareira acesa
Silenciosa

O aluno com deficiência visual consegue participar de quase todas as atividades artísticas. Trabalhar com a disciplina Artes, que envolve atividades como a música, artes visuais, teatro e dança, favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo, estabelecendo relações mais amplas entre seus conteúdos. Um estudante que exercita continuamente sua imaginação estará mais habilitado a construir um texto, a desenvolver estratégias pessoais para resolver um problema matemático, por exemplo. (BRASIL, 2006)

CONSIDERAÇÕES

A aluna, apesar de sua deficiência, é criativa, comunicativa, chamando a atenção por sua constante alegria. Devemos aproveitar essa espontaneidade e tirarmos o máximo proveito para um melhor processo de ensino/aprendizagem. É importante que os alunos expressem e vivam seus gostos musicais, de acordo com sua vivência, preconiza Snyders (1992). Fica aqui, claro, o prazer com que a aluna realizou toda a atividade. Na opinião de Nascimento (2008), na proposta pedagógica da Educação Inclusiva, deve-se oportunizar aprendizagens diversificadas para os alunos.

Assim como Caiado (2006), acredita-se que construir uma escola inclusiva é um desafio para todos nós. “Não se constrói no isolamento acadêmico, mas com a participação acadêmica”. (CAIADO, 2006, p. 132).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Saberes e Práticas da Inclusão: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão**. Brasília: MEC, 2006.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados: PUC, 2006.

MENDONÇA, Alberto et al. **Alunos cegos e com baixa visão—Orientações Curriculares**. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2008.

NASCIMENTO, Rosângela Pereira do. **Preparando professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: Governo do Paraná, 2008.

SNYDERS, G. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo: Cortez, 1992.

**UMA (DES)CONSTRUÇÃO DE CINDERELA: A EXPERIÊNCIA DA
IMPROVISAÇÃO CÊNICA COM ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS NA ESCOLA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL RISOLETA
NEVES**

John Karllus Paula

Universidade Federal de Uberlândia, CAPES
johnkarllus@yahoo.com.br

Karla Natália da Costa

Escola Estadual de Educação Especial Risoleta Neves,

Wenderson Silva Oliveira

Universidade Federal de Uberlândia, FAPEMIG
musica_wenderson@hotmail.com

RESUMO

O presente relato apresenta considerações, ainda não conclusivas, sobre a pesquisa intitulada ‘A importância da Improvisação Cênica no desenvolvimento expressivo de alunos da Educação Especial’ que tem como objetivo principal discutir, a partir da improvisação da peça Cinderela, obra baseada na de Charles Perrault, realizada pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Estadual de Educação Especial Risoleta Neves, em Ituiutaba/MG. Essa pesquisa conta com o apoio da CAPES.

INTRODUÇÃO

Vivemos num momento ímpar na educação brasileira no que diz respeito às políticas educacionais de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais. Têm-se falado muito sobre incluir os alunos na rede regular de ensino. “A legislação é explícita, quanto à obrigatoriedade em acolher e matricular todos os alunos, independente de suas necessidades ou diferenças” (FRIAS, MENEZES, s.d.). Mas, será que a escola, em todas as suas atribuições, possui condições efetivas para o processo de ensino e aprendizagem de deficientes de modo que os mesmos se sintam incluídos? A escola oportuniza, dentro de seus limites, a exploração das potencialidades do indivíduo deficiente? Os professores estão preparados para receber esses alunos e, dentro de um espaço complexo de socialização (sala de aula), incluir de modo isonômico esses alunos?

Essas são questões que perpassam o cotidiano escolar. Outras também se entrelaçam nessas narrativas. Muitos professores se debruçam para tentar respondê-las. Trago à tona essas reflexões que, de modo algum, se esgotam nelas mesmas. “Os professores [...] exercem uma função primordial no desenvolvimento holístico de seus estudantes” (FONSECA, 2015, p. 107). Pensando nesse papel que exerce o professor, me dediquei, ao ingressar no Mestrado em Artes, a pesquisar a improvisação cênica na educação especial e a relevância no aprendizado desses sujeitos-objetos de meu estudo.

Meu projeto de mestrado intitulado ‘A importância da Improvisação Cênica no desenvolvimento expressivo de alunos da Educação Especial’, orientado pela professora Dra. Ana Maria Pacheco Carneiro, tem por objetivo principal, discutir, a partir das improvisações cênicas dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Estadual de Educação Especial Risoleta Neves, em Ituiutaba/MG. Pesquisar a escola e suas situações cotidianas é uma tarefa de grande valia, pois, a escola, nessas situações, rompe a barreira de apenas ensinar, ela se torna também responsável pela criação de sentidos, “pois os que ali se encontram foram socializados a partir de sociabilidades diferentes” (SILVA, 2012).

Para Japiassu (2006), a improvisação na educação tem por objetivos: o crescimento pessoal e o desenvolvimento cultural dos estudantes mediante o domínio da comunicação e do uso frequente dessa linguagem teatral, favorecendo a espontaneidade dos desejos dos indivíduos comprometidos na solução cênica de um problema de atuação.

Acreditamos que a arte é potencializadora do desenvolvimento cognitivo. Por meio da invenção, do sonho, da exploração, da ousadia e da experimentação, divulgando novas possibilidades de conhecimento sem o medo do erro, pois para aprender é preciso dar significado, contextualizando o que foi vivenciado nas práticas artísticas com as atividades cotidianas, interagindo dessa forma com outros grupos sociais.

(DES)CONSTRUINDO CINDERELA

Em fevereiro de 2015, logo nas primeiras semanas letivas, foram propostas à turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA turma 3, no período matutino) da Escola Estadual de Educação Especial Risoleta Neves, em Ituiutaba/MG, oficinas de improvisação teatral⁹. Essas oficinas eram realizadas em 50 minutos semanais, nos horários das aulas de Arte. Nas rodas de conversa que antecediam as atividades, os alunos propunham variadas opções da literatura mundial, histórias que eram conhecidas por eles. As tentativas de fazermos improvisações começaram de forma descontraída: cada aluno propondo uma cena diferente, trazendo para a aula um acontecimento visto na novela, ou alguma história ouvida em casa ou na rua. Dessa forma, nasciam cenas fantásticas de homens que lutavam com bandidos em favor da liberdade de mocinhas que foram sequestradas e maltratadas em seus cativeiros.

Dentre as várias possibilidades que cercavam o imaginário, depois de nossas experiências, eles escolheram, ao acaso, o conto Cinderela. A escolha desse conto, especificamente, foi devido à proximidade que eles todos tinham com a história, e, um dos pontos abordados, do mesmo modo, para essa escolha, foi a quantidade de alunos disponíveis para a encenação. Especificamente esta turma têm oito alunos matriculados e somente cinco alunos quiseram participar na montagem das oficinas.

Sobre o conto, especula-se que Cinderela é uma “estória [que] já era contada na China, durante o século IX d.C” (ABRAMOVICH, 1991 apud AZEVEDO, 2008). *Yeh-hsien*, *Cendrillon*, *Cinderella*, *Ashenputtel*, *Rashin Coatie*, *Mossy Coat*, *Kattie Woodenloack* e *Cenerentola* são denominações apontadas por Tatar (2004, p. 37), todas com a mesma narrativa. Das versões do conto de Cinderela que se apresentam, segundo o mesmo autor:

A primeira Cinderela que conhecemos chamava-se Yeh-hsien, e sua história foi registrada PR Tuan Ch“engshih por volta de 850 d. C. Yeh-hsien usa um vestido feito de plumas de martim-pescador e

⁹ Sobre a improvisação no teatro, concordamos com a visão de Fuchs (2005): “improvisação no teatro significa organizar, compor uma cena ou material cênico, sem preparo ou combinação prévia, no instante da ação. Essa característica faz da improvisação uma ação que se forma a partir dos elementos presentes e que se transforma a cada momento” (FUCHS, 2005, p.25).

minúsculos sapatos de ouro. Como as Cinderelas ocidentais, Yeh-hsien é uma criatura humilde, que faz os serviços domésticos e sofre tratamento humilhante nas mãos da madrasta e da filha desta. Sua salvação aparece na forma de um peixe de três metros de comprimento que a cumula de ouro, pérolas, vestidos e comida. As Cinderelas que seguem nas pegadas de Yeh-hsien encontram sua salvação na forma de doadores mágicos. Na “Aschenputtel” dos Grimm, uma árvore derrama sobre Cinderela uma profusão de presentes; na “Cendrillon” de Perrault, uma fada madrinha lhe proporciona uma carruagem, lacaios e lindas roupas; na escocesa “Rashin Coatie”, um bezerrinho vermelho gera um vestido. (TATAR, 2004, p. 38).

As versões, mesmo apresentadas em países diferentes, como observado acima, têm como narrativa principal uma jovem órfã, sempre hostilizada pela Madrasta e suas filhas e que se anima com a possibilidade de ir ao baile real, no qual o Príncipe escolherá a dama com quem irá se casar. No ímpeto de fúria, a Madrasta a impede de ir ao baile e Cinderela põe-se a chorar copiosamente. Vendo sua tristeza, aparece a Fada-Madrinha que prepara para ela uma carruagem, um belo vestido e os sapatos de cristal, apontando-lhe uma condição: que saia do baile até a última badalada do relógio marcando meia-noite. Ao chegar ao baile, o jovem príncipe se encanta com aquela dama de singular beleza e eles dançam até às 00:00, momento em que, subitamente, Cinderela sai correndo pela escadaria e perde seu sapato de cristal. O Príncipe completamente apaixonado por ela lança uma ordem que todas as moças do reino deverão experimentar o sapato de cristal, encontrando, na casa da Madrasta, a jovem Cinderela que casa-se com ele e vivem felizes para sempre.

Desacreditados pela gestão escolar e pelos docentes de um modo geral; de forma tímida, iniciamos o processo de ensaios. As reclamações sobre atrapalhar o andamento das atividades escolares eram constantes. Se ensaiávamos dentro da sala de aula, perturbávamos as outras séries, se saíamos para o pátio, ou próximo à sala dos professores causávamos tumulto e pediam para que falássemos mais baixo. À vista disso, começamos a pensar em possibilidades de lugares para ensaiarmos. Andamos com os alunos por todos os cantos, até que achamos o fundo da escola, um lugar cheio de pedras, com mato ao redor, onde o sol sempre atrapalha a visão. Entretanto, seria

nesse espaço, nunca antes utilizado para desenvolver atividades pedagógicas, que iríamos conversar, ouvir música e atuar em nossas improvisações.

Conforme Horn (2004, p. 36), “[...] o espaço escolar não se restringe às paredes da sala de aula. Os espaços externos são considerados prolongamento dos espaços internos, sendo utilizados por meio de uma perspectiva pedagógica”. Essa ‘fuga’ da sala de aula e, principalmente, dos problemas, permitiu, não somente uma interação com o novo ambiente, mas também perceber a multiplicidade de aprendizagens no espaço em que a escola oferece, tão pouco explorado por nós e tão rico em experiências.

Nesse campo de experiências, explorando a escola, iniciamos Cinderela. A escolha das personagens aconteceu de forma espontânea. Os alunos tiveram autonomia para escolher qual papel de atuação, segundo a afinidade que encontraram com a personagem. Os alunos mais falantes e extrovertidos, por exemplo, decidiram-se pelos papéis principais, enquanto a Fada-madrinha ficou com a jovem mais doce e mais tímida. Restaram para compor o elenco as personagens da Madrasta e suas duas filhas, porém, havia apenas dois alunos, sendo um rapaz e uma moça, e a moça não queria interpretar a malvada, sobrando ao rapaz essa função; portanto, houve uma mudança de gênero, passando de Madrasta para Padrasto. A história, portanto, começa a ser readaptada, e porque não, desconstruída.

Foram realizadas várias versões para o conto, e, a cada versão, testamos novas falas e novos movimentos. Essas marcações foram elaboradas pelos próprios alunos com a supervisão do professor John Karllus na condução de ideias. Geralmente, a peça inicia com a narração do professor, apresentando, cada personagem em sua vez, de acordo com o que já se convencionou no imaginário desse conto. A partir daí, os alunos conseguem desenvolver a história conforme a direção que é traduzida pelo narrador, pegando elementos de seu cotidiano.

Os trabalhos que foram desenvolvidos durante nossos ensaios, encontram referência nos quatro grupos de atividades sugeridas por Reverbel (1989). A autora em questão propôs que os grupos sejam: atividades de relacionamento, atividades de espontaneidade, atividades de imaginação e por último, atividades de observação e percepção. As práticas de relacionamento que desenvolvemos, embasadas, conforme a

visão da autora, serviram para adaptar o aluno ao grupo, com exercícios de contato, de aquecimento corporal e apresentação pessoal.

Na improvisação, quando o aluno comporta-se de forma espontânea, sem medo de errar, favorece o desenvolvimento das suas capacidades expressivas, criando cenas e produzindo significados a lugares imaginados. Os exercícios de imaginação ativam a memória que é a ação do pensamento que cria roteiros, constrói personagens e desenvolve posturas a partir das sensações propostas. O bom desempenho dos estudantes está relacionado com os jogos de observação que ajudam na criação, e com as atividades de percepção de si mesmos e do mundo que os rodeia, desenvolvendo assim, a comunicação. O vocabulário utilizado na peça remete à dita ‘linguagem coloquial’, que é a linguagem usada pelos alunos no dia a dia.

O figurino e a trilha sonora que comporiam a improvisação foram, sem diminuir sua importância, os últimos ajustes que fizemos. Com pouco recurso financeiro, decidimos por um figurino simples, apenas denotando as características principais das personagens através de acessórios. Compramos, portanto, uma coroa e um cavalo de pau para o Príncipe, uma tiara, maquiagem e sapatinhos para Cinderela. Para a Fada Madrinha, uma ‘varinha mágica’, para o Padrasto, uma cartola, e para a irmã malvada de Cinderela dois marabus e uma tiara. As roupas usadas para compor o figurino foram emprestadas pelos professores, ou trazidas de casa pelos alunos.

Para a trilha sonora, houve auxílio da musicista Lígia Franco Araújo que atua de forma voluntária e também da psicóloga Karla Natália Costa, que é uma das profissionais da escola. Elas assistiram aos ensaios e interferiram indicando quais músicas seriam pertinentes em cada momento da história, por exemplo: Cinderela entra em cena ao som de ‘Lepo-Lepo’, do grupo Psirico, a Fada Madrinha, aparece magicamente ao som de ‘Loving You’ com a interpretação da cantora Minnie Riperton, o Príncipe surge montado em um cavalo de pau, ao som de ‘O Rei do gado’ da Orquestra da Terra, e Cinderela volta para a cena ao som de ‘Domingo de Manhã’ de Marcos e Belutti. O baile começa com a música ‘Beijinho no Ombro’ da cantora Valesca Popozuda, e no final, temos a música “Rainha do Baile” de MC Gui e MC Pocahontas.

A escolha do repertório foi uma tarefa árdua e muito importante, pois precisava estar conectada ao cotidiano dos alunos e na escuta do público. “A música influencia a cultura” (KELLY, 2002, p. 42), e nessa influência, ela atua sobre o comportamento, linguagem, vestimenta. “A função que a música ocupa na vida cotidiana das pessoas também é bem mais que, simplesmente, saber que ela está presente, todos os dias, nos lugares mais inusitados (...)” (BOZZETTO, 2008, p, 73). O ouvir música está conectado ao cotidiano, e, a partir dele, podemos ter um maior significado na aprendizagem, pois, nos debates que levantamos durante nosso percurso planejando o repertório, encontramos músicas que estavam presentes no cotidiano dos alunos e que eles pudessem, junto a elas, dar significados às cenas.

A peça inicia com a aluna que faz a protagonista da história (Cinderela), que aparece em cena com uma vassoura nas mãos, com a qual varre a ‘casa’ ao som de Lepo-Lepo, mostrando-se à vontade para criar uma dança. Percebemos que nossas atividades de improvisação começaram a integrar as linguagens artísticas, teatro, dança e música. Elas possuem um papel importante, pois, fazem com que eles desenvolvam a interação durante a improvisação.

Apesar das músicas serem as mesmas em todas as apresentações, o texto sempre sofre modificações. O objetivo central de nossas atividades com improvisações não é exigir um texto decorado, mas sim, promover o desenvolvimento da memorização, através do contexto da obra, e também da criatividade, pois a história toma novos rumos a cada apresentação, de acordo com o que eles mesmos vão experimentando, e novas sensações.

Com a permissão dos responsáveis, fotografamos e gravamos, com a câmera do celular, todos os trabalhos produzidos durante o percurso de oficinas e ensaios, postando, posteriormente, as fotos e vídeos na rede social *Facebook*. As postagens foram úteis para obter apontamentos e comentários. Essas sugestões tornaram-se, em algum momento, intervenções auxiliares na condução da peça, uma vez que os pontos de vista diversificados foram expostos e discutidos em sala de aula. Esses debates favoreceram o despertar da criatividade, no qual os alunos poderiam ser responsáveis por suas próprias atividades, ganhando autonomia, fator importante para a educação

especial, pois, ao trabalharmos com o inesperado, os diálogos e *performances* são únicos, exclusivos, e se renovam a cada apresentação.

De acordo com Costa (2000), o trabalho com arte capacita a pessoa com deficiência intelectual, tornando-a ativa e com elevada autoestima. Por meio da arte, o ser humano expressa sua singularidade, suas habilidades e emoções, auxiliando-o na inserção social. Um indivíduo apto a expressar-se artisticamente será capaz de ser atuante no seu contexto sociocultural, uma vez que, modifica o seu progresso em um contínuo percurso de aprendizagem e de reconstrução de suas formas de expressão, exercendo assim, sua cidadania.

A autoestima e a vaidade foram os primeiros ganhos que pudemos observar nos alunos. A aluna que interpreta Cinderela começou a se preocupar com os cabelos e unhas, todos os dias ela pedia para alguma colega pintar suas unhas dos pés e das mãos, os cabelos passaram a serem penteados e adornados com tiaras, além de trazer diariamente seu estojo de maquiagem para usar na escola. A autoconfiança também foi um ponto observado, a Fada Madrinha começou a expor mais as suas vontades, diminuindo a necessidade de copiar as atitudes de sua melhor amiga, a Cinderela. A filha do Padrasto de Cinderela sempre foi tímida, mas o teatro estava oportunizando na vida desta jovem o desejo por aparecer, por ser reconhecida como atriz. O Padrasto de Cinderela, sempre indiferente às aulas, apresentava sempre atitudes apáticas com os acontecimentos [saberes escolares] à sua volta, mas a partir dessas novas possibilidades, este aluno começou a ter interesse pelos assuntos relacionados à peça, e também à escola, tornando-se ativo, falante e participante das decisões do grupo. O Príncipe trabalha em uma farmácia, onde organiza prateleiras, recebe clientes e mostra as ofertas do dia. Este jovem é o mais carismático, apresentando uma grande desenvoltura para lidar com pessoas. Nesse caso, o teatro ajudou-o na espera, aprendendo a ‘dar a vez’ ao outro. Essas foram nossas impressões no decorrer das improvisações.

REFLEXÕES INCONCLUSIVAS

Acreditamos que a Arte faz-se presente em todas as pessoas. O cotidiano não está alheio ao objeto artístico, seja numa propaganda na televisão, seja a música do

rádio, o cinema, as novelas, os livros. O teatro, nosso objeto artístico principal nos estudos, permite a representação de papéis, podendo jogar o papel do outro, conceber papéis imaginários, ou falar de si a partir do outro, gerando (auto) conhecimento e desenvolvimento.

As improvisações cênicas beneficiam a invenção, a inspiração e a aquisição de conhecimentos, e, por meio dessa livre e inesperada técnica, formam-se alunos responsáveis por uma atividade autônoma, participativa e criadora de inúmeras capacidades. Com nossas experiências e vivências nas apresentações de Cinderela, pudemos perceber que as pessoas com deficiência, nesse caso os alunos, começam, então, a serem valorizadas pela comunidade, porque quando participam de atividades artísticas, endossam na plateia o sentimento de que são capazes, logo, se legitimam enquanto pertencentes a uma ‘sociedade ativa’, junto àqueles que lutam, trabalham e seguem uma ideologia (SILVA, 2008).

Deixamos como reflexões inclusivas, aos nossos olhares, ao perceber as apreciações calorosas e extremamente receptivas do público com o trabalho de nossos alunos. Ao vê-los participando de eventos culturais, a boa recepção, vêm em forma de emoções, sentimentos estes, decorrentes da arte, que demanda uma sensibilidade que está intrínseca ao objeto artístico. Considerando que os alunos possuem diversificadas deficiências intelectuais, pontuamos que a atividade de improvisação atingiu o seu objetivo principal que é a valorização dessas pessoas como potencializadoras, como criativas. Cabe aqui mencionar que além da confiança em si mesmos, o teatro proporcionou aos nossos alunos um (re)conhecimento até então inexistente. Proporcionou-os a viver uma verdadeira experiência de inclusão numa sociedade excludente, numa sociedade pretensamente perfeita e racional, que em sua irracionalidade, segrega, elide, descarta, rechaça, priva e exclui.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Ana Lucia de Sousa. *Versões de Cinderela no Brasil hoje: Quem conta um conto aumenta um ponto?* 2008. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ. Rio de Janeiro, 2008.

BOZZETTO, Adriana. Música na palma da mão: ligações entre celular, música e juventude. In: SOUZA, J. (Org.). *Aprender e Ensinar Música no Cotidiano*. Porto Alegre: Meridional, 2008.

FONSECA, Vitor da. *Cognição, Neuropsicologia e Aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica*. 7 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

FRIAS, Elzabel M. A.; MENEZES, Maria C. B. *Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais*. Disponível em: < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-8.pdf> > Acesso em 27/11/2015.

FUCHS, Ana C. Müller. *Improvisação teatral e descentração*. 2005. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS. Porto Alegre, 2005.

HORN, Maria da Graça Souza. *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JAPIASSU, Ricardo. *Metodologia do Ensino do Teatro*. 6 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

KELLY, Steven N. A Sociological Basis for Music Education. *International Journal of Music Education*. Nº 39, p. 40-49, 2002.

PERRAULT, C. Cinderela (ou O Sapatinho de Cristal). In: TATAR, M. *Contos de Fadas: edição comentada e ilustrada*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004. p. 37-49.

REVERBEL, Olga. *Jogos Teatrais na Escola – Atividades Globais de Expressão*. São Paulo, Scipione, 1989.

SILVA, Rodrigo Torquato da. *Escola-Favela e Favela-Escola: “esse menino não tem jeito!”*. De Petrus et Alii Editora: Rio de Janeiro, 2012.

DISCIPLINA DE LIBRAS NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB A PERSPECTIVA DOS DISCENTES

Thaysa dos Anjos Silva Romanhol¹⁰

Hilkie Cibelle da Cruz Oliveira¹¹

thaysa.anjos@hotmail.com

hilkiacibelle@hotmail.com

RESUMO: Depois da promulgação da Lei de LIBRAS nº 10.436 (BRASIL, 2002) e do Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS passou a ser ensinada nos cursos superiores, sendo que para os cursos de formação de professores é requisito obrigatório, e para os cursos de bacharelado é uma disciplina de caráter optativo. Nessa perspectiva, este trabalho teve como objetivo verificar quais são as perspectivas dos alunos que cursam a disciplina de Libras nas licenciaturas da Universidade Federal de Goiás é de fundamental relevância, bem como a aplicação dessa língua em sala de aula. Os dados da pesquisa foram coletados a partir de questionários, com perguntas abertas e fechadas, aplicados por alunos de Prática como Componente Curricular – PCC do curso de Letras no ano de 2014. A amostra contou com 58 alunos divididos em 5 turmas. Posteriormente, as respostas obtidas foram descritas e analisadas, considerando os enunciados que mais de destacaram. Identificou-se, pelos dados coletados, que a disciplina de LIBRAS é de extrema importância e que pode servir de chave para a inclusão do surdo em sala de aula. Levando em consideração o fato de que os alunos poderão utilizar a Libras em sua vida profissional. Nesse sentido, este trabalho possibilitará aprimoramentos nas aulas de Libras ministradas na universidade, bem como melhorias no processo ensino-aprendizagem da língua.

PALAVRAS-CHAVE: Libras, formação de professores, discentes.

INTRODUÇÃO

A temática da disciplina de Libras inserida nos cursos de formação de professores está em ampla discussão no campo acadêmico considerando o momento da inclusão educacional que vivemos atualmente. A partir de legislações específicas e atividades de sensibilização, as pessoas começaram a ampliar seus horizontes frente a essa nova realidade experimentada pelo âmbito social e principalmente educacional, ao incluir o diferente. O profissional atuante em sala de aula deve, portanto, estar

¹⁰ Mestranda em Educação pela PUC-Goiás.

¹¹ Professora de Libras na Universidade Federal de Uberlândia-UFU.

capacitado para atender “os diferentes”, como o surdo, indivíduo que se destaca por sua singularidade linguística. Diante desse cenário, a presença da disciplina de Libras na formação de um licenciando é fundamental para que ele saiba lidar com as especificidades do aluno surdo, conhecendo um pouco mais de sua língua e cultura.

A partir da promulgação da “Lei de Libras”, nº 10.436 de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), a Libras foi caracterizada como língua oficial das comunidades surdas do Brasil. É por meio desse canal que os surdos se relacionam e se comunicam visualmente com o mundo, se desenvolvem cognitivamente, criam conceitos, aspectos subjetivos, e desenvolvem suas potencialidades. Além do seu reconhecimento linguístico como língua natural, a lei a reconhece como um sistema de transmissão de ideias, de natureza visual-motora e detentora de gramática própria. A lei apoia, em alguns artigos, o uso e difusão da Libras, inclusive designando a sua inclusão como disciplina curricular obrigatória para os cursos de licenciatura e a admissão como carácter optativo nos bacharelados. Fica determinado que:

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, conforme legislação vigente. (BRASIL, 2002, p.1).

Para que se sustente um ensino de qualidade é imprescindível que o professor domine, ou, pelo menos, tenha conhecimento das particularidades linguísticas e culturais da Libras, empregando-a como meio de comunicação básica com seus alunos surdos. Garcia (2012, p.53) afirma em sua obra que a “identidade linguística nos remete a pensar em um direito além do direito enquanto regras sociais, [...] um direito fruto do respeito aos diferentes modos de conceber o mundo [...]. A lei 10.436 representa esse direito, o direito de ser surdo”.

Por conseguinte é nosso objetivo identificar a possível utilização da Libras na futura atuação profissional dos alunos de licenciatura, bem como constatar a importância de seu aprendizado sob a perspectiva dos docentes. Surge-se, portanto, uma preocupação com o aproveitamento e relevância dos conteúdos que são conduzidos

nesses cursos, e conseqüentemente, sua aplicação na vida profissional dos recém-formados.

Para que esta pesquisa fosse realizada aproveitamos a perspectiva de trabalho lançada pela Universidade Federal de Goiás, que visa inserir o aluno na realidade do campo de atuação que encontrará ao se formar através da Prática como Componente Curricular – PCC. Essa prática oportuna o elo entre teoria e prática, aproximando os alunos a um contexto extraclasse relacionado ao seu curso. A proposta foi pensada a partir de uma bibliografia reduzida e contou com dezesseis (16) alunos-pesquisadores divididos em quatro (04) grupos, cada um contendo de três a quatro integrantes. Todo o processo foi coordenado e observado pelas professoras-orientadoras, autoras deste trabalho, começando do projeto inicial com referencial teórico de suporte até a elaboração e finalização dos relatórios de cada grupo.

Embora faça uso de dados quantitativos, esta pesquisa é de cunho qualitativo uma vez que possui características tais como: ambiente natural para a coleta de dados, o pesquisador como próprio agente na busca das informações, as múltiplas formas combinadas de se obter os dados, a maleabilidade de mudanças dos métodos durante a execução da pesquisa, e a autonomia interpretativa a partir dos elementos coletados (CRESWEEL, 2007, p.208).

A pesquisa ocorreu durante o primeiro semestre do ano de 2014 na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Foram selecionadas cinco turmas de licenciatura em Letras totalizando 58 questionários aplicados aos alunos cursistas da disciplina de Libras. O mesmo foi composto de seis perguntas fechadas de múltipla escolha, e três perguntas abertas de cunho pessoal contando, portanto, com a não identificação por parte dos participantes. Após essa etapa os dados foram catalogados, analisados e comparados entre si a fim de se obter resultados.

OS DIREITOS À INCLUSÃO DOS SURDOS

Existem no Brasil aproximadamente mais de 9 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência auditiva. Esse número representa mais de 5% da população brasileira de acordo com o Censo Demográfico 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de

Geografia e Estatísticas – IBGE (BRASIL, 2014). Uma grande parcela da população aludida, os surdos¹², se utiliza da Libras para conviver em sociedade.

A Lei 10.436/02 representa o maior marco linguístico já conquistado pela comunidade surda brasileira e, posteriormente à criação dessa lei foi sancionado o Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005); documento que regulamenta a lei aludida e dispõe sobre outras temáticas relacionadas ao assunto. Doravante, à publicação do decreto houve um aumento significativo da oferta de Libras como disciplina pelas instituições de ensino superior, visando assim cumprir o prazo de dez anos para que cem por cento dos cursos de formação atendessem à medida já mencionada.

A inclusão de pessoas com deficiência no âmbito social, político, cultural e principalmente educacional é um direito garantido a todos pela Constituição Federal. No caso dos surdos, o acesso à comunicação é uma das principais questões a serem desenvolvidas no ambiente educativo, principalmente no institucionalizado.

Damázio (2005) acredita que, embora possam ocorrer entraves no processo educacional, negar a inclusão escolar para o surdo é o mesmo que se opor ao avanço do homem na busca por seus direitos de cidadão. No artigo 59 do capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996, parágrafo terceiro, afirma que os professores devem se capacitar para receber alunos com necessidades educacionais especiais, nesse caso, surdos. Garcia (2012) salienta a preocupação com uma educação multifacetada, em que professores devem estar abertos não somente para a elaboração de propostas metodológicas diferenciadas, mas para a vivência de novas experiências culturais em sala de aula.

De acordo com Vitaliano (2007, p.401), a prática reflexiva deve estar presente nos cursos de licenciatura, contribuindo assim para a formação pedagógica dos futuros professores, e nessa perspectiva “a universidade é um lugar onde os valores e práticas de educação inclusiva precisam ser vivenciadas” (Castanho; Freitas, 2005, p.85). Outro

¹² O termo “surdo” indica o reconhecimento cultural, linguístico, político e social do indivíduo que “compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2005, p.1).

importante fator a ser observado é a percepção dos licenciandos em relação à disciplina de Libras. Azevedo e Paula (2006, p.2030) afirmam que os alunos que buscam conhecer a cultura e os falantes da língua estudada, tendem a desenvolver maior motivação no aprendizado da língua-alvo. Acrescenta-se também a ideia de que considerar o ponto de vista do aluno frente ao processo de ensino e aprendizagem faz com que o professor visualize questões antes despercebidas, provocando assim uma autoanálise sobre o exercício da prática docente.

ANÁLISE DOS DADOS

Selecionando as questões mais pertinentes à pesquisa, ao analisar os dados obtidos foi possível constatar que a maioria dos entrevistados afirmaram a importância do aprendizado da Libras na graduação. Contudo, fizeram uma ressalva que isso deveria acontecer desde o ensino fundamental, e não apenas na graduação.

A pesquisa também mostrou que a minoria possuía interesse em cursar a disciplina por uma mera obrigatoriedade curricular se destacando, portanto, as áreas profissional e pessoal voltadas ao conhecimento de uma nova língua. Isso é extremamente positivo, pois aponta a tomada de consciência dos futuros docentes com a qualidade do ensino e a preocupação em se comunicar com o surdo.

Quando questionados sobre a possível relação entre a disciplina de Libras e a futura atuação profissional, a maior parte dos entrevistados espera poder auxiliar um aluno surdo, se caso houver, porém quase a metade demonstrou incerteza em estabelecer uma comunicação efetiva em Libras. Essa insegurança, quanto ao domínio da língua, se deve em grande parte à problemática da carga horária dispensada à disciplina. Se fizermos uma reflexão logo seria possível afirmar que 64 horas-aula divididas entre conteúdos teóricos e práticos seriam insuficientes para se “conhecer” a fundo uma língua. Esse também foi um fator apontado também pelos graduandos quando interrogados sobre a perspectiva geral que possuíam da disciplina de Libras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões aqui apresentadas deram maior amplitude à temática pesquisada. O mais importante a se perceber de início foi a unanimidade das respostas dos entrevistados sobre a real importância da disciplina de Libras no contexto social e político em que vivemos, ressaltando como palavras-chave das respostas a comunicação, inclusão, surdos e ouvintes. Não seremos rudes quanto à atual conjuntura que se encontra o ensino da Libras, pois todo o processo de “implantação” da Língua de Sinais está em fase de adequação, e isso exige uma certa tolerância. Não obstante, devemos nos dedicar para oferecer um ensino de qualidade visando à futura atuação profissional docente em sala de aula, e tomarmos como importante parte desse processo a percepção/contribuição dos alunos para um aperfeiçoamento da nossa prática.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Luciana. B.; PAULA, Maria. T. D. de. Ensino da língua inglesa e motivação dos alunos. In: Encontro Latino Americano de Pós-Graduação, 6., 2006, São José dos Campos. *Anais de Trabalhos Completos do INIC 2006 - X Encontro Latino Americano de Iniciação Científica*. São José dos Campos: UNIVAP, 2006. p. 2029 – 2031. Disponível em:
<http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2006/inic/inic/08/INIC0000832ok.pdf>. Acesso em 30 de outubro de 2015.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.
- _____. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em 30 de outubro de 2015.
- _____. *Estatísticas de gênero: uma análise dos resultados do censo demográfico 2010*, n33. Informação Demográfica e Socioeconômica. Estudos e pesquisas. Rio de Janeiro: IBGE, 2014. Disponível em:
<<http://biblioteca.ibge.gov.br/pt/bibliotecacatalogo?view=detalhes&id=288941>>. Acesso em 30 de outubro de 2015.
- _____. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em 30 de outubro de 2015.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 30 de outubro de 2015..

CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior.

Revista Educação Especial, Santa Maria, n.27, p. 85-92. 2005. Disponível em:

<<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial>>. Acesso em 30 de outubro de 2015.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*.

Tradução Magda Lopes. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DAMÁZIO, MIRLENE F.M. Educação escolar inclusiva para pessoas com surdez na escola comum: questões polêmicas e avanços contemporâneos. *Ícone*, Uberlândia, v. 11, n. 2, p. 105-116, 2005.

GARCIA, EDUARDO C. *O que todo o pedagogo precisa saber sobre Libras*. São Paulo: Schoba, 2012.

VITALIANO, C. R. (2007). Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.13, n.3. p.399-414, 2007. Disponível em:< [http://www.scielo.br/scielo.php?](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382007000300007)

[script=sci_arttext&pid=S1413-65382007000300007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382007000300007)>. Acesso em 30 de outubro de 2015.